

*СЛОВО*

*ГРАММАТИКА*

*РЕЧЬ*

*Выпуск XX*

МОСКВА  
2019

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени М.В. ЛОМОНОСОВА  
Филологический факультет

# СЛОВО ГРАММАТИКА РЕЧЬ

Выпуск XX

Материалы  
VII Международной научной конференции  
**«Текст: проблемы и перспективы.  
Аспекты изучения в целях преподавания русского языка  
как иностранного»**

Филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова  
28–30 ноября 2019 г.



---

МОСКВА – 2019

УДК 802/809.1  
ББК 82.2Р  
С48

*Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета  
филологического факультета Московского государственного  
университета имени М.В. Ломоносова*

**Рецензенты:**

*Т.В. Васильева* – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков МГТУ «Станкин»;

*А.В. Сапунова* – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова

**Редакционная коллегия:**

<b>О.В. Чагина</b>	ответственный редактор, канд. филол. наук, доцент
<b>А.В. Величко</b>	д-р филол. наук, доцент
<b>О.К. Грекова</b>	канд. филол. наук, доцент
<b>Е.А. Илюшин</b>	канд. филол. наук, ст. преподаватель
<b>Л.В. Красильникова</b>	д-р пед. наук, доцент
<b>Е.Ю. Николенко</b>	канд. филол. наук, доцент
<b>Е.В. Полищук</b>	канд. филол. наук, доцент
<b>О.М. Сергеева</b>	канд. филол. наук, ст. преподаватель
<b>Е.С. Серова</b>	канд. филол. наук, преподаватель

**Слово. Грамматика. Речь:** Материалы VII Международной научной конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г./ Отв. редактор: О.В. Чагина. – Москва: МАКС Пресс, 2019. – Вып. XX. – 472 с.

ISBN 978-5-317-06268-2

[https://doi.org/10.29003/m804.WGS\\_XX](https://doi.org/10.29003/m804.WGS_XX)

В сборнике представлены материалы VII Международной научной конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного», состоявшейся в Москве на филологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова 28–30 ноября 2019 г. Предназначен для российских и зарубежных филологов-русистов, студентов и преподавателей РКИ.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, научный, деловой, художественный текст, медиатекст, звучащий текст, образовательные стандарты, учебник, функциональная грамматика, лингвокультурология, перевод, тестирование, лингвистическая текстология, лингводидактический аспект, дискурсивная функция лексики и словообразования.

УДК 802/809.1  
ББК 82.2Р

Опубликованные материалы отражают точку зрения авторов

Электронная версия издания на <https://rkiff.philol.msu.ru/>

ISBN 978-5-317-06268-2

© Авторы статей, 2019

© Оформление. ООО «МАКС Пресс», 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Авдеева И.Б.</i> (Москва, Россия) Тексты на бумажных носителях – медиатексты в аспекте методики РКИ.....	13
<i>Авдеева Н.П.</i> (Саратов, Россия) Рассказы А.П. Чехова на занятиях по русскому языку как иностранному .....	16
<i>Адамова С.В.</i> (Ереван, РА) О доминантной функции текста и учебной речи при обучении РКИ.....	17
<i>Айсакова Е.А.</i> (Москва, Россия) Грамматико-переводные упражнения в практике преподавания РКИ .....	19
<i>Акбаба Тюлай</i> (Москва, Россия) Обучение глагольной лексике РКИ в МГУ им. М.В. Ломоносова: традиции и современность.....	21
<i>Акишина Е.О.</i> (Москва, Россия) Обучение пониманию звучащего текста как единицы учебной информации в специальных целях .....	24
<i>Анипкина Л.Н., Щенникова Н.В.</i> (Москва, Россия) Принципы отбора художественных текстов для использования в качестве учебных материалов на занятиях по РКИ.....	27
<i>Антонова И.А.</i> (Москва, Россия) Об основах функционально-коммуникативного подхода в преподавании РКИ .....	30
<i>Антонякова Д.</i> (Прешов, Словакия) Фразеология как средство повышения культурологических и филологических знаний русского языка.....	33
<i>Асадулаева И.А., Лебедева Т.П.</i> (Ростов-на-Дону, Россия) Специфика работы с текстами по специальности на довузовском этапе обучения.....	35
<i>Асейкина Л.С.</i> (Краснодар, Россия) Методические рекомендации преподавателю для обучения иностранных курсантов аудированию профессиональных текстов.....	37
<i>Асонова Г.А., Харитонова О.В.</i> (Москва, Россия) Проблема адаптации иностранных учащихся в рамках межкультурной коммуникации при обучении русскому языку как иностранному.....	39
<i>Ахметова Л.А.</i> (Елабуга, Россия) Работа с художественным текстом как средство развития читательской грамотности у иностранных студентов. Региональный опыт .....	42
<i>Байгарина Г.П.</i> (Нур-Султан, Казахстан) Местоименное представление мнения-оценки в медиатексте: какой-то, какой-нибудь .....	44
<i>Баландина Н.В.</i> (Москва, Россия) Работа с художественным текстом на уроках русского языка как иностранного (городской роман Евгения Гришковца «Рубашка»).....	47
<i>Балдина Е.В.</i> (Москва, Россия) Произведения Н.В. Гоголя в научно-исследовательских работах китайских учащихся.....	49
<i>Бархударова Е.Л.</i> (Москва, Россия) Звучащая речь в контексте межкультурной коммуникации .....	51
<i>Баско Н.В.</i> (Москва, Россия) Художественный текст в учебном словаре для детей-иностранцев .....	54
<i>Баятян Э.А.</i> (Ереван, Армения) Текст как основная коммуникативная единица в обучении инофонов РКИ .....	56
<i>Бекетова В.Д.</i> (Москва, Россия) Репрезентация сатуральных глаголов в иноязычной аудитории.....	58
<i>Бертякова А.Н.</i> (Москва, Россия), <i>Шителевич Л.Г.</i> (Варшава, Польша) Лингводидактический потенциал современного медиатекста при обучении русскому как иностранному .....	60
<i>Бирюкова (Нейчев) Е.Д.</i> (Вашингтон, США), <i>Загоровская О.В.</i> (Воронеж, Россия) Об актуальных проблемах лексикографического обеспечения преподавания русского языка как иностранного .....	63
<i>Бороздина М.А.</i> (Москва, Россия) Русский исторический роман в аспекте преподавания русского языка как иностранного (на примере «Богатырей» Н.А. Чаева) .....	65
<i>Боронкин П.А., Вакулова Е.Н.</i> (Санкт-Петербург, Россия) Текст и другие реквизиты служебного документа в аспекте нормативности .....	67

<i>Брыгина А.В.</i> (Москва, Россия) Текстцентричность как принцип организации учебного пособия «Города России. История и культура».....	69
<i>Бубнова Н.В.</i> (Смоленск, Россия) Изучение регионального ономастического материала в аспекте межкультурной коммуникации .....	72
<i>Бурвикова Е.В.</i> (Дурхам, Нью-Гэмпшир, США), <i>Иглесиас Луса (Кидямкина) С.А.</i> (Сантьяго-де-Чили, Чили) Лингвометодический потенциал жанра влога для обучения студентов уровня В1 .....	74
<i>Бурченкова А.А.</i> (Смоленск, Россия) Художественный текст на занятиях по РКИ в военном вузе .....	76
<i>Быкова О.П., Сиромеха В.Г.</i> (Москва, Россия) Отражение смены образовательных парадигм в современных учебных пособиях по РКИ .....	78
<i>Ван Сяоси</i> (Москва, Россия) Фонематические варианты слов <i>батальон</i> и <i>миллион</i> в истории русского письма.....	81
<i>Ванюшина Н.А.</i> (Москва, Россия) Материалы печатных и электронных СМИ как инструмент формирования лингвокультурологической компетенции иноязычных учащихся.....	84
<i>Васюкович Л.С.</i> (Витебск, Беларусь) Диалогические задания в системе обучения русскому языку как иностранному .....	86
<i>Ващекина Т.В.</i> (Москва, Россия) Обучение профессиональной научной речи студентов-иностранцев экономического профиля на разных этапах обучения .....	88
<i>Величко А.В.</i> (Москва, Россия) Текст как коммуникативная единица. Предложения фразеологизированной структуры в тексте и дискурсе .....	90
<i>Веракиа Т.В.</i> (Санкт-Петербург, Россия) Учет макроконтекста при дискурсном подходе к обучению чтению на занятиях по русскому языку как иностранному .....	92
<i>Виросткова Дзуркова Алжбета</i> (Прешов, Словакия) Объявления коммерческого характера в печатной прессе .....	94
<i>Вишнякова С.А.</i> (Санкт-Петербург, Россия) К вопросу о трудностях освоения иностранцами типов текстов о процессах (направление «Лесное дело»).....	96
<i>Владимирова Т.Е.</i> (Москва, Россия) Текстовая деятельность на русском языке как иностранном с позиций постнеклассической методологии .....	98
<i>Власова Н.А.</i> (Воронеж, Россия) Использование песен в практике обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе .....	100
<i>Галкина Е.В., Краснощекова С.В.</i> (Санкт-Петербург, Россия), <i>Кашлева К.К.</i> (Москва, Россия) Нарративная референциальность при освоении второго языка .....	101
<i>Галкина Т.Г.</i> (Омск, Россия) Instagram как дополнительное средство изучения русского языка как иностранного .....	104
<i>Ганопольская Е.В.</i> (Санкт-Петербург, Россия) Критерии отбора текстов для учебника «Начальный практический курс устного последовательного перевода» (русский и китайский языки).....	106
<i>Ганина Е.В.</i> (Москва, Россия) Термины как важнейший лингводидактический объект в научном тексте при обучении русскому языку как иностранному (экономический профиль).....	109
<i>Гао Юе</i> (Москва, Россия) Учебники по РКИ в Китае: проблема отсутствия лингвокультурологического компонента .....	111
<i>Гасконь Е.А.</i> (Гверь, Россия) Использование анонсов теленовостей для обучения фразеологии финских билингвов с родным русским языком .....	112
<i>Глазунова О.И.</i> (Санкт-Петербург, Россия) Способы формирования у иностранных учащихся принципов научного мышления .....	114
<i>Голубева А.В.</i> (Санкт-Петербург, Россия) Современный учебник по РКИ: универсальный или национально-ориентированный? .....	117
<i>Гордиенко О.А.</i> (Краснодар, Россия) Художественный текст как реализация принципа гуманистического межнационального общения в преподавании РКИ.....	119

<i>Грекова О.К.</i> (Москва, Россия) Полисубъектные ситуации устного тестирования РКИ .....	121
<i>Григорьева О.Н., Чжун Цзяюй</i> (Москва, Россия) <i>Душа и сердце</i> в русской фразеологии .....	122
<i>Грунина Е.О.</i> (Москва, Россия) Роль изучения художественного текста в качестве средства обучения русскому языку как иностранному .....	124
<i>Гулидова Е.Н.</i> (Москва, Россия) Об особенностях работы с фильмом «Брат» на занятиях по русскому языку как иностранному .....	127
<i>Гунье Цзяньчжэ</i> (Ханчжоу, КНР) Интерпретация темы любви в переводе Л.З. Эйдлиной танской поэмы «Вечная печаль» .....	129
<i>Гусева А.Х.</i> (Москва, Россия) О методике обучения переводу аудиовизуального медиатекста при работе с иноязычными СМИ .....	130
<i>Дастамуз С.</i> (Тегеран, Иран) О важности отражения социокультурных компонентов в учебниках РКИ .....	133
<i>Дворкина Е.А.</i> (Москва, Россия) Тексты изложения в системе усвоения русского языка как иностранного на начальном этапе обучения .....	135
<i>Денисенко Е.Н.</i> (Москва, Россия) Современные учебники по русскому языку как иностранному .....	137
<i>Дин Цян</i> (Москва, Россия) Правописание китайских имен собственных в текстах конца XIX в.: правила и узус .....	139
<i>Добровольская В.В.</i> (Москва, Россия) Грамматические задания на базе текста .....	140
<i>Дубровская С.А., Осовский О.Е.</i> (Саранск, Россия) «...Слова о словах, тексты о текстах»: работа М.М. Бахтина «Проблема текста» в истории текстологии 1950–1960-х гг. ....	144
<i>Дулбова И.</i> (Братислава, Словакия) Профессионально ориентированное обучение РКИ в словацком экономическом вузе .....	146
<i>Дунаева Л.А., Нестерская Л.А., Яценко И.И.</i> (Москва, Россия) Принципы составления текстов для русско-французского лингвострановедческого словаря «Откройте для себя Россию» .....	148
<i>Елистратов В.С.</i> (Москва, Россия) Незнаменательные лингвомикробы современной русской речи как проблема лингвокультурологии и РКИ .....	150
<i>Ефимчик О.Е.</i> (Минск, Беларусь) Составление рецензий на занятиях по РКИ .....	152
<i>Ефремова М.Ю.</i> (Москва, Россия) Вариативность интонационных конструкций в практике преподавания РКИ .....	154
<i>Жизневская О.Н.</i> (Минск, Беларусь) Новые номинации семейных ролей в медиатекстах в лингводидактическом аспекте .....	156
<i>Жукова Т.А.</i> (Владивосток, Россия) Функции аббрегонимов в тексте и речевой деятельности: лингводидактический аспект .....	158
<i>Забуга А.А.</i> (Казань, Россия) Проблемы межкультурной коммуникации на подготовительном факультете в музыкальном вузе .....	160
<i>Зайналова Л.А.</i> (Махачкала, Россия) Сопоставительный анализ словосочетаний русского и лезгинского языков как основной способ предупреждения синтаксической интерференции .....	162
<i>Закревская В.А.</i> (Тюмень, Россия) Функции глаголов совершенного вида в устных высказываниях (на материале записей диалектной и недиалектной речи) .....	164
<i>Золотарева М.Н.</i> (Москва, Россия) Научный текст инженерного профиля в обучении иностранных магистрантов русскому языку .....	166
<i>Зубова О.В.</i> (Москва, Россия) Глаголы группы <i>говорить</i> в аспекте преподавания в англоязычной аудитории .....	168
<i>Ильина О.А.</i> (Москва, Россия) Отраслевой лексический минимум в практике преподавания русского языка как иностранного в техническом вузе .....	170
<i>Кабак М.А.</i> (Москва, Россия) Принципы отбора материала для профессионально ориентированного тестирования по русскому языку как иностранному на вступительных испытаниях в юридическом вузе .....	172

<i>Каверина В.В.</i> (Москва, Россия) Вариативность в историческом словообразовании: к истории слова <i>английский</i> .....	174
<i>Калаши Нахидех</i> (Москва, Россия) Лингвокультурология и проблемы межкультурной компетенции иранских студентов в процессе обучения РКИ.....	177
<i>Калинина В.В.</i> (Лиепая, Латвия) Русский (иностраннный) язык как ресурс профессиональной творческой идентичности .....	178
<i>Калиновская М.М.</i> (Москва, Россия) Особенности обучения деловому тексту на современном этапе .....	181
<i>Каприелова В.В.</i> (Москва, Россия) Особенности функционирования конструкции «за спиной» .....	182
<i>Каргы Т.А.</i> (Москва, Россия) Обучение пониманию иронии иностранных учащихся уровня В2/С1 на материале художественных текстов (по рассказам Дениса Драгунского) .....	184
<i>Карлуччио А., Рубакова И.И.</i> (Москва, Россия) Сложности изучения русского языка среди итальянских студентов.....	186
<i>Касьянова В.М.</i> (Москва, Россия) Конструирование текста как один из вариантов работы над научным стилем речи в иностранной аудитории.....	188
<i>Кигель Т.</i> (Петах-Тиква, Израиль) Проект «Цикл стихотворений С. Маршака “Детки в клетке”» на занятиях РКИ.....	191
<i>Кирдун А.А.</i> (Минск, Беларусь) Интерактивные технологии в преподавании русского языка как иностранного (из опыта работы на подготовительном отделении).....	193
<i>Киреева Е.В.</i> (Москва, Россия) Основные принципы лиризации прозаического художественного текста (на примере трилогии Федора Сологуба «Творимая легенда») .....	195
<i>Киржаева В.П.</i> (Саранск, Россия) С.И. Гессен и педагогический текст русской эмиграции «первой волны» .....	198
<i>Киржанова С.В.</i> (Москва, Россия) От микротекста к лекции (из опыта создания профессионально ориентированного пособия для иностранцев-бакалавров и последующей работы с ним) .....	200
<i>Клобукова Л.П.</i> (Москва, Россия), <i>Молчанова Н.С., Головина Л.С.</i> (Псков, Россия) Тексты официально-деловой сферы общения как источник отбора материала для лексического минимума к «Комплексному экзамену по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации» (уровень «Иностраннный работник»).....	202
<i>Князева Е.А.</i> (Пермь, Россия) Роль приёма «Чтение с остановками» в работе с художественным текстом на уроках РКИ.....	204
<i>Кожевникова Е.В.</i> (Воронеж, Россия) Критерии отбора текстовых материалов для занятий по курсу «Язык СМИ» в группах иностранных обучающихся .....	207
<i>Кознова Н.Н.</i> (Санкт-Петербург, Россия) Работа с текстом в иностранной военной аудитории .....	209
<i>Конева Н.Н., Жигульская Д.А.</i> (Москва, Россия) Русскоязычная версия учебных пособий по деловому устному общению в китайской аудитории ( <i>经贸外语口语系列教材</i> ).....	211
<i>Корнеева Т.А.</i> (Казань, Россия) <i>Pleasure reading</i> в обучении грамматике русского языка .....	213
<i>Корстелева А.А.</i> (Москва, Россия) К проблеме композиции коммуникативного текста: реакция коммуникативных средств языка на смену нормы социума .....	215
<i>Короткова О.Н.</i> (Москва, Россия) Комплимент как отражение национальной культуры.....	217
<i>Корчагина Е.Л., Козловцева Н.А.</i> (Москва, Россия) Тестирование в современных моделях обучения РКИ .....	219
<i>Костерина Э.В.</i> (Смоленск, Россия) Электронные учебные пособия в практике обучения языку специальности иностранных военнослужащих .....	221
<i>Котикова П.Б.</i> (Москва, Россия) Изобразительно-выразительные средства языка В.О. Пелевина .....	223
<i>Котова Е.И., Михеева Т.Б.</i> (Ростов-на-Дону, Россия) Специфика использования учебных пособий на занятиях по русскому языку с японскими студентами .....	225

<i>Краев А.Ю.</i> (Ружомберок, Словакия) Научный текст в преподавании теоретических лингвистических дисциплин студентам-иностранцам.....	228
<i>Крапивник Е.В.</i> (Хабаровск, Россия) Метаязыковые метафоры русской лингвистической науки.....	230
<i>Крапивник Л.Ф.</i> (Хабаровск, Россия), <i>Мидзуками Н.</i> (Ниигата, Япония) Русская поэзия: особенности изучения в японской аудитории.....	232
<i>Красикова Е.Н.</i> (Михайловск, Россия) Исследование колоративной лексики в художественном тексте (на материале поэзии о Крыме).....	234
<i>Красильникова Л.В., Доронкин Н.В.</i> (Москва, Россия) Жанровая составляющая обучения языку специальности иностранных учащихся-филологов.....	236
<i>Кривошапова Т.В.</i> (Нур-Султан, Казахстан) Этнокультурная символика русской и русскоязычной поэзии Казахстана.....	239
<i>Крылова Ж.А.</i> (Тверь, Россия) Художественные тексты в программе включенного обучения иностранных студентов.....	241
<i>Кряжева Н.И.</i> (Франция) Учебные тексты в истории русского языка во Франции: источники или проводники стереотипов?.....	243
<i>Кузина Т.И.</i> (Москва, Россия) Контекстуальные параметры как средство выбора экспликатора из ряда синонимичных (на примере глаголов <i>делать</i> и <i>совершать</i> ).....	246
<i>Кузнецова Е.М.</i> (Москва, Россия) Лексическая ошибка как объект лингводидактического описания.....	248
<i>Кузьменкова В.А.</i> (Москва, Россия) Функции вопросительных предложений в научных текстах.....	250
<i>Кузьминова Е.А.</i> (Москва, Россия) Рецепция грамматики Мелетия Смотрицкого в Петровскую эпоху.....	252
<i>Кузьмич И.П.</i> (Москва, Россия) Устный научный текст: уроки М.В. Ломоносова для инфонеров.....	254
<i>Кульпина В.Г.</i> (Москва, Россия) Курс перевода для польских студентов: выстраивание курса.....	256
<i>Курлович Е.А.</i> (Тюмень, Россия) Обучение иностранцев русскому языку посредством карикатур (на примере творчества Андрея Бильжо).....	258
<i>Ланге Н.В.</i> (Смоленск, Россия) История города Смоленска на занятиях по русскому языку с иностранными военнослужащими (слушателями I курса).....	260
<i>Левина В.Н., Золотых Е.А.</i> (Москва, Россия) Лингводидактический потенциал русскоязычного медиатекста в процессе обучения иностранных слушателей поколения Z.....	262
<i>Лерхер Х.</i> (Гейдельберг, Германия) Краткий анализ переводческих онлайн-порталов.....	264
<i>Ли Пу</i> (Санкт-Петербург, Россия) Сопоставление русских и китайских соматизмов в учебных целях.....	266
<i>Ли Цзяци</i> (Москва, Россия) Проблема классификации безэквивалентной лексики в процессе анализа языка художественного текста.....	268
<i>Лилеева А.Г.</i> (Москва, Россия) Рисунок как способ интерпретации художественного текста на занятиях РКИ в китайской аудитории.....	270
<i>Логинова И.М.</i> (Москва, Россия) Место художественного текста в процессе обучения русскому произношению.....	273
<i>Лопачева М.К.</i> (Санкт-Петербург, Россия) Современный «петербургский текст» в иностранной аудитории.....	275
<i>Лукьяненко И.Н.</i> (Калининград, Россия) Обучение научному стилю речи на начальном этапе.....	277
<i>Лучкина И.В., Проценко И.Ю.</i> (Ростов-на-Дону, Россия) Через взаимоуважение – к взаимопониманию.....	280
<i>Лыткина О.И.</i> (Москва, Россия) Словообразовательные ресурсы научного стиля в аспекте РКИ.....	282
<i>Ма Лян</i> (Пекин, КНР) Ключевые компетенции в системе обучения русскому языку в высшей средней школе Китая: содержание и роль.....	284

<i>Мальцева А.А.</i> (Москва, Россия) Коммуникативная стратегия компетентного лектора (на примере В.А. Дубынина).....	287
<i>Марков В.Т.</i> (Москва, Россия) Обучение дискуссии как разновидности диалогического общения иностранных учащихся на материале текстов из романа Л.Н. Толстого «Война и мир» с позиции интегративно-когнитивного подхода.....	288
<i>Маркова В.А., Тэн Юе</i> (Москва, Россия) Особенности функционирования предлогов <i>вследствие, в результате</i> в медиатексте.....	290
<i>Маркова В.А.</i> (Москва, Россия) Учебное пособие для иностранных студентов-филологов: работа с художественным текстом.....	293
<i>Маркова Е.М.</i> (Москва, Россия) Минимизация фразеологического материала при обучении РКИ.....	295
<i>Маркова Н.С.</i> (Москва, Россия) Полифункциональность слова <i>далеко</i> : лингводидактический аспект.....	297
<i>Мартыненко Ю.Б.</i> (Москва, Россия), <i>Ло Дунмэй</i> (Шанхай, Китай) Сопоставление русских и китайских антропонимов в их функционировании.....	299
<i>Мартынова М.А.</i> (Москва, Россия) Обучающий потенциал текстов различной направленности в рамках преподавания РКИ на начальном этапе.....	302
<i>Марченко О.С.</i> (Москва, Россия) Роль контекстуальных маркеров в реализации видовой семантики.....	304
<i>Матишина И.Р.</i> (Москва, Россия) Неоднозначность высказываний с полифункциональными компаративами <i>лучше, больше, короче</i> в современном русском языке.....	306
<i>Моисеева Е.В.</i> (Москва, Россия) К методике постановки твердости-мягкости при обучении РКИ.....	308
<i>Мойса Е.С.</i> (Москва, Россия) Проблемы перевода лингвистических текстов в преподавании русского языка как иностранного магистрантам-филологам.....	310
<i>Мусатов В.Н.</i> (Орёл, Россия) Род имён существительных в русском языке.....	312
<i>Мырзашова А.К.</i> (Актобе, Казахстан) Лингвокультурологическая типология фразеологической модели «субъект мыслительной деятельности».....	314
<i>Некрасова Л.Н., Норейко Л.Н.</i> (Москва, Россия) О специфике беседы-интервью как части устного теста второго сертификационного уровня ТРКИ (ТРКИ-II/B2).....	316
<i>Нестер Н.В.</i> (Полоцк, Беларусь) Визуальные анимационные фильмы на занятиях по русскому языку как иностранному.....	318
<i>Нестерова Н.Г., Фацанова С.В.</i> (Томск, Россия) Просветительский медиатекст в обучении аудированию: проект учебного пособия по РКИ.....	320
<i>Николенко Г.В.</i> (Москва, Россия) Формирование концепта «усадьба» у учащихся уровня ТРКИ-2 посредством живописи Н.В. Мещерина.....	322
<i>Николенко Е.Ю.</i> (Москва, Россия) Электронный учебник или бумажный? (Современные учебники по русскому языку как иностранному).....	324
<i>Новосельцева И.И.</i> (Минск, Беларусь) Аудитивный текст в обучении языку специальности.....	326
<i>Обухова Т.М.</i> (Москва, Россия) Выбор учебных материалов как реализация онтологической свободы учащегося.....	328
<i>Овчинникова А.С., Овчинникова Г.В.</i> (Тула, Россия) Использование фрагментов документальных фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному.....	330
<i>Одинцова И.В.</i> (Москва, Россия) Характеристика текстов для начального и продвинутого этапов обучения.....	331
<i>Опалкова Я.</i> (Прешов, Словакия) Межъязыковая омонимия. Опыт перевода с русского на словацкий и обратно (на материале наименований академических и профессиональных званий и ученых степеней).....	333
<i>Паневина И.А.</i> (Смоленск, Россия) Формирование представления об образцовых качествах военнослужащего: лингводидактический потенциал российских кинофильмов о Великой Отечественной войне.....	335

<i>Патаракина Е.О.</i> (Москва, Россия) Методика представления наречно-предложных единиц русского языка в курсе практической грамматики для иностранцев.....	337
<i>Пентковская Т.В.</i> (Москва, Россия) К текстологии «Слова о милости» .....	339
<i>Полежаева Ж.Ю.</i> (Кемерово, Россия) Трудности употребления глаголов светообозначения.....	342
<i>Полякова Е.В., Карелова М.А.</i> (Москва, Россия) Герменевтический комментарий при интерпретации художественного текста.....	344
<i>Раннева Н.А., Донскова Л.П.</i> (Ростов-на-Дону, Россия) Обучение конспектированию и записи лекций на материалах учебного комплекса «Язык будущей специальности. Медико-биологический профиль» .....	346
<i>Романова Т.Ю., Рубцова Е.А.</i> (Москва, Россия) О некоторых особенностях использования художественного текста на уроках РКИ в полиэтнической группе.....	349
<i>Ружанская Л.Л.</i> (Верона, Италия) «Итальянский текст» в прозе Юрия Трифонова.....	352
<i>Ружицкий И.В., Ма Цзинян</i> (Москва, Россия) Функционирование лексемы «страх» в тексте романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» .....	354
<i>Рычкова Л.В.</i> (Гродно, Беларусь) Параллельные корпуса в обучении РКИ: возможности и ограничения .....	356
<i>Рязанцева Т.И.</i> (Вена, Австрия) Принципы построения лексического минимума русского языка делового общения (РЯДО) для уровня В1 .....	358
<i>Саболова Д.</i> (Прешов, Словакия) Перевод отдельных лексических единиц экономической сферы в сопоставительном словацко-русском плане .....	360
<i>Савосина Л.М.</i> (Москва, Россия) Проблемы формирования текстовой компетенции.....	362
<i>Садеги Сахлабад Зейнаб</i> (Тегеран, Иран), <i>Коваленко К.С.</i> (Москва, Россия), <i>Марьям Голамзаде</i> (Тегеран, Иран) Компаративистика как метод преподавания (тематическое исследование романа В. Набокова «Лолита» и рассказа С. Хедаята «Лале»).....	365
<i>Садеги Сахлабад Зейнаб, Тагизаде М.Х.</i> (Тегеран, Иран) Преподавание предмета «Сравнительное литературоведение» в Иране: плюсы и минусы .....	367
<i>Саккини М.</i> (Тюмень, Россия) Преподавание русской приставки <i>пере-</i> итальянцам .....	369
<i>Самохвалова Л.Д., Дуглас (Прокофьева) Ю.А.</i> (Санкт-Петербург, Россия) О некоторых структурно-речевых и языковых особенностях актуализации воспоминаний в художественно-автобиографическом дискурсе (на материале автобиографического романа А. Чудакова «Ложится мгла на старые ступени»).....	372
<i>Сафронова А.А.</i> (Москва, Россия) Функционирование диминутивов в художественных произведениях М.Ю. Лермонтова (к вопросу о преподавании художественной литературы в системе РКИ) .....	374
<i>Сахно Е.А.</i> (Москва, Россия) Употребление буквы Э в текстах вестей-курантов середины XVII века.....	377
<i>Семенова Н.В.</i> (Санкт-Петербург, Россия) Функционально-семантический ракурс русской грамматики.....	378
<i>Сенченкова Е.В.</i> (Смоленск, Россия) Приобретение фоновых знаний в процессе работы с текстами общественно-политического и социального содержания на занятиях по РКИ.....	380
<i>Сергеева О.М.</i> (Москва, Россия) К вопросу о функционировании существительных <i>голова</i> и <i>глава</i> и их дериватов в современном русском языке.....	382
<i>Серова Е.С., Сун Сяцин</i> (Москва, Россия) Коннотации слова «родина» .....	385
<i>Серпикова Н.В., Серпикова М.Б.</i> (Москва, Россия) Обучение русскому языку как иностранному на материале медиатекстов .....	387
<i>Сидорова М.Ю., Клементьева А.А., Шматко А.С.</i> (Москва, Россия) Лексико-статистический анализ научного журнала как способ содержательной наукометрии .....	389
<i>Силантьева М.В.</i> (Москва, Россия) Особенности отбора учебного материала при работе с иностранными магистрантами по направлению «Ядерная энергетика и теплофизика» .....	391
<i>Смирнова В.Г.</i> (Москва, Россия) Читать или не читать? (К вопросу о чтении художественных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному).....	394

<i>Снежицкая О.С.</i> (Гродно, Беларусь) Применение элементов технологии развития критического мышления при работе с научным текстом на занятиях РКИ в медицинском вузе.....	396
<i>Солдатова О.Б.</i> (Барнаул, Россия) Учебная коммуникативная ситуация в процессе обучения русскому языку как иностранному .....	398
<i>Ставропольский Ю.В.</i> (Саратов, Россия) Функциональная грамматика с точки зрения хомскианской революции в лингвистике .....	400
<i>Старовойтова И.А.</i> (Москва, Россия) К вопросу о построении монологического высказывания с опорой на видеосюжет в субтесте «Говорение» (третий сертификационный уровень ТРКИ. Общее владение).....	402
<i>Стародубова О.Ю.</i> (Москва, Россия) Лингводидактический потенциал медиатекста в эпоху глобализации .....	404
<i>Столетова Е.К., Шёнлебен М.М.</i> (Москва, Россия) Современный медиатекст в практике преподавания РКИ: анализ языковых приемов и интерпретация смыслов.....	406
<i>Суровцева Е.В., Полищук Е.В.</i> (Москва, Россия) «Рассказы А.П. Чехова по-русски и по-китайски с комментариями» как пособие по переводу на занятиях по русскому языку как иностранному.....	409
<i>Суровцева Е.В.</i> (Москва, Россия) Иерейская проза в иностранной аудитории и проблемы комментирования исторического рассказа (на материале рассказа «Красный архиерей» Николая Толстикова) .....	411
<i>Тарасова Е.Н.</i> (Москва, Россия) К вопросу о специфике текстов научного стиля речи для инофонов, изучающих естественно-научные дисциплины .....	413
<i>Тарасова Е.Н.</i> (Санкт-Петербург, Россия) Официально-деловой текст в аспекте преподавания РКИ иностранным курсантам.....	415
<i>Ткаченко Н.Г.</i> (Москва, Россия) Русская культура в китайской аудитории .....	417
<i>Треблер С.М.</i> (Нур-Султан, Казахстан) Этноязыковая картина мира в преподавании русского языка как неродного .....	419
<i>Труханова Д.С.</i> (Москва, Россия) Некоторые приёмы работы с атрибутами языковой среды .....	422
<i>У Сыци</i> (Москва, Россия) Сопоставление русских зубных носовых согласных и китайских альвеолярных носовых согласных в области корреляции твердости/мягкости.....	424
<i>Урванцева Н.Г.</i> (Петрозаводск, Россия) Формирование лингвострановедческой компетенции на уроках русского языка как иностранного (на материале номинаций кондитерских изделий).....	426
<i>Уржа А.В.</i> (Москва, Россия) Варьирование номинаций лица в русских переводах художественного произведения: фактор языка и фактор текста .....	428
<i>Урханова Р.А.</i> (Верона, Италия) Художественный текст на уроке: коммуникативная грамматика и перевод .....	431
<i>Фань Юаньюань</i> (Москва, Россия) К вопросу о необходимости изучения явлений русской грамматической омонимии китайскими студентами в курсе русского языка как иностранного.....	433
<i>Фатхутдинова В.Г.</i> (Казань, Россия) Официально-деловая речь в практике преподавания русского языка как иностранного .....	434
<i>Федорова Е.А.</i> (Москва, Россия) Лингвострановедческий потенциал художественного текста в аспекте преподавания русского языка как иностранного на различных этапах обучения в экономическом вузе.....	436
<i>Флянтикова Е.В., Черкес Т.В.</i> (Гродно, Беларусь) Потенциал звучащего креолизованного текста: социокультурный аспект.....	438
<i>Фокина М.В.</i> (Москва, Россия) К вопросу о месте текста на занятиях по звучащей речи .....	440
<i>Фролова О.Е.</i> (Москва, Россия) Лингвистический портрет жанра устава .....	442
<i>Цзян Ино</i> (Москва, Россия) Сопоставление акустических и перцептивных характеристик русского гласного [o] после мягких согласных и китайского трифтонга [iæu] .....	444
<i>Чагина О.В.</i> (Москва, Россия) Дублетные обороты в повести И.С. Шмелева «Лето Господне» .....	445

<i>Чалова О.В.</i> (Москва, Россия) Кинодиалог на уроке РКИ (освоение коммуникативной семантики на материале к/ф «Прогулка», 2003).....	447
<i>Чаплыгина Т.Е.</i> (Москва, Россия) К вопросу о функционировании неопределенных местоимений в тексте .....	449
<i>Чепкова Т.П., Позднякова А.А.</i> (Москва, Россия) Лингвострановедческая работа с фразеологическими единицами, включающими компонент «день недели», в группах иностранных учащихся .....	451
<i>Черновалюк И.В.</i> (Одесса, Украина) Язык специальности в системе языковой подготовки: лингводидактический аспект.....	453
<i>Чеснокова И.Д., Маньшин М.Е.</i> (Волгоград, Россия) Лингводидактические возможности игровых технологий интернет-медиа (на примере сети инстаграм).....	456
<i>Шатиц Ю.Л.</i> (Белград, Сербия) Пространственные фрагментизаторы в функционально-коммуникативном аспекте (на материале русского и сербского языков).....	458
<i>Шахова Е.М., Фильцова М.С.</i> (Симферополь, Россия), <i>Паутова К.А.</i> (Москва, Россия) Речевые практики профессионального общения на русском языке (об учебном пособии) .....	
<i>Шустикова Т.В.</i> (Москва, Россия) Текст в учебнике русского языка для иностранных абитуриентов (А1–А2) .....	463
<i>Юе Цюй</i> (Москва, Россия) Личная сфера говорящего: языковые средства конструирования и роль в преподавании РКИ.....	465
<i>Юнусова С.Ш.</i> (Сидней, Австралия) Художественный текст в иностранной аудитории: интерактивно-компенсаторная модель чтения художественной прозы на иностранном языке.....	468
<i>Ялова К.</i> (Братислава, Словакия) Проблема восприятия русских прецедентных феноменов словацкими студентами русистики.....	470

## ТЕКСТЫ НА БУМАЖНЫХ НОСИТЕЛЯХ – МЕДИАТЕКСТЫ В АСПЕКТЕ МЕТОДИКИ РКИ

Авдеева И.Б.

докт. пед. наук, профессор МАДИ, Москва, Россия  
i.b.avdeyeva@mail.ru

В статье рассматривается эволюция понятий текст на бумажном носителе, дискурс, медиатекст. Описываются их различия на формальном и когнитивном уровнях. Сравняются «литературоцентричная» и «сетевая» модели чтения в лингводидактических целях. Предложены методы работы с новым контингентом в новых коммуникативных условиях.

**Ключевые слова:** текст, дискурс, медиатекст, Интернет-коммуникация, теория коммуникации, поликодовость, когнитивные стили.

В XX веке была серьезно изучена категория *текста*, используемого в лингводидактических целях. Начало XXI века ознаменовано обращением к языку в действии, «человеко-языку», включающему также анализ экстралингвистических данных, – изучению понятия *дискурс* в разных сферах употребления. В последнее время появился новый тренд, изучающий новые формы общения – *интернет-коммуникацию* и функционирующие в её рамках речевые продукты. Сейчас в работах по обучению РКИ серьезно изучаются не просто тексты на бумажных носителях, а так называемые «сетевые тексты», «дисплейные тексты» (В.Г. Костомаров), главной чертой которых провозглашается *поликодовость*. Механизмы взаимодействия вербальной и невербальной составляющих сетевых текстов, с акцентом преимущественно на визуальную, а не вербальную сторону, отражены в новых терминах «*медиатекст*» и «*гипертекст*», показывающих принципиально новый характер конструирования и производства текстов в виртуальной среде [Добросклонская 2019: 199]. Но нельзя не признать, что все эти новейшие формы базируются все равно на тексте как таковом. Ввиду сложившейся новой коммуникативной ситуации, в рамках РКИ необходимо продумать соотношение в учебном процессе собственно книжных и так называемых медиатекстов, а также продумать возможные методы работы с каждой из этих разновидностей.

Специалисты в области *теории коммуникации* понимают коммуникацию как цепь передачи значений между двумя автономными системами, к числу которых принадлежит и социум, и отдельный человек, поскольку для всех коммуникативных систем характерно несовпадение «входа» и «выхода». Отмечают, что в современных условиях отношение к коммуникации резко изменилось в целом. Новый информационный мир в XXI веке по-новому выстраивает свои приоритеты. После эпохи доминирования монологической коммуникации наступила эпоха диалогичности, многоголосия, полифонии [Авдеева 2005: 24]. «Новое коммуникативное пространство порождается равноценными независимыми друг от друга участниками» [Почепцов 2001:11–14], поэтому «новые и/или изменившиеся лингвосоциокультурные переменные моделируют медиатекст как особую разновидность текста, с особым типом автора и специфической модальностью общения в сфере массовых коммуникаций» [Богуславская 2019:110].

До наступления эпохи Интернета тексты представляли собой вербальное наполнение книг – печатной продукции на бумажных носителях, созданных, собранных, отредактированных, отрецензированных и тиражированных, со строго пронумерованными страницами, то есть линейной подачей материала, ориентированных на определённый круг читателей – конкретного «адресата».

Медиатексты понимаются многими отечественными и зарубежными исследователями как сложное многоуровневое и поликодовое явление, сочетающее вербальные и

невербальные компоненты. Поэтому в рамках медиакультуры в нелинейной последовательности генерируются, трансформируются, комбинируются, хранятся, редактируются и воспроизводятся различные по свойствам среды: графические, вербальные, аудиальные, а её системообразующим фактором признается наличие цифрового продукта: текстового, звукового, графического, визуального, аудиовизуального, который обладает возможностями его интерактивного использования [Гук 2016: 190]. Репертуар современного читателя таким образом состоит из потребления ежесекундно множущихся текстов различных жанров, ранее не существовавших: медиатексты, распространяемые онлайн, записи в блогах, посты в социальных сетях, посты и комментарии в Twitter, Facebook, истории в Instagram, индивидуальные видеоблоги и т.п. Постоянное совершенствование мультимедийных платформ и технологических возможностей приводит к появлению и распространению новых жанров, так называемых форматов: longread, infotainment, informercial, history и т.п., их смешению и обновлению: upgrading, [Добросклонская 2019: 205].

Кроме того, исследователи подчеркивают: «Сегодня в медиасреде и в интернет-коммуникации в целом сложилась ситуация постправды, при которой для формирования общественного мнения важнее эмоции, чувства и убеждения человека, чем реальные факты; субъективность подавила объективность». Речевое пространство Интернета функционирует в условиях открытых данных «Open data» и «Big data», когда свободен доступ к персональным данным, индексам, показателям, существующим независимо от самого их обладателя [Иванова 2018: 22].

Как следствие, специалисты из разных областей знаний (философия, психология, педагогика, социология) отмечают формирование вновь появившегося нового типа мышления, называя его «информационным», при котором меняется не объем, а тип чтения и собственно читаемых текстов. Доминирующую в XX веке «литературоцентричную» модель чтения, базирующуюся на психофизиологических свойствах человека (И.П. Павлов, К.Д. Ушинский, А.А. Потебня, Л.С. Выготский) и требовавшую более глубокого прочтения большего корпуса текстов определенной группой лиц, сменила новая модель, более индивидуальная и прагматичная, нацеленная на поверхностное восприятие короткой информации из интернет-контентов. Ведь даже классическая литература сейчас читается тинейджерами не подробно, а в виде дайджестов, усеченных вариантов, как некая форма делового чтения, целью которого является получение ответа на конкретный вопрос для сдачи ЕГЭ («Как звали лошадь Вронского?»). В результате молодые люди, вполне понимая друг друга, совершенно не способны к коммуникации с людьми старшего поколения, поскольку у них нет единой когнитивной базы, сформированной корпусом определенных базовых текстов, подлежащих прочтению всем обществом, как это было во второй половине XX века.

Особенно важно подчеркнуть, что среди факторов, влияющих на процесс коммуникации (фактор коммуникатора задает цели и задачи; фактор целевой аудитории определяет интересы адресата; фактор канала коммуникации задает стандарты), доминирующим для коммуникатора является «фактор аудитории, знание её модели мира», незнание которой может приводить к коммуникативным провалам [Почепцов, 2001: 39]. Поскольку исторически коммуникацией считалось именно принуждение оппонента к выполнению какого-либо действия, «для коммуникации существенен переход от намерения Одного к действиям Другого» [Почепцов 2001:14]. При этом коммуникатор должен не столько вводить новое поведение, сколько активизировать типы поведения, уже присущие получателю информации. «Реально коммуникатор передает не сообщение, он передает «ключ» к новой программе действия, поэтому более удачным вариантом становится опора на уже записанные в сознании сходные или близкие программы. То есть опора на уже известные данные, имеющие положительную окраску для получателя информации. Эта модель действует на любом уровне» [Почепцов 2001: 41–43].

Таким образом, современные медиатексты это не просто тексты, переведенные в цифровой формат, это тексты, обладающие принципиально иными характеристиками. Их читают носители языка по-другому, нежели тексты на бумажных носителях, а потому и преподавать их чтение в иностранной аудитории следует иным способом, опираясь на новые технологии обучения. В связи с этим набирает популярность так называемое «смешанное обучение» («Blended Learning»), включающее в себя дистанционное обучение (Distance Learning), обучение в классе (Face-To-Face Learning) и обучение через Интернет (Online Learning) (Е.А. Хамраева). В работах [Авдеева 2019; Авдеева 2019] мы уже анализировали описываемые в последнее время характеристики восприятия и усвоения информации с электронных носителей молодыми людьми, обнаружив четкие аналогии с параметрами *полинезависимого, левополушарного, аналитического и т.п. когнитивных стилей*, а также неоднократно описывали методы работы в иностранной аудитории с носителями данных когнитивных предпочтений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева И.Б. Формальная и когнитивная специфика интернет-коммуникации в рамках лингводидактики: новое или уже известное? // Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов. Выпуск № 13 по материалам VI Международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан». М.: ТехПолиграфЦентр, 2019. – С. 4–11.
2. Авдеева И.Б. К вопросу о влиянии Интернета на изучение русского языка как иностранного // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей III Международной научно-практической конференции. Москва. РУДН, 25 апреля 2019 г. Т. 1.– С. 61–76.
3. Богуславская В.В., Богуславский И.В. Журналистика в киберпространстве: инициация и самоопределение // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей III Международной научно-практической конференции. Москва. РУДН, 25 апреля 2019 г. Т. 1. – С. 107–113.
4. Гук А.А. Медийная культура как техногенный феномен. М., 2016. № 16. Режим доступа: <http://mic.org.ru/new/542-medijnaya-kultura->
5. Добросклонская Т.Г. Динамика лингвоформатных свойств сетевых текстов // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей III Международной научно-практической конференции. Москва. РУДН, 25 апреля 2019 г. Т. 1. – С. 197–207.
6. Иванова М.В. Активные речевые процессы в Рунете // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей III Международной научно-практической конференции. Москва. РУДН, 25 апреля 2019 г. Т. 1. – С. 20–25.
7. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Ваклер, 2001. – 651 с.

#### PAPER TEXTS – MEDIA TEXTS IN THE ASPECT OF RUSSIAN AZ FOREIGN LANGUAGE METHODOLOGY

*Avdeyeva I.B.*

*doctor. PED. Professor MADI, Moscow, Russia*

*[i.b.avdeyeva@mail.ru](mailto:i.b.avdeyeva@mail.ru)*

The article deals with the evolution of the concepts of paper text, discourse, media text. Their differences at the formal and cognitive levels are described. The “literary-centric” and “network-centric” reading models for linguo-didactic purposes are compared. Methods of work with new contingent in new communicative conditions are offered.

**Keywords:** text, discourse, media text, Internet communication, communication theory, polycode, cognitive styles.

## РАССКАЗЫ А.П. ЧЕХОВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Авдеева Н.П.*

*преподаватель Саратовского государственного  
технического университета имени Ю.А. Гагарина, Саратов, Россия  
[avdeevanp@gmail.com](mailto:avdeevanp@gmail.com)*

Выбор рассказов А.П. Чехова для чтения на занятиях по русскому языку как иностранному определяется объемом текста, увлекательностью сюжета, комизмом, повседневностью ситуаций и обыкновенностью героев, психологизмом, диалогическими формами речи героев, особенностями авторской модальности.

**Ключевые слова:** А.П. Чехов, русский язык как иностранный, РКИ, художественный текст, чтение.

Чтение является одним из первых видов речевой деятельности, который инофоны осваивают на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) на довузовском этапе подготовки. Инофон должен уметь применять различные стратегии чтения для понимания текстовой информации и авторской оценки, т.к. на этапе обучения в вузе чтение становится не только объектом изучения, но и средством обучения. Чтение аутентичных текстов, созданных носителями языка для носителей языка, способствует эффективному развитию речевых умений инофонов.

Остановимся на особенностях выбора *аутентичных художественных текстов* для чтения на занятиях по РКИ. Несомненно, художественный текст формирует языковую, речевую и лингвострановедческую компетенции.

При работе с художественным текстом на занятии по РКИ встает вопрос о выборе автора и текста. Н.В. Кулибина, говоря о принципах отбора художественного текста для чтения в иностранной аудитории, определяет их как интересные и посильные [Кулибина 2000: 262].

На наш взгляд, эстетическая функция художественного текста мотивирует желание инофона прочитать текст. Образность текста воздействует на «адресата как красотой и целесообразностью художественной формы, так и концептуальностью содержания, способностью “заражать” читателя сопереживанием» [Болотнова 1992: 23].

Мы предлагаем рассмотреть преимущества выбора для чтения на занятиях по РКИ ранних рассказов А.П. Чехова, одного из «самых чудесных писателей на земле» [Фадеев 1982: 272]. В процессе работы с художественными текстами А.П. Чехова инофоны, несомненно, знакомятся с его творчеством, социокультурной ситуацией конца XIX – начала XX века. На занятиях по РКИ мы обычно проводим работу над рассказами «Радость» (1883), «Толстый и тонкий» (1883), «С женой поссорился» (1884), «Орден» (1884), «Дачники» (1885), «Гость» (1885), «Светлая личность» (1886), и др.

«Малая проза» А.П. Чехова, безусловно, является методической находкой преподавателя по русскому языку как иностранному. Работа с текстом полностью укладывается в одно аудиторное занятие. При краткости рассказа А.П. Чехова в нем заложено глубокое содержание.

Жанровые особенности ранних художественных текстов А.П. Чехова – короткие комические рассказы близкие к жанру анекдота. «Они эксцентричны и динамичны, лаконичны и остроумны» [Тяпугина 2002: 26], что вызывает желание инофонов понять увлекательный рассказ.

Повседневные ситуации и обыкновенные герои рассказов остаются актуальными уже более ста лет. Тонкий психологизм А.П. Чехова в изображении душевной жизни персонажей способствует активному обсуждению ситуаций и героев на занятии и заинтересованности в выполнении письменных работ послетекстового этапа чтения.

Рассказы А.П. Чехова довольно часто строятся на диалогах, таким образом, могут быть использованы для обучения иноязычных студентов устной речи: способам построения диалогов, интонационными особенностями вопросо-ответных комплексов, этикетными формулами, имплицитным смыслами и типами диалогов.

Рассказы А.П. Чехова, написанные в «тоне» и в «духе» героя, создают трудноуловимую авторскую модальность. Автор не выражает прямо свое отношение к ситуациям и героям, его оценки и позиции скрыты и трудноопределимы. Таким образом, чтение А.П. Чехова воспитывает активного читателя, способствует «сотворчеству» читателя и автора.

Таким образом, предтекстовая, притекстовая и послетекстовая работы на занятиях по РКИ, выстроенная с учетом всех перечисленных достоинств ранних рассказов А.П. Чехова, открывает уникальные возможности для интересного, увлекательного и полезного чтения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. Москва: Гос. ин-т русского языка им. А.С. Пушкина, 2000. 304 с.
2. Болотнова Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1992. 312 с.
3. Фадеев А.О. О литературе. М.: Современник, 1982. 335 с.
4. Тяпугина Н.Ю. Антон Павлович Чехов в школе. Саратов: Приволжск. кн. изд-во, 2002. 176 с.

#### ANTON CHEKHOV'S STORIES AT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

*Avdeeva N.P.*

*Yuri Gagarin State Technical University of Saratov, Saratov, Russia  
[avdeevanp@gmail.com](mailto:avdeevanp@gmail.com)*

We chose Anton Chekhov's stories for reading at Russian as a foreign language classes for a variety of causes: text's volume, the fascination of the plot, comic, situations and the characters, psychologism, dialogical forms of speech, author's modality.

**Keywords:** Anton P. Chekhov, fiction, reading, Russian as a foreign language, Russian as a second language.

#### О ДОМИНАНТНОЙ ФУНКЦИИ ТЕКСТА И УЧЕБНОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

*Адамова С.В.*

*канд. пед. наук, профессор  
АГПУ им. Хачатуря Абовяна, г. Ереван, РА  
[narelana@gmail.com](mailto:narelana@gmail.com)  
[ruslang2013@mail.ru](mailto:ruslang2013@mail.ru)*

Работа над текстом играет важную роль при обучении РКИ. Учащиеся приучаются к самостоятельной работе, повышается рабочий настрой аудитории. Трансформация текста в своеобразные упражнения способствует развитию речемыслительной деятельности обучающихся и их речепродукции.

**Ключевые слова:** речемыслительная и речевая деятельность; грамматический материал; самостоятельное воспроизведение.

Проблема организации языкового материала и ввода его в процесс обучения всегда привлекала пристальное внимание методистов. Это одна из тех кардинальных проблем, реализация которой может способствовать решению задач коммуникации и интенсификации усвоения грамматического строя изучаемого языка.

При обучении РКИ важное место занимает работа над текстом, а также создание на уроках ситуаций, способствующих развитию речемыслительной и речевой деятельности учащихся. Это своеобразная и весьма эффективная форма организации языкового материала, имеющая ряд преимуществ в процессе обучения, когда грамматический материал предъявляется в соответствующем контексте или ситуации.

При правильной организации занятий текст может трансформироваться в своеобразные упражнения, а именно: реальное содержание текста можно передавать и лингвистическими средствами (в упражнениях) и нелингвистическими (интонация, жесты, наглядность и пр.). Структура работы обуславливается «мозаичным» построением занятий, т.е. в ход урока можно включить беседы, инсценировки, игры, диалоги, практическую деятельность. Подобная структура урока способствует активизации познавательной и мыслительной деятельности обучаемых, так как, во-первых, создает рабочую среду, а, во-вторых, способствует осознанию учащимися особенностей звучащей речи.

Методы обучения РКИ диктуют рациональный подход к выбору лексического материала, который, как указывает П.Я. Гальперин, должен служить «...ориентировочной основой в преподавании, его регулирующим стержнем. Содержание речевого материала должно быть взаимосвязано с осмыслением программного языкового материала»: [Гальперин 1976: 56].

Создание на уроках разговорно-речевой среды является первоосновой речевого общения на каждом занятии. Это не только стимулирует познавательную деятельность учащихся, но и способствует переносу теоретических знаний в фактическую деятельность, т.е. общение, коммуникацию. В текстах, используемых в процессе занятий, должна доминировать информативность учебного материала, а при варьировании упражнений, в которых используется языковой материал текста, необходимо включать его в речевой процесс, что будет способствовать развитию и автоматизации речевых умений учащихся.

Успех работы в национальной аудитории во многом зависит от подбора текстов. Мы считаем, что тексты должны быть насыщены сообщениями, которые имеют определённую значимость, а также в текстах должен быть и грамматический материал, усвоение которого в процессе коммуникации должно активизировать речевую деятельность учащихся.

Действительно, в обучении грамматике неродного языка контекст и ситуации в последние годы занимают всё более важное место. Методисты отмечают, что текст является своеобразной формой организации языкового материала, а предъявление грамматического материала в характерном контексте имеет ряд преимуществ в обучении.

Во время занятий тексты должны предъявляться два-три раза, после чего в индивидуальном порядке в соответствующем речевом контексте должно проверяться понимание грамматических форм. Если в процессе урока необходимо проводить беседы, инсценировки, то следует вызывать более подготовленных учащихся, которые могут наглядно комментировать действия по ходу содержания текста. Постепенно работа уже над новым текстом начинает отличаться большей самостоятельностью учащихся в воспроизведении содержания текста, наблюдается активизация речи, повышается рабочий настрой аудитории.

При обучении РКИ на занятиях должно уделяться внимание созданию таких учебных условий, когда грамматические особенности могут усваиваться непосредственно при вводе текстового материала, т.е. в речевом процессе.

В отличие от лексики, словаря, когда, кроме объяснения и толкования слов, учебный текст сам по себе может в определенной степени содействовать в понимании семантики языкового материала, другая сторона языковой базы – грамматика – лишена такой возможности. Содержание текстов далеко не во всех случаях помогает учащимся осознать грамматические особенности речи. Ознакомление учащихся с языковым составом урока приходится включать в систему специальных грамматических упражнений. Ввод грамматических моделей происходит обособленно от текстового содержания, и только в дальнейшем их употребление в речи в сложившейся системе преподавания русского языка приравнивается к включению в речевой процесс.

Мы считаем, что с первых же дней изучения РКИ следует вырабатывать «чувство языка» в сознании обучаемых, довести восприятие и использование грамматических форм до спонтанного уровня, найти пути и средства обучения, которые способствовали бы формированию системы языка в сознании обучаемых. Это самая важная задача в решении проблем языковой коммуникации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин П.Я. К психологии формирования речи на иностранном языке. Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. М., 1976.

### ABOUT DOMINANT TEXT FUNCTION AND TRAINING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Adamova S.V.*

*ASPU after Kh. Abovyan, Yerevan, Armenia*

*[narelane@gmail.com](mailto:narelane@gmail.com)*

*[ruslang2013@mail.ru](mailto:ruslang2013@mail.ru)*

Work on the text plays an important role in teaching Russian as a foreign language. Students are accustomed to independent work, the working mood of the audience increases. Transformation of the text into peculiar exercises contributes to the development of speech-cognitive activity of students and their speech production.

**Keywords:** speech-cognitive and speech activity; grammar material; independent reproduction.

### ГРАММАТИКО-ПЕРЕВОДНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

*Айсакова Е.А.*

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка МПГУ, Москва, Россия*

*[aysakova@yandex.ru](mailto:aysakova@yandex.ru)*

В статье рассматривается место грамматико-переводных упражнений в практике преподавания русского как иностранного. Анализируются грамматические темы, которые целесообразно отрабатывать с помощью переводных упражнений.

**Ключевые слова:** перевод, переводной метод, грамматика, безличные конструкции, сопоставление.

Вопрос об использовании перевода при изучении иностранного языка решается неоднозначно. Так, целесообразным представляется использовать перевод для семантизации абстрактной лексики в случае невозможности использовать другие способы семантизации слова, например, в ситуации ограниченного лексического запаса учащихся.

Перевод также является основным инструментом грамматико-переводного и переводного методов изучения иностранного языка, когда главной целью обучения становится знакомство с системой иностранного языка, а основным тренируемым навыком – анализ текстов.

Основой коммуникативного метода обучения языку стало требование использовать язык в реальном общении, что привело к взгляду на перевод как на умение, необязательное для овладения иностранным языком. В методической литературе справедливо описывались недостатки применения перевода как средства семантизации, так, например, В.А. Смирнова отмечает, что перевод пренебрегает внутрисистемными связями изучаемого языка, приводит к появлению отрицательной языковой интерференции [Смирнова 1989: 88].

Тем не менее, ряд отечественных методистов предлагает использовать перевод и переводные упражнения как средство обучения, преодолевающее интерферирующее влияние родного языка [Шукин 1984: 87]. Например, И.Ю. Попович видит эффективность переводных упражнений (с родного языка на изучаемый язык) в том, что «перевод может быть использован в практическом курсе для осознания, коррекции и автоматизации переноса навыков и умений с родного языка на русский» [Попович 2011: 368].

Целью данного доклада является анализ эффективности использования грамматико-переводных упражнений при изучении безличного предложения, в частности, предложений с главным членом, выраженным словом категории состояния (предикативным наречием). Как отмечает Н.С. Валгина, «тонкие оттенки значения, передаваемые безличными конструкциями, способствуют их широкому распространению в разговорной речи и в языке художественной литературы» и часто используются в разговорной речи для обозначения психического или физического состояния живых существ [Валгина 2000: 386].

Подобные безличные конструкции (*Мне холодно. Ему нужно пойти в деканат. Вам нельзя опаздывать*) изучаются на начальном этапе обучения русскому языку и традиционно вызывают затруднение у учащихся. Ясно осознаваемый психологический субъект предложения мешает употребить по отношению к нему дательный падеж, что приводит к частым ошибкам следующего рода: *Я холодно. Я холодный*. В других языках действие или состояние, описываемое в данного рода предложениях, часто не представляется как протекающее независимо от деятеля, см., например, в английском языке: *I am cold. He is ashamed*.

Рассмотрим предлагаемое нами задание по переводу с английского языка на русский, где учащимся предлагается анализ соотносительных пар предложений, одно из которых должно быть переведено на русский язык как безличное (*Ему холодно. Он очень холодный человек*):

*Задание. Переведите на русский язык. Обратите внимание на различие в семантике переводимых предложений.*

1. *She was pleased to meet him. – She is very pleasant person.*
2. *Are you cold? You are such a cold person.*
3. *We were bored at his lecture. He is not boring at all.*
4. *It wasn't all fun for her at the party. She didn't have fun at the party. She is fun.*
5. *Olya won't find it easy at all. It won't be easy for Olya. This is very easy topic.*
6. *I am always cold here in Vermont. It's cold out today.*

Данное задание на перевод разговорных и коммуникативно ценных выражений с различной семантикой помогает осознать, что употребление неправильного падежа или части речи может затруднить понимание, исказить общение, помогает усвоить роль данной грамматической конструкции в общении и выражении мысли. Разговорный характер переводимых фраз помогает оптимизировать усвоение трудной грамматической темы.

Грамматико-переводные упражнения на занятии по русскому языку как иностранному могут помочь учащемуся проанализировать определенные грамматические явления с точки зрения их структуры и функционирования в речи, воспринять и употребить в дальнейшем общении речевые образцы, насыщенные определенной грамматической формой.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка: Учебник. Москва: Агар, 2000. 416 с.
2. Попович И.Ю. Место перевода с родного языка в процессе усвоения РКИ // Теория и практика общественного развития. 2011. № 2. С. 368–375.
3. Смирнова В.А. Организация научно-исследовательской работы иностранных студентов-филологов на этапе включенного обучения // Русский язык за рубежом. 1989. № 1. С. 87–90.
4. Шукин А.Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. Москва: Русский язык, 1984. 126 с.

### GRAMMAR TRANSLATION EXERCISES IN PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Aysakova E.A.*

*PhD, Associate Professor, Russian Language Department, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia*  
[\*aysakova@yandex.ru\*](mailto:aysakova@yandex.ru)

The article considers the place of grammar and translation exercises in the practice of teaching Russian as a foreign language. Grammatical topics are analyzed, which should be practiced with the help of translation exercises.

**Keywords:** translation, translation method, grammar, impersonal constructions, comparison.

### ОБУЧЕНИЕ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ РКИ В МГУ ИМ. М.В. ЛОМОНОСОВА: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

*Акбаба Тюлай*

*аспирант Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*  
[\*tulay.0209@hotmail.com\*](mailto:tulay.0209@hotmail.com)

Статья представляет собой обзор достижений функциональной лексикологии школы РКИ МГУ имени М.В. Ломоносова. В ней анализируются, с одной стороны, учебные пособия по лексике РКИ прошлых десятилетий, заложившие краеугольные методологические основы этого курса, а с другой стороны – учебники и учебные пособия наших дней, соответствующие новым стандартам ФГОС-4 на территории РФ. Выявляются разные направления и подходы к обучению глагольной лексике, характеризуются некоторые новые методы обучения лексике языка специальности.

**Ключевые слова:** образовательные стандарты, учебные пособия, РКИ, обучение глагольной лексике, методологические основы.

Лексика является важной частью языкового знания, ведущего к формированию коммуникативной компетенции. Функциональные лексикологические исследования, проводимые в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова, способствуют развитию дисциплины «Русский язык как иностранный» в целом. В тру-

дах таких ученых, как И.П. Слесарева, Э.И. Амиантова, Г.А. Битехтина, А.Л. Горбачик, А.В. Фролкина, Н.М. Лариохина создана и разработана система русской лексики.

При изучении лексики инофонами особое место занимает глагол, так как он поддерживает структурное и смысловое единство предложения и текста. Работы названных выше исследователей выстроили единую линию методики обучения лексике вообще и глагольной лексике, в частности. Они носят в большинстве своем практический характер и содержат разумно упорядоченную подборку практических заданий для изучающих РКИ.

Общими методологическими установками при составлении пособий по лексике РКИ, изданных в МГУ, были:

- необходимость предъявления лексических единиц учащимся не изолированно, а в многообразии их связей в составе так называемых лексико-синтаксических групп, как например: а) *учить, учиться, изучать, заниматься*; б) *звать, называть, называться*; в) *добиваться, достигать*.
- необходимость отработки и грамматической, и лексической сочетаемости слов в предложении;
- необходимость соотнесения лексической единицы с определенным стилем речи;
- диалогичность материала, объясняемая тем, что диалоги проясняют грамматические, лексические, сочетаемостные особенности изучаемых единиц.

Пособие по лексике Э.И. Амиантовой, И.П. Слесаревой [Амиантова, Слесарева 1975] нацелено на разбор наиболее трудных случаев словоупотребления в русском языке, связанных со спецификой лексической системы как таковой и типичными речевыми ошибками иностранцев при употреблении лексических единиц. Авторы предлагают обучение лексике, которая упорядочена в ЛСГ (лексико-семантические группы).

Пособие коммуникативно, оно содержит некоторые игры, например, представление ситуации в виде диалога с другими учащимися, составление заметки для газеты с использованием новой лексики. Элементы игры включены в структуру урока без отрыва от его тематики и изучаемого материала. Такая форма работы снижает возможный негативный эффект ошибки учащегося.

В исследованных нами работах ученых-методистов МГУ представлено не только письменное предъявление лексики, но и звучащий материал для работы в лингафонном кабинете, как, например, в учебном пособии В.И. Савицкой, Э.И. Амиантовой «Говорите правильно!» [Савицкая, Амиантова 1984], ставящем такие методологические задачи, как:

- введение образцов употребления языковых единиц в виде естественных микродиалогов, которые одновременно проявляют как значение слова, так и его синтаксические особенности (глагольное управление) и лексическую сочетаемость. Например, *Слушайте, отвечайте на вопросы по образцу: Кому ты звонил? Андрею? – Да, я звонил Андрею. О чем ты рассказал ему? Об экскурсии? – Да, я рассказал ему об экскурсии*;
- объединение глагольной (как и неглагольной) лексики в одном задании на разных основаниях: общая ситуация, общая тема, подчиненность одному правилу. Убедив противников этого подхода, метод доказал свою жизненность.

Пособие Битехтиной Г.А., Клобуковой Л.П. «По-русски – без ошибок» [Битехтина, Клобукова, Зелинская 1995] направлено на обучение студентов продвинутого этапа. В нем представлены основные морфологические и синтаксические категории русского языка. Задания направлены на учет в речи, в тексте их основных особенностей.

Учебное пособие И.П. Кузьмич и Н.М. Лариохиной [Кузьмич, Лариохина 2007] скорее более грамматично, поскольку исходит из разницы синтаксических моделей формирования того или иного лексического значения глагола. Принцип объединения предъявляемого материала главным образом тематический. Авторы не ставят целью формирование ЛСГ или иных систематизированных объединений единиц.

Аудиокурс О.К. Грековой и Е.А. Кузьминовой «Я слышу и понимаю» [Грекова, Кузьминова 2010] построен на базе аутентичных фрагментов лекций специальности «Филология. Лингвистика», предваряемых подготовительными заданиями. Он нацелен в том числе и на глагольную лексику, отрабатываемую комплексно, в следующих формах: а) отработка редукции в глагольных приставках, суффиксах, окончаниях; б) отработка явления йотации в глагольных формах; в) выбор глагола из группы для передачи данной мысли (например, описания процедуры классификации); г) включение глаголов в нужной форме в заданный контекст; д) оформление логических переходов от фрагмента к фрагменту сообщения с использованием нужных глаголов.

В последние годы появились разработки по так называемому ассоциативному методу обучения лексике языка специальности в сфере РКИ. Вводимая в учебном курсе лексика складывается в группы на основе ассоциаций: за основу берется слово или словосочетание, к которым учащиеся (индивидуально или группой) должны подобрать ассоциации лексические и грамматические. Данный метод позволяет отработать синтакматику изучаемых единиц, развивает навыки письменной и устной речи, а также аналитизм и селективность мышления [Грекова 2016: 95].

В пособии «Коммуникативный синтаксис» под редакцией О.К. Грековой, Л.В. Красильниковой, И.В. Одинцовой глаголы объединяются в группы и подгруппы уже на логико-семантической основе [об этом см. Грекова 2017], как например глаголы, обозначающие квалификацию через более широкое понятие, обозначающие квалификацию через функцию предмета и проч. [Баландина, Грекова, Киржанова и др. 2017: 64–76]. При этом затренировывается синтаксическая сочетаемость глагольной лексики, способность учащихся применять ее в конструкциях различных типов. Задания на множественный выбор глагола закрепляют способность учащихся ориентироваться в значительных по объему группах глаголов языка специальности.

Все названные в статье пособия по лексике РКИ построены по единому методическому принципу: от простого к сложному, от рецепции к репродукции. Выход в речь осуществляется монологически, диалогически, полилогически. Лишенной подобной последовательности представляется работа С. Торнберри [Tornburg 2007: 164], где продуктивные виды речевой деятельности предлагаются учащимся без должной подготовительной основы.

Методы обучения лексике разнятся в зависимости от уровня знаний учащихся, поэтому в пособиях представлена различная типология учебных заданий для каждого этапа обучения. Так, для начального этапа характерны такие задания, как распознавание, согласование, выбор, сортировка, расположение. На продвинутом этапе появляется возможность использования синонимических и антонимических рядов, толкования новой лексики, и в пособиях присутствуют такие задания, как дополнение и создание собственного произведения определённой стилистической принадлежности (предложения или текста). Задания на создание микротекста и текста увеличивают возможность сохранения в долгосрочной памяти гораздо большего количества слов.

Вклад в разработку методики обучения глагольной лексике лексикологов РКИ школы МГУ имени М.В. Ломоносова поистине бесценен. Их учебные пособия по лексике русского языка как иностранного представляют собой продуманный комплекс разных видов работы над глагольными единицами и предназначены для разных уровней владения РКИ. В наши дни в соответствии с новыми образовательными стандартами ФГОС-4 на территории РФ они готовят учащихся разных стран к разнообразным современным видам дискурсивной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Горбачик А.Л., Лобанова Н.А., Слесарева И.П. Сборник упражнений по лексике русского языка: Учеб. пособие. М.: Русский язык, 1975. 352 с.

2. Баландина Н.В., Грекова О.К., Киржанова С.В. и др. Коммуникативный синтаксис русского языка: Учебное пособие для иностранных магистрантов-аспирантов / Под ред. О.К. Грековой, Л.В. Красильниковой, И.В. Одинцовой. – М.: МАКС Пресс, 2017. – 2-е изд., испр. и доп. 336 с.

3. Битехтина Г.А., Зелинская Е.А., Клобукова Л.П. По-русски – без ошибок! М., Издание филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, 1995. 310 с.

4. Грекова О.К. Логический ракурс синтаксиса РКИ. Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2017. № 5. С. 123–131.

5. Грекова О.К. Метод встречного текста как ресурс развития письменной, устной речи и ассоциативного мышления учащегося // Вестник ИАРЯЛ. Исследовательский журнал русского языка и литературы. ИРИ, Тегеран, 2016, Т. 7. № 1. С. 83–100.

6. Грекова О.К., Кузьмина Е.А. Я слышу и понимаю: учебное пособие по аудированию с CD-MP3. – М.: Флинта: Наука, 2010. 520 с.

7. Кузьмич И.П., Лариохина Н.М. Падежи! Ах, падежи! Сборник упражнений по глагольному управлению. 6-ое изд., стереотипное. М.: Русский язык – Курсы, 2007. 192 с.

8. Савицкая В.И., Амиантова Э.И. Говорите правильно! М.: Изд-во МГУ, 1984. 106 с.

9. Thornbury S. How to teach vocabulary. – Oxford, 2007. 187 p.

## TEACHING RFL VERBAL VOCABULARY AT MOSCOW STATE UNIVERSITY: TRADITIONS AND MODERNITY

*Tulay Akbaba*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
[tulay.0209@hotmail.com](mailto:tulay.0209@hotmail.com)*

The article is a functional vocabulary achievements review of the RFL school in the MSU named after M.V. Lomonosov. It analyzes, on the one hand, the past decades textbooks on the RFL vocabulary, which laid the cornerstone methodological foundations of this course, and on the other hand, today's textbooks and teaching manuals that meet the new standards of the Federal State Educational Standard-4 in the Russian Federation. Different directions and approaches to teaching verbal vocabulary are described, some new teaching vocabulary methods about specialty language are characterized.

**Keywords:** Educational Standards, Textbooks, RFL, Teaching Verbal Vocabulary, Methodological Foundations.

## ОБУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЮ ЗВУЧАЩЕГО ТЕКСТА КАК ЕДИНИЦЫ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ

*Акишина Е.О.*

*ст. преподаватель МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[alexandaki@yandex.ru](mailto:alexandaki@yandex.ru)*

В докладе рассматривается проблема обучения иностранных учащихся пониманию звучащего текста по специальности. Анализируются трудности понимания звучащего текста и пути их преодоления. К докладу прилагаются рекомендуемые задания.

**Ключевые слова:** трудности понимания звучащего текста, распознавание и анализ информативных блоков текста, синтаксическое оформление информативных блоков, роль паузации в понимании текста.

Аудирование имеет для студента-иностранца первостепенное значение, так как основную учебную информацию он получает из лекций по специальным дисциплинам. Поэтому при формировании речевой компетенции учащихся-иностранцев важное место

занимают навыки понимания звучащего текста. Выработать такие навыки возможно только на основе регулярной фонетической работы на каждом занятии.

Трудность для иностранных учащихся заключается в необходимости записывать новую информацию, выраженную зачастую новыми лексическими единицами (слова и словосочетания), выделять в потоке звучащей речи, что является главным и что второстепенным.

Процесс аудирования сопровождается сложной мыслительной деятельностью, напряженной работой памяти. При этом, по данным психологов, в памяти сохраняется лишь 20% воспринятого на слух (без зрительной опоры). Этот процесс является активным мыслительным средством, с помощью которого осуществляется восприятие и понимание новых высказываний.

Существует и такая трудность, как возможность только одноразового восприятия звучащей речи. При восприятии звучащей речи действует механизм кратковременной памяти, которая имеет ограниченный объем ( $7 \pm 2$  слов). Поэтому она должна содержать в основном знакомый студентам языковой материал, соответствующий учебной программе и имеющий доступную форму.

Запоминание содержания звучащего текста требует неоднократного обращения к аудиотексту и к отдельным его положениям. Такое возвращение в свою очередь требует выработки навыков конспектирования, что само по себе представляет серьезную проблему в обучении.

На начальном этапе, обучая научному стилю речи, мы даем некоторое количество специальных слов (в том числе и терминов, и терминологических сочетаний), но предусмотреть новые слова (и научить им) всего периода обучения в вузе преподаватель РКИ, конечно, не может. Да такая задача и не стоит.

Задача, которая стоит перед преподавателем РКИ, – научить иностранца распознавать информативные блоки и ограничивать их от служебных блоков, которые относятся к оформлению речи.

Под информативным блоком мы понимаем интонационно оформленные синтагмы, на которые распадается звучащий текст. Информация – это блоки, оформленные интонационно, движением интонационного центра. Определить место интонационного центра – значит определить место информации в данном блоке.

При этом звучащий текст имеет ряд особенностей.

Когда студент читает, он видит точку как сигнал конца предложения. Когда же он слушает, то он может опираться только на интонационный сигнал (например – понижение голоса).

Как известно, определены общие интонационные параметры устного научного монологического текста. Опорные точки высказывания оформляются с помощью интонационного центра. Логическое подчеркивание информативно важных частей предложения выражается синтагматическим членением.

Синтагматическое членение – это разбиение высказывания на смысловые отрезки, которые в устной речи характеризуются особым интонационным оформлением. Эти отрезки являются интонационно нечленимыми и называются синтагмами.

Одним из средств синтагматического членения является пауза (перерыв в звучании), которая, однако, не всегда обозначает границы синтагм. Слушатели часто слышат паузу там, где ее нет, и наоборот, не воспринимают реально присутствующий в речевом сигнале перерыв в звучании.

Пауза служит не только средством разделения высказывания на синтагмы, но и средством, облегчающим восприятие и понимание речи, а также она может привлекать внимание к определенным фрагментам высказывания.

В зависимости от того, каким образом высказывание разбивается на синтагмы, его смысл может существенно изменяться. Синтагматическое членение речи служит для вы-

ражения смысловых отношений между словами в высказывании, а основным средством синтагматического членения является мелодика.

Грамматическая пауза (ее называют также логической) диктуется лексико-грамматической структурой предложений и сопровождается, как правило, группы слов, тесно связанных различными типами синтаксической связи; например, определение с определяемым словом (большой дом), сказуемое с дополнением (строит дом), сказуемое с обстоятельством (строит быстро) и др. Пауза обязательно возникает на границе предложений. Часто (но не всегда) пауза совпадает со знаками препинания внутри предложения. Известна следующая закономерность: чем крупнее синтаксические единицы, тем больше длительность пауз между ними. Другими словами, самыми долгими являются паузы между абзацами текста, меньше по длительности паузы между предложениями, а паузы внутри предложений (между синтагмами) самые непродолжительные (их длительность зависит также от грамматического типа синтагмы).

Аудирование как рецептивный вид речевой деятельности представляет собой одновременное слушание и понимание звучащей речи.

Такое восприятие осуществляется в результате выполнения целого ряда сложных логических операций: восприятие на слух, узнавание, внимание, вероятностное прогнозирование, смысловая догадка, сегментирование речевого потока, логическая группировка, информативный анализ на основе вычленения единиц смысловой информации, завершающий синтез, предполагающий разного рода компрессию и интерпретацию воспринимаемого сообщения.

Все, о чем говорилось выше, представляет трудность для иностранных студентов и поэтому требует специальной отработки. (В приложении к докладу дан список рекомендуемых заданий).

Эту работу следует проводить в следующей последовательности: начинать с формирования и развития речевого слуха учащихся, затем выполнять задания по формированию и развитию психологических механизмов аудирования (осмысления, памяти), а на последнем этапе обучения проводить работу по увеличению объема понимаемой информации.

Важнейшим фактором при формировании и развитии аудитивных умений и навыков на материале языка специальности является создание условий, приближенных к реальной коммуникации. Наряду с учебными текстами, звучащими в медленном темпе, следует использовать аутентичные материалы по специальности учащегося.

Наконец отметим, что на каждом из этапов должна вестись работа по обучению восприятию речи, произносимой в разном темпе, а также по развитию умений восприятия и понимания информации, поступающей из различных источников.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Жеребцова Ж.И., Дзайкос Э.Н. Обучение иностранных студентов аудированию и конспектированию учебно-научного текста. zherebtsova.pdf – www.tsutmb.ru
2. Зимняя И.А. Психологические особенности восприятия лекции в аудитории. М., 1970.
3. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М., 1973. 334 с.
4. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации // Мир русского слова, 2001. № 3. С. 104–106.
5. Ковтунова И.И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения. Учебное пособие. М.: УРСС, 2002. 240 с.
6. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: «Русский язык», 1977. С. 190–191.
7. Северин Н.В., Криволапова Е.В. Проблема обучения аудированию студентов-иностранцев экономической специальности. 2003 Severin\_Problema\_obucheniya.pdf – repository.kpi.kharkov.ua
8. Сиротина О.Б. Лекции по синтаксису русского языка. Изд. 3-е. 2006. С. 24.
9. Тухватулина С.И. Актуальное членение предложения и способы его выражения // Русская речь. 2015. № 4.

## LEARNING TO UNDERSTAND THE SOUNDING TEXT AS A UNIT OF EDUCATIONAL INFORMATION FOR SPECIAL PURPOSES

*Akishina E.O.*

*Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia  
[alexandaki@yandex.ru](mailto:alexandaki@yandex.ru)*

The report deals with the problem of teaching foreign students to understand the sounding text in the specialty. Difficulties of understanding the sounding text and ways of overcoming are analyzed. The recommended tasks are attached to the report.

**Keywords:** difficulties in understanding the sounding text, recognition and analysis of informative blocks of text, syntactic design of informative blocks, the role of pause in the understanding of the text

## ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В КАЧЕСТВЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

*Анипкина Л.Н.*

*канд. филол. наук, доцент, РУДН, Москва, Россия,  
[lada-i-dima@mail.ru](mailto:lada-i-dima@mail.ru)*

*Щенникова Н.В.*

*канд. филол. наук, ст.преп, РУДН, Москва, Россия,  
[ninashenn@gmail.com](mailto:ninashenn@gmail.com)*

В статье затрагивается проблема выбора учебного материала для занятий с иностранными студентами русским языком. Чем руководствоваться при выборе текстов для изучения? Правомерно ли использовать аутентичные тексты? Плюсы и минусы. Как и каким образом использовать тексты классической русской литературы на занятиях по РКИ? Адаптировать или нет тексты классиков? Если да, то как?

**Ключевые слова:** методика преподавания русского языка как иностранного, художественный текст, тексты классической литературы, аутентичный текст, отбор и адаптация текстов.

Расширение международных контактов Российской Федерации с другими государствами, формирование положительного имиджа нашей страны в мировом сообществе, активное участие ученых, политиков, деятелей культуры и искусства и пр. в глобальных процессах являются одной из основных причин повышения интереса иностранных граждан к русской культуре и русскому языку. В последние годы также наблюдается рост количества иностранных школьников и студентов, желающих изучать русский язык в отечественных средних и высших образовательных учреждениях. Необходимо добавить, что в 2018 г. Россия вошла в шестерку стран, которые являются наиболее привлекательными для иностранных студентов. По данным Института статистики ЮНЕСКО, к 2025 г. их число может увеличиться в пять раз [Бондаренко 2018]. Подобная тенденция позволяет говорить о желании изучать русский язык в естественной языковой среде, посредством общения с его носителями. При этом приоритетным условием становится не столько овладение языком, потому что это можно сделать и дистанционным способом, сколько формирование коммуникативной компетенции.

Общепринятым моментом является утверждение, что общение на иностранном языке невозможно без знания особенностей национальной культуры, привычек, особенностей быта и проведения досуга и т.п. носителей языка. Именно поэтому в процессе изучения (освоения грамматики, лексики и правописания) должны формироваться и развиваться умения и навыки общения, способствующие «образованию» коммуникативной компетенции, что предполагает наличие у учащихся представлений о языковом и культурном сознании носителей изучаемого языка.

В методике преподавания русского языка как иностранного всеобщее признание получил так называемый *текстоцентрический подход*, ориентированный на обучение иностранному языку в процессе чтения, осмысления и понимания текста. Российский филолог Людмила Сергеевна Крючкова отмечает, что «чтение присутствует уже на первых занятиях и постоянно сопровождает процесс изучения языка <...> это не только источник знаний о стране изучаемого языка, ее культуре и т.д., но и средство обучения языку» [Крючкова 2012: 311]. Следовательно, чтение текстов позволяет формировать и развивать коммуникативную компетенцию. Однако важно говорить о том, что отнюдь не все виды текстов будут актуальны при обучении русскому языку как иностранному. Считается, что для решения названных задач актуальны учебные (смоделированные или адаптированные авторами учебных пособий, преподавателями и т.п.) и аутентичные (созданные носителями языка) тексты. Аутентичные текстовые материалы, в отличие от учебных, представляют собой образец того языка, которым пользуются его носители в общении друг с другом; использование аутентичных материалов позволяет, соответственно, воссоздать иноязычную среду в учебном процессе, звучащая иноязычная речь демонстрирует нормы аутентичного речевого поведения, а понимание иноязычного текста дает учащимся особое чувство удовлетворения и способствует повышению их мотивации.

Художественные аутентичные тексты несмотря на то, что представляют особую сложность для иностранных учащихся ввиду их образности, уникальны для образовательного процесса высоким образовательным потенциалом. Эти слова подтверждают многие исследователи и педагоги-практики. Так, например, можно процитировать профессора Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина Наталью Владимировну Кулибину. Она отмечает, что «...тексты литературных произведений, безусловно, отвечают требованиям современной методики преподавания иностранных языков – *использовать аутентичные материалы*» [Кулибина 2004: 73]. Художественные тексты, помимо аутентичности, могут оказывать существенную помощь в организации эффективной работы на занятиях русского языка как иностранного за счет того, что они моделируют реальные коммуникативные ситуации, иногда более репрезентировано, чем искусственно созданные. Это происходит вследствие того, что художественные тексты осуществляют это через художественный образ, а также за счет того, что они обладают большим эмоциональным потенциалом, что очень важно для иностранной аудитории. Например, студенты, которые еще не научились в полной мере говорить и писать на русском языке, могут участвовать в общении на основе прочитанного, если в литературе, которую они читают, затрагиваются близкие им сферы деятельности. Если тематика текстов представляет для них профессиональный интерес, то все это создает у них, как уже говорилось ранее, необходимую мотивацию восприятия прочитанного.

подавляющее большинство педагогов-практиков сегодня настаивают на использовании классических произведений литературы как источника художественного текста для обучения иностранных студентов русскому языку. Например, Алла Александровна Акишина, филолог, лингвист, профессор, специалист по русскому речевому общению и по методике преподавания русского языка как иностранного, отмечает: актуальность художественных текстов подтверждается, в частности, тем, что в процессе чтения худо-

жественных произведений у иностранных студентов развиваются и совершенствуются нравственные качества, расширяются их эмоционально-аксиологическая сфера, а процесс освоения лингвострановедческой, лингвокультурологической информации, которая широко представлена именно в произведениях *классической литературы*, способствует развитию общей культуры иностранных учащихся [Акишина 2012: 48].

Здесь возникает вопрос, какие именно тексты стоит выбирать для работы, какие грани текста следует затрагивать в ходе чтения и на каких этапах прочтения текста уместно презентовать эти грани? Единого, условно говоря, рецепта, нет, но существует ряд требований, при соблюдении которых можно подобрать необходимый для занятий материал. Такой выбор должен учитывать множество факторов: уровень владения русским языком, а также общеобразовательные компетенции студентов, возраст учащихся, страну, из которой прибыли ученики, гендерный и профессиональный состав группы, в которой ведется преподавание; как нам кажется, главное выбрать тот материал, который соответствует интересам и настроениям иностранных студентов. Немаловажным является и то, что художественный текст должен нравиться самому преподавателю. Это могут быть и русские народные сказки, в частности в стихах – их рекомендуется использовать на начальных этапах изучения русского языка, и более «серьезные» произведения русской классической литературы. *В целом, важно соблюдать следующие два условия:* первое – выбор текста должен осуществляться с учетом узнаваемости ситуации, так как ситуация относится к числу важных опор, используемых читателем при восприятии текста, и второе – для того, чтобы учащиеся смогли понять текст, необходимо предлагать материал только со знакомой грамматикой, а как известно, основные грамматические категории в русском языке формируются на уровне А2. Важным для обсуждения также полагаем вопрос о степени и методах адаптации классических текстов. Однако, безусловно, самым важным моментом является оптимальный выбор преподавателем методов, средств, инструментов и т.д. организации образовательного процесса, так как без эффективной методологии положительных результатов можно не достичь или достичь, но не в полной мере.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. 255 с.
2. Бондаренко У. Россию признали одной из наиболее привлекательных стран для иностранных студентов. – 11.12.2018 // The Village. – URL: <https://www.the-village.ru/village/city/news-city/334811-ino-students>
3. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л.С. Крючкова. М.: Флинта: Наука, 2012. 480 с.
4. Кулибина Н.В. Использование художественного текста на практических занятиях по русскому языку как иностранному / Методическое пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного: в 2 ч. Ч. 1. Методика преподавания русского языка как иностранного; под ред. Э.Г. Азимова. М.: МАКС Пресс, 2004. 260 с.

#### THE PRINCIPLES OF SELECTING LITERARY TEXTS TO USE AS TEACHING MATERIALS IN THE CLASSROOM FOR STUDY RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN

**L.N. Anipkina**

*PhD of Philological sciences, associate Professor,  
Peoples ' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, [lada-i-dima@mail.ru](mailto:lada-i-dima@mail.ru)*

*N.V. Schennikova*

*PhD of Philological sciences, senior lecturer,  
Peoples ' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, [ninashenn@gmail.com](mailto:ninashenn@gmail.com)*

The article touches upon the problem of choosing the educational material for studying Russian with foreign students. What should we be guided by when choosing texts to study? Is it legitimate to use authentic texts? There are the positive and negative aspects of such use. How and in what way it is necessary to use the texts of classical Russian literature at the lessons of Russian as a foreign language? Is it necessary to adapt the texts of the classics or not to do it? If to adapt them, how to do it?

**Keywords:** methods of teaching Russian as a foreign language, literary text, texts of classical literature, authentic text, selection and adaptation of texts.

## **ОБ ОСНОВАХ ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ**

*Антонова И.А.*

*канд. пед. наук, ст. преподаватель МГУ,*

*Москва, Россия*

*[irina-ant2006@yandex.ru](mailto:irina-ant2006@yandex.ru)*

Функционально-коммуникативный подход направлен на формирование у учащихся коммуникативной компетенции, имеет психологическое, лингвистическое и методическое обоснование, затрагивает все уровни языка. Минимальной единицей является предложение, затем микротекст и текст.

**Ключевые слова:** речевая деятельность, содержание обучения, пассивная и активная лексика, коммуникативная компетенция, предложение-высказывание.

Главной целью функционально-коммуникативного подхода является формирование у инофонов коммуникативной компетенции. Так, русский язык изучают не только иностранцы-филологи, но и те, кто планирует вести свою профессиональную деятельность на русском языке.

Указанный подход имеет психологические, лингвистические и методические обоснования. Психологической основой этого подхода послужили культурно-историческая концепция Л.С. Выготского [Выготский 1956], концепция поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина [Гальперин 1966] и теория деятельности А.Н. Леонтьева [Леонтьев 1977]. В начале XX в. Л.С. Выготский писал, что психические функции (мышление, речь, память, внимание) происходят из форм речевого общения между людьми и опосредованы знаками языка. Следовательно, инофон, усваивая новую лексику, грамматику, чтобы пользоваться ею для коммуникации в новой языковой среде, усваивает и новую картину мира, отраженную в языке. Повысить эффективность обучения позволяет реализация концепции поэтапного формирования умственных действия П.Я. Гальперина, созданная в середине XX в. Психологи установили, что знания успешнее формируются и усваиваются в процессе применения их на практике и благодаря такому применению. Всё остальное, не нашедшее практического применения, обычно рано или поздно забывается. Отсюда активная и пассивная лексика, необходимый и достаточный материал для усвоения. Знания, умения и навыки формируются одновременно, слитно, в неразрывном единстве. Теория П.Я. Гальперина представляет собой конструктивную теорию усвоения. Поэтому в свете методики преподавания языковые знания успешнее усваиваются в процессе овладения инофонами речевой деятельностью на изучаемом языке в четырех ее видах: чтении, письме, аудировании и говорении. «Деятельность, отмечал А.Н. Леонтьев, – динамическая система вза-

имодель субъекта с миром, а единицами деятельности считаются: *потребность, мотив, цель, условия и соотносимая с ними деятельность*. При этом мотив и предмет должны быть отображены в психике субъекта: иначе действие лишается для него смысла» [Леонтьев 1977: 99]. Деятельность и сознание человека связаны друг с другом в рамках одной целостной системы. В результате корректно организованного обучения языку появляется возможность обозначения, презентации предметного мира, реализуемая при помощи языка.

В методике коммуниктивно-деятельностный подход разрабатывался с 70-х гг. XX в., в России впервые предложил коммуниктивный метод обучения Е.И. Пассов [Капитонова и др. 2009: 161]. В основе этого метода лежит комплекс социальных потребностей и способов их удовлетворения. Такой подход ориентирует практические занятия иностранным языком на обучение общению, использованию языка с целью обмена мыслями. Содержание обучения находится в прямой зависимости от целей обучения. В широком смысле, *содержание обучения* – это средства обучения и комплекс знаний, навыков, умений, необходимый для практического владения языком в различных сферах и ситуациях общения, которые описаны в Стандартах к каждому уровню владения русским языком как иностранным. В узком понимании под содержанием обучения обычно понимается *языковой и речевой материал* (слова, модели, предложения, речевые образцы), подлежащий усвоению в соответствии с целями обучения, а также тематика и содержание текстов, на материале которых осуществляется обучение. Языковой материал формирует языковую компетенцию учащегося, т.е. способность учащегося конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения и понимать смысловые отрезки речи, организованные в соответствии с нормами русского языка. Речевой материал составляет речевую компетенцию, т.е. владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться ими в процессе восприятия и порождения речи. В соответствии с коммуниктивно-деятельностным подходом формирование *речевой и языковой компетенции* у иностранных учащихся, является не самоцелью, а промежуточным звеном для достижения заданного уровня коммуниктивной компетенции. *Коммуниктивная компетенция* – это «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [Азимов, Щукин 1999: 109], т. о. актуальной целью обучения является прежде всего овладение коммуникацией на иностранном языке.

В русле функционально-коммуниктивного подхода сформировалась функционально-коммуниктивная лингводидактическая модель (ФКЛИМ) языка [Амиантова, Битехтина, Всеволодова, Клобукова 215–233]. Принципиально важным для этой модели является семантическое пространство языка, денотативные смыслы и их национально детерминированные интерпретации на семантическом уровне. Функционально-семантический подход в обучении иностранных учащихся русскому языку проявляется в отборе материала (слов разных частей речи, разных моделей предложения для передачи определенного смысла) на основе лексико-семантической общности и единства синтаксического поведения в рамках определенных категорий (систем значений) [Всеволодова 2000: 70]. Теоретическое обоснование такого подхода представлено в работах А.В. Бондарко, Г.А. Золотовой, М.В. Всеволодовой и др. Эта модель языка ориентирована на коммуникацию, поэтому обуславливает ведущую роль синтаксиса как системы, синтезирующей и организующей все другие уровни языка. Предложение-высказывание – это единица обучения в процессе практического овладения языком, а синтаксис – наиболее коммуниктивный ярус языковой системы. Из предложений складывается сверхфразо-

вое единство (сложное синтаксическое целое), монолог, диалог и другие формы речи. ФКЛМ предполагает ориентацию на *аспектно-комплексное обучение*, когда в рамках практического курса РКИ выделяются отдельные аспекты обучения, с одной стороны, языковые: фонетический, лексический, грамматический, которые коррелируют с разными уровнями языка; с другой стороны, речевые: чтение, письмо, говорение, аудирование, которые коррелируют с разными видами речевой деятельности, такими как язык специальности, язык СМИ, язык делового общения др., которые коррелируют с разными языковыми подсистемами, обслуживающими различные сферы учащихся, – учебно-научную, общественно-политическую, социально-бытовую, социально-культурную и др. Для этой модели языка характерно такое представление речевой деятельности: рецептивная (аудирование и чтение), репродуктивная (устная и письменная формы), и собственно продуктивная (письмо и говорение), поскольку восприятие, воспроизведение и самостоятельное порождение речи являются разными процессами. Функционально-семантический подход при представлении материала предполагает усвоение лексических единиц и грамматических структур в тесной связи с их функциями в речи и обеспечивает путь практического овладения языком.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (Теория и практика преподавания иностранных языков). – СПб., 1999.
2. Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В., Клобукова Л.П. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы // ж. Вестник Московского ун-та Серия филология, М., МГУ 2001, № 6, ноябрь-декабрь: 215–233.
3. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. М., 2000.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь // В кн.: Избранные психологические исследования. М., 1956.
5. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // В кн.: Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
6. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М., 2009.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
8. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977.

#### ABOUT THE BASICS OF THE FUNCTIONAL-COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Antonova I.A.*

*Cand. PED. Professor, Moscow state University, Moscow, Russia  
[irina-ant2006@yandex.ru](mailto:irina-ant2006@yandex.ru)*

Functional-communicative approach is aimed at the formation of students communicative competence, has a psychological, linguistic and methodological basis, affects all levels of language. The minimum unit is the sentence, then the microtext and the text.

**Keywords:** speech activity, learning content, passive and active vocabulary, communicative competence, sentence-statement.

## ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ И ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Антонякова Д.*

*канд. филол. наук, доцент, Прешовский университет в г. Прешов, Словакия  
darina.antonakova@unipo.sk*

В процессе обучения иностранных студентов русскому языку важную роль играет и фразеология – довольно сложная область коммуникации. В статье уделяется внимание роли источников фразеологии, экстралингвистическим факторам, способствующим расширению словарного состава, повышению культурологических и филологических знаний и формированию лингвистической компетенции.

**Ключевые слова:** фразеологизм, экстралингвистика, культурология, компетенция.

Фразеология является довольно сложной составной частью любого естественного языка и считается одной из самых интересных и трудных областей коммуникации, особенно когда речь идет об обучении иностранному языку. Вопреки сказанному, фразеология в широком понимании данного термина, включая также и поговорки и крылатые выражения, вызывает интерес у студентов. И на третьем курсе бакалавриата студенты учительской программы выбирают по собственному желанию предмет «Фразеология и паремиология русского языка». У студентов переводческой программы такая возможность появляется на первом курсе магистратуры. На семинарских занятиях по фразеологии и паремиологии они с удовольствием выполняют задания и рассуждают по поводу значения фразеологизма, источника или ситуации его зарождения, стараясь выявить общие или различительные семантико-стилистические черты фразеологизмов родного и неродного языков.

Интерес студентов к необычным *выражениям* можно использовать в целях расширения и обогащения фразеологического запаса студентов, углубления знаний по самой теории фразеологии, фразообразования, а также в целях расширения историко-культурологических знаний, повышения уровня языковых и речевых компетенций и формирования и развития лингвистических компетенций.

Известно, что с точки зрения семантической слитности компонентов фразеологизмы делятся на фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания. Каждая из названных групп фразеологизмов имеет свои характерные черты и способ образования.

Так, например, фразеологические сращения дают преподавателю возможность обратиться к устаревшей лексике, устаревшим грамматическим формам, показать, что в данном типе фразеологизма может отсутствовать синтаксическая связь, может быть нарушена норма и т.п. Студенты знакомятся со многими терминами фразеологии, например, с такими как: *семантический сдвиг, переменное сочетание, внутренняя форма, идиома, фразообразование, фразеологическая интеграция, фразеологическая транспозиция, идиоматичность, семантическая асимметрия, источник хранения фразеологизма, деривационная база, мотивирующая база, ситуация зарождения фразеологизма и т.д.*

Объясняя способ возникновения и формирования фразеологизмов, обычно преподаватель вынужден обращаться к отдельным вопросам лексикологии, стилистики, знакомить студентов со старинными обычаями, обрядами, традициями, верованиями, мифологией, праздниками, ремеслами, забавами, условиями физического труда в поле, дома в быту и т.д. Это все расширяет знания студентов не только в области языка, но и в культурологическом плане и тем самым способствует формированию необходимых компетенций.

Так, например, фразеологизмы *мамаево побоище* – 'крупная ссора, драка; беспорядок, разгром', как [будто, словно, точно] *мамай прошел* – 'полнейший беспорядок, разгром, страшное опустошение где-либо' и *мамаево нашествие* – 'неожиданное появление многочисленных и неприятных гостей, посетителей' знакомят студентов с событиями 14 века, когда «татарский хан Мамай совершил опустошительное нашествие на Русь и в Куликовской битве в 1380 г. был разгромлен русскими» [Молотков 1978: 271].

Данный фразеологизм можно прекрасно использовать в целях знакомства студентов с историческими событиями на Руси и одновременно показать, почему данное событие послужило ситуацией зарождения фразеологизма, какие признаки данного действия легли в основу фразеологизма, ответить на вопрос, отразились ли во фразеологизме только основные признаки действия или и сопутствующие ему? Нам кажется, что именно такой способ объяснения и понимания фразеологии служит мотивирующим средством ее изучения и способствует повышению уровня знаний учащихся.

Решение вопросов о происхождении многих фразеологических единиц (далее – ФЕ) можно искать и в народном быту, традициях, праздниках, обычаях, обрядах. Так, например, в основе ФЕ *как на Маланьину свадьбу* – 'в большом количестве' – лежит воспоминание о народном празднике *маланьины именины*, который отмечали 31 декабря в день *Маланки* и разыгрывали шуточную свадьбу *Маланки с Васyleм* – (день 1 января). В этот день хозяйки в изобилии готовили угощение, о чем говорят пословицы, фразеологизм и поговорка: *Ананья с яцики* (т. е. сундуками), *а Маланья с кашником* (т. е. угощением новобрачных); *какова Маланья, таковы у ней и олады*; *наряжаться как Маланья на свадьбу*; *у Маланьи с маслом олады* [Гвоздарев 1988: 68–69].

Точно таким же способом можно показать образование фразеологизмов, в составе которых находятся диалектизмы, устаревшая лексика, т.е. таких фразеологизмов, которые возникли на основе обычаев, мифологии, басен, а также фразеологизмов библейского происхождения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гвоздарев Ю.А. Рассказы о русской фразеологии. М.: Просвещение, 1988. 192 с.
2. Фразеологический словарь русского языка. Под редакцией А.И. Молоткова. М.: Изд-во Русский язык, 1978. 543 с.

### PHRASEOLOGY AS A MEANS OF THE DEVELOPMENT OF CULTURAL AND PHILLOGICAL RUSSIAN LANGUAGE KNOWLEDGE

*Antonakova D.*

*ass. prof, University of Presov in Presov, Slovakia*  
*darina.antonakova@unipo.sk*

In the process of teaching Russian as a foreign language the phraseology, which is undoubtedly not an easy part of communication, has an important and significant role. The article stresses and highlights the sources of phraseology, extralinguistic factors that contribute to the development of vocabulary, an increase of cultural and philological knowledge and forming the linguistic competences.

**Keywords:** phraseology, extralinguistics, culturology, competence

## СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С ТЕКСТАМИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

*Асадулаева И.А.*

*ст. преподаватель РостГМУ, Ростов-на-Дону, Россия*  
[lebedev.i.m@mail.ru](mailto:lebedev.i.m@mail.ru)

*Лебедева Т.П.*

*ст. преподаватель РостГМУ, Ростов-на-Дону, Россия*  
[lebedev.i.m@mail.ru](mailto:lebedev.i.m@mail.ru)

В статье рассматриваются виды работы с учебно-научными текстами, которые являются источником актуальной научной информации и формируют предметную компетенцию иностранных учащихся. Предлагаемые для работы тексты способствуют развитию речевой деятельности.

**Ключевые слова:** язык будущей специальности, текст, программный материал, лексический минимум, самостоятельная внеаудиторная работа

Одной из основных задач преподавания русского языка иностранным учащимся является обучение языку будущей специальности, при этом важное место занимает чтение и понимание специальных текстов. Исключительная значимость чтения как вида речевой деятельности предопределена спецификой обучения в вузе, предполагающей работу с большим количеством печатных материалов, а также тем, что подготовка специалиста невозможна без активной самостоятельной познавательной деятельности. Чтение является одним из инструментов познания мира.

Для иностранных учащихся, обучающихся на подготовительном факультете, данный вид учебно-познавательной деятельности представляет особую значимость, так как этот этап обучения является стартовым в их профессиональной деятельности и ставит в качестве основной цели обогащение знаниями. Развитие мотивов, побуждающих к изучению научного стиля речи, поиску и познанию того нового, что необходимо учащемуся для овладения профессией, интенсифицирует учебный процесс.

В основе обучения всем видам речевой деятельности лежит текст. Обучая языку будущей специальности, преподаватель предлагает учащимся учебный текст, который в отличие от реального, например, взятого из учебника биологии и выполняющего функцию непосредственного источника знаний, только подготавливает учащихся к этому виду деятельности.

Развитию и поддержанию интереса к речевой активности способствует научно обоснованный отбор лексики. Лексический минимум подразделяют на общелитературный, общенаучный, профильный. Общелитературный и общенаучный минимум учащиеся изучают на начальном этапе, а профильный – на продвинутом, когда знакомятся с профилирующими дисциплинами в университете.

На начальном этапе обучения важное место занимает работа со словарем. Данный вид работы по мере углубления в учебник уменьшает свою значимость, и на первые места выходят другие виды работ по изучению нового материала: нахождение в тексте ответов на вопросы, выделение законов, определений, умение пересказать текст по вопросам, или по плану, приведенному в учебнике.

Большую роль в языковом общении учащихся играют термины, поэтому работа на уроках русского языка над терминологической лексикой очень важна. Изучение данной лексики способствует формированию профессиональной компетенции иностранных учащихся.

Основной задачей преподавателя становится создание таких условий для учащихся, которые смогут обеспечить им за ограниченное время нахождение, усвоение и переработку совокупности знаний по русскому языку и другим дисциплинам в том объеме, который необходим для дальнейшего обучения в вузах. Поэтому часть основного материала закрепляется только при самостоятельной работе учащихся.

Цели организации самостоятельной работы учащихся: во-первых, научить их самостоятельно работать с учебным текстом; во-вторых, сформировать у них критичность мышления, развить умение ориентироваться в потоке научно-технической информации, творчески подходить к решению поставленных задач.

Самостоятельная внеаудиторная работа наряду с аудиторной является одной из форм учебного процесса и его неотъемлемой частью.

«Самостоятельная внеаудиторная работа должна быть организована так, чтобы у учащихся возникли мотивы, побуждающие к самостоятельному расширению и углублению полученных знаний, способствующих активизации и развитию мышления, интеллектуального и профессионального потенциала». [В.В. Добровольская 1984: 58]

При организации самостоятельной работы учащихся перед преподавателем стоят следующие задачи: формировать навыки и умения самостоятельного изучающего и ознакомительного чтения адаптированных (на начальном этапе) и мало адаптированных (на продвинутом этапе) текстов; научить общим приемам работы с текстом; познакомить с общими приемами поиска дополнительной информации в различных источниках; научить пользоваться словарем и справочной литературой.

Тексты по научному стилю речи для самостоятельной работы не только расширяют и углубляют знания, но и развивают, совершенствуют навыки ознакомительного чтения, закрепляют лексический и грамматический материал, который изучается на аудиторных занятиях.

Подбор учебно-научных текстов, системы заданий являются наиболее существенными факторами, влияющими на формирование предметной компетенции учащихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Добровольская В.В. Домашнее задание как резерв учебного процесса // Русский язык за рубежом. 1984. № 2. С. 58-63

### THE SPECIFIC OF THE WORK WITH THE TEXTS OF SPECIALITY AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF TRAINING

*Asadulayeva I. A.*

*senior teacher of Rostov state medical University, Rostov-on-Don, Russia  
[lebedev.i.m@mail.ru](mailto:lebedev.i.m@mail.ru)*

*Lebedeva T. P.*

*senior teacher of Rostov state medical University, Rostov-on-Don, Russia  
[lebedev.i.m@mail.ru](mailto:lebedev.i.m@mail.ru)*

The article discusses the types of work with educational and scientific texts, which are the source of relevant scientific information and form the competence in the subject of foreign students. The offered for work texts contribute to the development of speech activity.

**Keywords:** language of future specialty, text, program material, lexical minimum, independent extracurricular work

## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ АУДИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ

*Асейкина Л.С.*

*канд. пед. наук, доцент КВВАУЛ им. А.К. Серова,*

*Краснодар, Россия*

*[Laseykina@gmail.com](mailto:Laseykina@gmail.com)*

В статье рассматриваются структура, содержание и роль методических рекомендаций преподавателю, размещенных в сборнике профессиональных текстов для обучения аудированию иностранных курсантов.

**Ключевые слова:** профессиональные тексты, аудирование, иностранные курсанты, методические рекомендации.

Формирование компетенции в профессиональном общении иностранных курсантов осуществляется главным образом на основных курсах военного вуза при изучении дисциплины «Язык специальности».

В настоящее время особенно актуальным является создание учебных пособий, отражающих специфику вуза и позволяющих развивать умения и навыки на русском языке во всех видах речевой деятельности, в том числе в аудировании. Существующие пособия не предусматривают аудиоматериалов, поэтому было разработано учебно-методическое пособие для обучения курсантов аудированию специальных текстов.

Материал сборника текстов соответствует содержанию рабочей программы и тематике практических занятий по дисциплине, он отобран и структурирован с учетом уровня языковой подготовки иностранцев, а каждый из трех разделов сопровождается рекомендацией для преподавателя. Цель данной статьи – рассмотреть структуру, содержание и роль этих методических рекомендаций.

Научно доказано, что аудирование для учащихся является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью [Гальскова 2006: 159], которая связана с одновременным восприятием на слух языковых форм слов, пониманием и активной переработкой информации. Эффективность этих процессов зависит не только от объективных причин (условий предъявления, количества анализаторов информации), но и от субъективных факторов: развитости у обучающихся речевого слуха, памяти, речевой догадки, от наличия внимания и интереса, находчивости и сообразительности, умений слушать и быстро реагировать на разные сигналы устной коммуникации. Исследователи считают, что при обучении аудированию нужно учитывать внутренние механизмы учащихся, фазы их работы: установку на слушание, сравнение с известной информацией, прогнозирование незнакомых языковых и смысловых единиц, осмысление услышанного и умозаключение как продукт понимания [Генишер 2001:76].

Для преподавателя аудирование тоже является сложным, трудоемким процессом в плане его регулярного проектирования на каждом занятии, подготовки и проведения трех этапов: до, во время и после прослушивания текста. Методические рекомендации призваны помочь преподавателю: пояснить важную информацию, дать советы, научное обоснование предлагаемой методики, предупреждения, указать алгоритм действий.

В структуре рекомендаций каждого раздела обозначена специфика учебного материала и уровень сложности, определена цель работы и методические приемы для ее реализации. В первом разделе, например, предлагаются адаптированные тексты-описания небольшого объема или тексты-повествования ретроспективного характера о развитии авиатехники. Адаптируя иностранцев к профессиональной коммуникации, укрепляя память, развивая языковую догадку и умения вычленять нужную информацию,

преподаватель будет использовать опоры для снятия лингвистических и психологических трудностей восприятия: подготовительные упражнения, ключевые слова, рисунки, таблицы, интонационные выделения, двукратное предъявление текста.

Далее преподавателю предлагаются рекомендации для подготовки и проведения аудирования на каждом занятии, составленные по алгоритму: 1) определение роли и места аудиотекста в структуре занятия; 2) подготовка преподавателя и курсантов к аудированию; 3) установка на восприятие информации; 4) предъявление аудиотекста; 5) контроль понимания текста; 6) выполнение коммуникативных заданий на его основе.

Часть аудиотекстов необходима для лучшего восприятия основного текста занятия, может расширять, дополнять уже известную информацию, использоваться в предтекстовой или послетекстовой работе. Другие – являются фрагментами текста учебного пособия и могут предъявляться на слух альтернативно чтению. При подготовке к аудированию указывается на необходимость использования видеосредств, раздаточного материала (для тестового контроля понимания текста), записей на доске и/или в тетрадях, составления таблиц во время или после прослушивания текста. Преподаватель дает установку на общее или полное понимание текста, выборочное извлечение информации, ее распределение, анализ, дальнейшую работу на основе текста и т.д. Кроме того, курсантов следует мотивировать к прослушиванию, обозначая роль информации в контексте изучаемого материала и/или профессионального образования.

Рекомендации по контактному / дистантному предъявлению профессионального текста связаны с количеством предъявлений, лингвистическими особенностями текста, темпом речи, наличием разных опор и параллельной аудированию деятельностью. По мере необходимости рекомендуется использовать компенсирующие элементы: наглядность, паралингвистические средства, логическое ударение, темп речи. В тексте рекомендаций указываются формы общего или детального контроля понимания аудиоинформации, методика выполнения послетекстовых заданий и развития навыков речи, дается предупреждение о степени сложности материала, предлагаются варианты заданий для групповой или индивидуальной работы учащихся в случаях затруднений.

Данные в сборнике методические рекомендации не исключают творческого подхода преподавателя к использованию материалов пособия и адаптации его к условиям работы с конкретной группой, к уровню языковой подготовки курсантов в соответствии с их профессиональными интересами и потребностями.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. М.: Академия, 2006. 336 с.
2. Генишер Э.З. Обучение аудированию // Вестник ОГУ. 2001. № 1. С. 57–60.

### **METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR A TEACHER FOR TEACHING FOREIGN CADETS TO LISTEN TO PROFESSIONAL TEXTS**

*Aseykina L.S.*

*Krasnodar Air Force Institute for Pilots,*

*Krasnodar, Russia*

*[Laseykina@gmail.com](mailto:Laseykina@gmail.com)*

The article discusses the structure of the content and role of methodological recommendations to the teacher placed in the collection of professional texts for teaching listening to foreign cadets.

**Keywords:** professional texts, listening, foreign cadets, methodological recommendations.

## ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Асонова Г.А.*

*ст. преподаватель, ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», Москва, Россия  
[asonova.galina@yandex.ru](mailto:asonova.galina@yandex.ru)*

*Харитонова О.В.*

*канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», Москва, Россия  
[irkutsk4@yandex.ru](mailto:irkutsk4@yandex.ru)*

В статье описывается процесс адаптации иностранных учащихся на начальном этапе обучения русскому языку в рамках российского вуза. В условиях новой языковой среды и новой культуры студенты сталкиваются со множеством проблем межкультурного характера, решение которых зависит как от личных способностей учащихся, так и от степени его языковой и межкультурной подготовки. Авторы статьи рассмотрели языковой концепт «Русская кухня и русская еда» и его репрезентацию на уроках русского языка как иностранного. На основе практического опыта и аналитического подхода к данной проблематике авторами статьи представлены апробированные задания и упражнения, выполнение которых способствует лучшему запоминанию новых слов, грамматических конструкций, а также формирует межкультурную компетенцию в группах иностранных учащихся из Вьетнама, Китая, Непала.

**Ключевые слова:** адаптация, концепт, лингвокультурология, межкультурная коммуникация, русский язык как иностранный, стереотип.

Иностранные студенты, приезжающие в Россию изучать русский язык, стремятся познакомиться с культурой и особенностями культурной жизни русских людей. Уже на начальном этапе изучения языка иностранные учащиеся знакомятся с правилами приветствия на русском языке, пополняют свой словарный запас на различные темы. Ознакомление иностранных студентов с особенностями страны пребывания, правилами и нормами обучения и поведения в вузе, с местами нахождения ближайших аптечных пунктов, продуктовых магазинов, пунктов обмена валюты, пунктов телефонной связи, с местами проведения досуга в вузе (библиотеки, спортивные залы, интернет-кабинеты) происходит на начальном этапе. Но немаловажной темой обучения является тема, связанная с обучением особенностям русской кухни и русской еды. На начальном этапе обучения в учебниках по русскому языку как иностранному (РКИ), которые используются на подготовительных факультетах российских вузов, представлено описание русских национальных блюд уже в первые недели учебного процесса.. Например, в учебнике Антоновой В.Е., Нахабиной М.М. и др. «Дорога в Россию» в уроке 7 учащимся предложен в качестве модели диалог между студентом и преподавателем в столовой, в ходе которого участники обсуждают меню [Антонова, Нахабина, Сафронова, Толстых А.Я. 2018: 30]. Тема русской кухни представляет собой огромный интерес для иностранных учащихся. Студенты с интересом знакомятся с названиями русских блюд, с рецептами их приготовления. Обычно выполнение подобных упражнений не оставляет никого равнодушным – учащиеся ищут соответствующие изображения в интернете, переводят на родной язык незнакомые названия, делятся собственным опытом приготовления блюд, а также вспоминают случаи, когда кто-то из них пробовал русские блюда и свои ощущения, которые не всегда бывают положительными [Тер-Минасова 2000: 67]. Это связано с особенностями родной кухни учащихся, не похожей на русскую кухню. Следует отметить, что попадая в новые социокультурные условия, иностранные студенты испытывают различные трудности: кроме языкового барьера, который естественен, возникают и трудности социальной адаптации, и трудности психологического характера

[Лаврушина 1999: 21]; [Лаврушина 2012: 55]. Концентрическая подача лексико-грамматического материала предполагает расширение темы «Русская национальная кухня и русская еда», что помогает учащимся освоить названия продуктов по-русски, названия русских блюд, способы их приготовления, правила их подачи. Таким образом, постоянное расширение словарного запаса помогает учащимся быстрее включаться в общение на данную тему с носителями русского языка в магазинах, в общепите, на кухне, а также на занятиях по РКИ. Большое количество аудиторной нагрузки на подготовительном факультете предполагает обучение в течение 4-х или пяти дней по 3 пары в день, из которых 8 учебных пар можно использовать для обучения по данной теме. На занятиях студентам предлагается выполнить следующие задания: а) написать названия различных продуктов, овощей и фруктов на русском языке; б) поучаствовать в игре «Кто больше запомнил слов?» (можно играть как со всей учебной группой, так и с одним партнером); в) прослушать на сайте [youtube.com](https://www.youtube.com) аудио материалы по теме «Еда»; г) прочитать меню из ресторана и совместно обсудить на уроке выбор блюд из меню; д) сравнить русскую и национальную кухни учащихся, обсудить любимые или популярные рецепты. Обучение лексико-грамматической теме, посвященной русской кухне и русской еде, помогает учащимся лучше понимать вкусы и традиции русских людей. На подготовительных факультетах российских вузов многочисленную группу составляют студенты из Китая, Вьетнама, Непала, Индии и других стран Юго-Восточной Азии. Для этой группы учащихся некоторые русские блюда могут вызвать удивление вплоть до культурного шока. Так, например, непонимание вызывает у вьетнамских и китайских студентов сочетание продуктов в любимом русскими людьми салате «Мимоза». Сочетание рыбы и моркови неприемлемо в силу традиционных вкусовых предпочтений и национальных особенностей кухни родной страны учащихся. Естественно, что изучение правил русской кухни способствует снижению у иностранных учащихся ситуативной тревожности или психологического неприятия [Карпухина, Шерстюкова 2016: 45].

Ключевое блюдо русского обеда – суп, с одной стороны, студентам понятно, а с другой – вызывает много вопросов. Дело в том, что, кроме борща, о котором иногда студенты слышали или читали, в России есть еще *щи*, *чечевичный суп*, *солянка*, *уха*, *грибной суп* и другие, о которых студенты не знали раньше и которые совсем не похожи на тот суп, к которому они привыкли есть у себя на родине. Так, например, во Вьетнаме суп Фо Бо готовится из рисовой лапши со специальными ингредиентами, что в целом дает вкус, непохожий на вкус русского супа. То же самое можно сказать и о таком популярном у русских людей блюде, как *каша*. Тот факт, что каша является основной едой для русского человека, подтверждается и разнообразием каш, а соответственно, различными названиями: *гречневая*, *манная*, *пшеничная*, *рисовая*, *перловая*, *гурьевская* и другие каши, а также известными фразеологизмами в русском языке: «*Щи да каша – пища наша*», «*Гречневая каша – мать наша*», «*С ним (с ней) каши не сварить*» (о ненадежном человеке) и другие [Воробьев 2008: 25]. Однако, например, в Непале это каша представляет собой рисовую кашу с добавками специальных специй и в соусе. В Китае каша представляет собой различную порошкообразную смесь, вкус которой сильно отличается от русской каши, и может быть очень жидкой, приготовленной на воде без соли и сахара. Важный и частотный концепт в русской языковой картине мира – хлеб представлен такими лексемами, как *черный хлеб*, *белый хлеб*, *каравай*, *батон*, *сушки*, *сухари*, *бординский хлеб*, *булочки* и другими; пословицами и фразеологизмами – *Хлеб всему голова*, *Хлеб – соль* и другими. Для студентов, которые приезжают изучать русский язык из стран Юго-восточной Азии, такое разнообразие хлебобулочных изделий вызывает удивление и неподдельный интерес. По мере знакомства с русской лингвокультурой студенты успешно усваивают, что выражение; «Хлеб да соль!» – это своего рода формула народного речевого этикета [Верещагин, Костомаров 1990: 35]. Просмотры встреч официальных делегаций в России, на которых девушки в русских национальных костюмах

встречают гостей с караваем и солью, помогают понять иностранным учащимся огромное значение хлеба не только в русской пищевой культуре, но в культуре, в целом. По мере осознания роли хлеба на протяжении всей русской истории иностранные студенты понимают, почему в России есть музей хлеба, почему хлеб в России – это мерило достатка. При этом, черный хлеб – это не шоколадный хлеб, как иногда думают, к примеру, студенты из Китая.

В рамках так называемого межкультурного диалога развиваются социокультурные знания учащихся, расширяются представления иностранных учащихся о других культурах и традициях, национальной кухне, национальных праздниках и т.д. [Гасанова, Буйских 2015: 52]. При совместном обсуждении русской национальной кухни на начальном этапе можно узнать о предпочтениях учащихся и их отношении к русской кухне. На данном этапе практикуется употребление различных грамматических конструкций («я люблю», «мне нравится», «я хочу купить», «я хочу попробовать»), глаголов (*есть, пить, готовить, пробовать, угощать*), прилагательных и наречий (*вкусный – вкусно, горький- горько, сладкий- сладко, кислый- кисло*), этикетных формул (*Приятного аппетита! Спасибо! Пожалуйста! На здоровье!*), что развивает способности учащихся к навыкам коммуникации на русском языке. Подобные занятия также способствуют развитию самосознания и толерантности иностранных учащихся к русской кухне и общепринятым традициям в еде (*что русские едят на завтрак, что на обед и на ужин; какие блюда подаются на первое, на второе, на третье*).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В, Толстых А.Я. Дорога в Россию. Учебник русского языка. Элементарный уровень. – СПб.: Изд-во Златоуст, 2018. – 344 с.
2. Гасанова П.М.А., Буйских Т.М. Использование интерактивных методов при совершенствовании коммуникативной компетенции в монологической и диалогической речи старшеклассников, изучающих государственный язык российской федерации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2015. № 3. С. 53–60.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1990. – 245 с.
4. Воробьев В.В. Лингвокультурология. – М.: Изд-во РУДН, 2008. – 340 с.
5. Гвоздева Е.В. Использование электронного образовательного комплекса при обучении русскому языку как иностранному // Гуманитарное образование в экономическом вузе: материалы Международной научно-практической интернет-конференции. 5–10 декабря 2014 г. М.: ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2015. С. 46–50.
6. Карпухина Н.М., Шерстюкова О.В. Лексико-грамматические признаки соматических фразеологических единиц как основа их структурирования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2016. № 5. С. 41–46.
7. Лаврушина Е.В. Фразеология как компонент идиостиля И.С. Тургенева и проблема сохранения этого компонента в иноязычных переводах произведений писателя // диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Москва, 1999.
8. Лаврушина Е.В. Универсальные свойства и национальное своеобразие фразеологии (на материале произведений И.С. Тургенева): [моногр.] – М.: Изд-во РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2012. – 167 с.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. 264 с.

#### **PROBLEMS OF FOREIGN STUDENTS' ADAPTATION IN FRAMES OF INTERCULTURAL SOCIALIZING WHILE TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN**

*Asonova G.A.  
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia  
[asonova.galina@yandex.ru](mailto:asonova.galina@yandex.ru)*

The article considers the problem of adaptation of foreign students to the language and language environment. In the new language environment and a new culture, students are faced with many intercultural problems, the solution of which depends on the personal abilities of students, as well as on the degree of its linguistic and intercultural training. The authors of the article analyze the adaptation process based on the study of the topic "Cuisine and food" as forming a linguistic-cultural idea of the traditions and preferences of Russian people among foreign students. Based on practical experience and an analytical approach, the author of the article presents tested data on the studied topics "Cuisine and food" in groups of foreign students from Vietnam, China, Nepal.

**Keywords:** intercultural communication, adaptation, linguistic and cultural representations.

## **РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ. РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ**

*Ахметова Л.А.*

*канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры английской филологии  
и межкультурной коммуникации Елабужского института КФУ, Елабуга, Россия*  
[\*leisan81@mail.ru\*](mailto:leisan81@mail.ru)

В статье представлен региональный опыт работы с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному. Автором репрезентируется задача, направленная на развитие читательской грамотности иностранных студентов и разработанная на основе одного из литературных произведений татарского писателя Амирхана Еники.

**Ключевые слова:** читательская грамотность, региональные особенности, художественный текст, национально-культурные традиции.

Значимую роль в процессе социокультурной адаптации иностранных студентов, в познании ими норм, ценностей и приоритетов страны обучения играет способность находить, понимать, интерпретировать и критически оценивать информацию, то есть их мультимодальная грамотность (Multipleliteracy literacy) [ELINET. What is literacy? Электронный ресурс]. Непременным условием успешного овладения данной компетенцией является разработка и использование на занятиях по РКИ различных типов задач, направленных на развитие читательской грамотности.

Наряду с текстами повседневной, деловой сфер общения, публикациями из СМИ, учебной информацией материалом для работы могут служить произведения художественной литературы (как адаптированные, так и аутентичные). На наш взгляд, именно художественный текст является первостепенным средством получения знания о национально-культурных традициях, исторических, религиозных и региональных особенностях страны обучения. На занятиях по РКИ в Елабужском институте КФУ зарубежным студентам наряду с работами русских авторов предлагается знакомство с произведениями (или отрывками из них) татарских писателей в переводе на русский язык, например, повести Г. Ибрагимова «Судьба татарки», Г. Исхаки «Сеннэтче бабай», стихотворения Г. Тукая «Родная деревня», «Шурале», «Водяная», М. Джалиля «Сила джигита», «Красная ромашка», рассказы А. Еники «Дитя», «Старики» и др. Данные произведения повествуют о жизни татарского народа и вместе с тем знакомят читателя с традициями, культурой и историей Республики Татарстан. В них представлены религиозные устои

мусульман, особенности национального менталитета, праздники, информация о татарской кухне, культуре семейных отношений. Тексты, как правило, насыщены национально-маркированной лексикой.

Тексты, как правило, насыщены национально-маркированной лексикой.

Примером может служить работа с рассказом Амирхана Еники «Старики» в переводе А. Зарипова [Еники. Электронный ресурс]. Действие происходит в татарской деревне второй половины двадцатого века. Главные герои повествования – Рамазан бабай (дедушка Рамазан) и Асмабикэ эби (бабушка Асмабикэ). В молодости их обманом поженили, поэтому нежных чувств в начале семейных отношений между ними не было. Однако кроткий нрав невесты и следование жениха мудрым наставлениям его родителей позволили супругам создать крепкую семью.

Задание, направленное на формирование читательской грамотности при чтении рассказа «Старики», имеет целью развитие таких навыков и умений, как: а) переход от общего содержания к деталям и наоборот; б) использование разных способов чтения: просмотрового (ознакомительного), поискового (отбор нужной информации), аналитического; в) выделение дополнительной информации, содержащейся в вопросе; г) выявление разных точек зрения, в том числе и авторской; д) умение дать развернутый ответ на вопрос с обоснованием собственной позиции и привлечением для этого личного опыта. На первом этапе работы над текстом необходимо снять лексико-грамматические трудности, составить план, обозначить тему произведения, предложить студентам найти краткую информацию об авторе. В рассказе присутствует национально-маркированная лексика, которая активно используется современными носителями татарского языка (*бабай, эби, аул, бязя, улым, ниях*), а также содержатся другие слова, которые могут вызвать трудности в понимании у иностранного читателя (*представиться* в значении 'умереть', *саван, ветхий, палас, погост, полтинник, сельно, невдомёк, пригожий, шалопай, пострелёнок, ликовать, коромысло, бессеребренник* и т.д.). Задания снабжены «Словарём незнакомых слов».

Приведем примеры заданий:

*1. Ответьте на вопросы. Обоснуйте свой ответ отрывками из текста.*

а) Как автор описывает внешность и характер главных героев? б) Какие религиозные обряды описываются в рассказе? в) Почему женщины не пошли провожать умершую Асмабикэ эби на кладбище? г) Какой обычай позволил своднику обмануть семью жениха и заключить брак с дурнушкой? д) «Красота нужна только на свадьбе, ум – каждый день», – гласит татарская пословица. Каково значение данной пословицы? Уместно ли её употребление в описываемой в рассказе ситуации?

*2. Ознакомьтесь с разговором двух читателей.*

*Первый:* Я считаю, что у Рамазан-бабая была счастливая жизнь. Его жена не была красива внешне, но она обладала внутренней красотой. Он её очень любил, поэтому так глубоко переживал её смерть.

*Второй:* Не могу с вами согласиться. Рамазан-бабай был одиноким и несчастным человеком, который шестьдесят лет прожил с нелюбимой женщиной. Основой их семейной жизни стала привычка.

*Найдите в тексте рассказа фрагменты и факты, подтверждающие обе точки зрения.*

*3. Почему автор «заставляет» главного героя остаток жизни проводить у могилы жены? Дайте развернутый ответ.*

*4. Почему слово «любовь» появляется в финале рассказа?*

*5. Актуален ли сюжет рассказа в наши дни? Обоснуйте ответ.*

Информацию об истории и обычаях, связанных с православными традициями, иностранные учащиеся могут получить при работе с текстами рассказов В.А. Никифоро-

ва-Волгина «Великая Суббота», «Светлая заутреня», И. Шмелева «Рождество. Святки», А. Валевского «Рождественское настроение». Лингвострановедческим материалом на занятия по РКИ также могут служить произведения М. Зощенко («Интересный рассказ», «Ёлка»), К. Паустовского («Стальное колечко»), В. Сутеева («Мамин праздник») и др.

Результатом работы с художественным текстом, в котором присутствует описание быта, праздников, обычаев, истории, вероисповедания народов России, становятся выводы, значимые для успешной социо-культурной адаптации иностранных студентов, а также развитие их читательской грамотности, и как следствие – формирование их социальной и функциональной грамотности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Еники А. Рассказы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kitap.net.ru/eniki/7-5.php> (дата обращения: 15.08.2019).

2. ELINET. What is literacy? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.eli-net.eu/about-us/](http://www.eli-net.eu/about-us/) (дата обращения: 26.08.2019).

### WORK WITH A LITERARY TEXT AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF FOREIGN STUDENTS' READING LITERACY. REGIONAL EXPERIENCE

*Akhmetova L.A.*

*Elabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga, Russia  
[leisan81@mail.ru](mailto:leisan81@mail.ru)*

The article presents regional experience with a literary text in the classes of Russian as a foreign language. The author presents a task aimed at developing the reading literacy of foreign students and developed on the basis of one of the literary works of the Tatar writer Amirkhan Eniki..

**Keywords:** reading literacy, regional features, literary text, national-cultural traditions.

### МЕСТОИМЕННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ МНЕНИЯ-ОЦЕНКИ В МЕДИАТЕКСТЕ: КАКОЙ-ТО, КАКОЙ-НИБУДЬ

*Байгарина Г.П.*

*канд. филол. наук, доцент КФ МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Нур-Султан, Казахстан  
[oirat60@mail.ru](mailto:oirat60@mail.ru)*

В статье рассматривается явление неопределенности как один из доминантных смыслов русского языка, отражающих особенности национального характера. На материале медиатекста показана актуализация местоимениями оценочного мнения, сопутствующего семантике неопределенности.

**Ключевые слова:** медиатекст, семантическая доминанта, категория неопределенности, неопределенные местоимения, оценочность.

Национально-ориентированная парадигма обучения русскому языку как иностранному предполагает обращение к доминантным чертам русской языковой картины мира. Осмысление семантических доминант, изучение средств их реализации в языке приближает к пониманию особенностей национальной ментальности, русского национального характера, что, в свою очередь, является одной из составляющих процесса успешного освоения иностранными студентами русского языка, а через язык – познания культуры русского народа, его духовного мира.

Среди фундаментальных смыслов, формирующих семантический универсум русского языка: «неагентивность» или «неконтролируемость», «эмоциональность», «иррациональность», «моральная страстность», рассматривают и категорию неопределенности. Сошлемся на мнение В.В. Колесова, который называет неопределенность высказывания среди характерных особенностей русского языка, отражающих ментальные признаки сознания: «что повышает степень уклончивости и размытости русской мысли, которая как бы скользит по яркости образа и пугливо сторонится определенности понятия. Сказать до конца ясно – прямо – значит открыться до времени и тем самым обезоружить себя...» [Колесов 2004: 27].

Явление смысловой неопределенности, являющееся и специфической особенностью информационно-коммуникативной среды, демонстрируют медийные тексты, в которых избираемый способ оформления информации, определенный или неопределенный, задается «целью коммуникации в массмедиа – информирующим воздействием».

Наблюдение за функционированием неопределенных местоимений как наиболее востребованных средств выражения этой категории в современных медиатекстах заставляет вспомнить замечание Е.В. Падучевой о том, что «будучи навязано говорящему языковой картиной мира, значение неопределенности не всегда должно приниматься за чистую монету» [Падучева 1996]. Действительно интенциональность медийного текста приводит к тому, что это значение местоимений реализуется в комплексе с другими смыслами, при этом инвариантная семантика неопределенности далеко не всегда является превалирующей. Медийный дискурс дает возможность выявить у таких местоимений, как *какой-то* и *какой-нибудь*, аксиологическую функцию, они начинают выступать в качестве средства выражения мнения-оценки, наряду с представлением признаков неопределенности.

В ряде случаев использование неопределенного местоимения объясняется затруднениями со стороны носителя языка определенно охарактеризовать описываемый объект, его признаки в связи со сложностью его идентификации, как, например: «Поэтому я оттуда, в том числе, черпаю какое-то вдохновение и даже словарный запас в некоторой степени, это правда» (т/к «Дождь. 11. 04. 2019). Обращает на себя внимание грамматическая семантика существительного: в большинстве своем это имена с непредметным значением, которые трудно идентифицировать. Неопределенные местоимения служат для оценки объекта или в целом явления как трудно определимого, несколько необычного, причины возникновения которого не поддаются точному обоснованию. Нестандартность ситуации может задаваться и ее метафорическим представлением, что также обуславливает использование этого показателя неопределенности, как, например: «как человек, который стоял на какой-то льдине, эта льдина раскололась, и части этой льдины расплываются под твоими ногами. Одна нога на одном осколке, другая нога на другом, тут о каком-то комфорте говорить, безусловно, не приходится» (т/к Дождь. 11.04.2019).

С другой стороны, обращение к неопределенному местоимению можно объяснить нежеланием говорящего использовать соответствующий определенный атрибут с тем, чтобы выразить свое, обычно негативное оценочное отношение: *Сегодня в России существует множество премий, но я с особым волнением отношусь к наградам, которые вручает не какой-нибудь комитет, а народ* (АиФ. 23.05.2008). Модификация признака неопределенности в виде несущественности, безразличия для говорящего при указании как на сам предмет, так и на его характерологические особенности, как правило, приобретает оценочную коннотацию, причем доминирующим над значением неопределенности является именно аксиологический компонент.

Наблюдение за признаковым выражением неопределенности позволяет сделать вывод о том, что неопределенное местоимение выделяет из класса признаков некую раз-

новидность, которая в большинстве случаев не идентифицирована по прагматическим причинам, что приводит к усилению оценочной квалификации этого признака: *Возможно, читали статьи, в которых какой-нибудь «Шерлок Холмс» проводит целое словарное расследование и открывает страшную тайну: слова, которое вы все это время использовали, просто-напросто нет в словарях* (АиФ. 22.01.2018).

Неопределенное местоимение может актуализировать признак как «отклонение от нормы, от стандарта»: *Мы работаем над какими-то историями вместе. Но когда сюда приезжают иностранцы, у нас гостеприимство бушует на каком-то генетическом уровне* (Новая газета. 07.08.2018). В этом случае определения-прилагательные никак не конкретизируются сочетающимися с ними неопределенными местоимениями, напротив, местоимения эксплицируют эту семантику как оценочную, указывая не столько на необычность самого признака, сколько на невозможность определить причины появления подобного признака.

Наряду со значением несущественности, безразличия как в определении предмета, так и его признака актуализируется такой компонент, как «умаление значимости», то есть *какие-то/ какие-нибудь – это «всякие, разные»: Стыдно, конечно, зато как на этом зарабатывает какая-нибудь контора типа Роснавозавоз* (АиФ. 11.04.2018). Е.И. Шейгал называет это значение «обезразличивающим обобщением» и «обезразличивающей неопределенностью» [Шейгал 2004: 121–122]. Заметим, что местоимения *какой-то* и *какой-нибудь*, относящиеся к разным типам неопределенности, актуализируют семантику «безразличия к выбору объекта»: безразлично к тому, соотнесена или не соотнесена ситуация с конкретным объектом в реальной действительности.

Использование неопределенных местоимений обусловлено интенциональными установками автора: в ряде ситуаций неидентифицированная форма языкового выражения с отчетливо не проявленным смыслом оказывается более предпочтительной, чем точные формулировки с большой степенью определенности. Медийный дискурс демонстрирует функционально-смысловое разнообразие неопределенных местоимений, проявление различных вариаций, в том числе и оценочных, неопределенного знания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Колесов В.В. Язык и ментальность. СПб: Петербургское востоковедение, 2004. 238 с.
2. Падучева Е.В. Неопределенность как семантическая доминанта русской языковой картины мира // [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf1/dominanta\\_1996.pdf](http://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf1/dominanta_1996.pdf).
3. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. М.: Гнозис, 2004. 326 с.

#### THE PRONOUN REPRESENTATION OF OPINION-ASSESSMENT IN THE MEDIA TEXT: SOME, ANY

*Baigarina G.P.*

*Kazakhstan Branch of Lomonosov Moscow State University,  
Nur-Sultan, Kazakhstan  
[oirat60@mail.ru](mailto:oirat60@mail.ru)*

The article considers the phenomenon of uncertainty as one of the dominant meanings of the Russian language that reflects the characteristics of a national character. The actualization by pronouns of the evaluative opinion, which is associated with the semantics of uncertainty, is shown on the materials of the media discourse.

**Keywords:** media text, semantic dominant, category of uncertainty, indefinite pronouns, assessment.

## РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (ГОРОДСКОЙ РОМАН ЕВГЕНИЯ ГРИШКОВЦА «РУБАШКА»)

**Баландина Н.В.**

*ст. преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся  
филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова  
[n.balandina@mail.ru](mailto:n.balandina@mail.ru)*

В статье рассматриваются особенности работы с художественным текстом в иноязычной аудитории. На примере изучения текста городского романа Евгения Гришковца «Рубашка» представлены основные принципы работы с художественным текстом, определены наиболее эффективные типы заданий, направленных на совершенствование навыков и умений иностранных учащихся в процессе изучения русского языка.

**Ключевые слова:** художественный текст, Евгений Гришковец, городской роман «Рубашка», русский язык как иностранный

Чтение художественной литературы является одним из важных видов работы на уроках русского языка как иностранного. Фрагменты из художественных произведений часто включаются в разделы учебных пособий, посвященных различным лексическим и грамматическим темам, а также в пособия, содержащие разнообразный страноведческий материал. На высших этапах обучения русскому языку художественный текст становится не только средством обучения, но и самостоятельным объектом изучения.

Опыт показывает, что интерес у иностранцев вызывают не только произведения русской классической литературы, со многими из которых они знакомятся еще на родине, но и произведения современных российских авторов. Желание учащихся читать произведения современной литературы объясняется тем, что им интересны как различные процессы и явления современной российской действительности, так и особенности современного русского языка, в частности, особенности разговорной речи, которые не находят отражения в учебниках и учебных пособиях. Однако при самостоятельном чтении художественных произведений у иностранцев возникают неизбежные трудности, связанные не только с незнанием некоторых языковых единиц и особенностей их функционирования в речи, но и с непониманием многих экстралингвистических реалий. При этом даже обращение к словарям и специальным справочникам не всегда может помочь.

На кафедре русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ работе с художественным текстом всегда уделялось большое внимание. А с недавнего времени коллектив преподавателей приступил к созданию учебных материалов нового типа – хрестоматий, адресованных иностранным учащимся. Создание хрестоматий обусловлено, с одной стороны, потребностью собрать воедино тексты, дающие представление о современной русской литературе и российской жизни в целом, а с другой стороны, наличием интереса у самих учащихся к тому «живому» языку, который представлен во многих современных художественных текстах.

Среди авторов, тексты которых были включены в хрестоматию, был и Евгений Гришковец. В хрестоматии представлено несколько фрагментов из его городского романа «Рубашка» (2004 г.). При выборе фрагментов данного художественного произведения мы руководствовались следующими принципами: 1) фрагмент текста должен обладать структурно-смысловой целостностью; 2) совокупность отобранных фрагментов должна дать возможность учащимся получить представление о сюжетной и смысловой «канве» произведения; 3) текст должен быть насыщен достаточным количеством единиц, которые могут послужить основой для развития коммуникативно-речевых навыков и умений

учащихся, а также их лингвострановедческой компетенции; 4) выбранные фрагменты текста также должны давать представление об индивидуальных особенностях стиля писателя.

Каждый фрагмент текста снабжается комментарием двух типов. 1. Лексико-стилистический и грамматический комментарий. 2. Культурологический комментарий. Все комментарии (как комментарии первого типа, так и второго) имеют не только информативную, но и учебную направленность. Одной из отличительных особенностей комментария является его интерактивность: наряду с объяснением каких-либо лексических единиц, грамматических конструкций или культурно-исторических реалий предлагаются различные задания коммуникативного характера, направленные на активизацию полученных знаний, а также на формирование умения высказывать своё мнение по какому-либо вопросу.

Рассмотрим некоторые примеры комментариев и заданий, которые используются при чтении одного из фрагментов романа «Рубашка», в котором рассказывается о том, как главный герой едет встречать своего друга, прилетающего из города, в котором когда-то жил сам главный герой. Следует также отметить, что при работе с комментариями преподаватель может самостоятельно, ориентируясь на уже имеющийся материал, расширять круг вопросов и заданий.

*«А Макс был сейчас совершенно некстати»; Макс – неофициальная краткая форма имени Максим, обычно используемая в общении между молодыми людьми. В образовании подобных форм прослеживается влияние способов образования кратких форм имён в английском языке (Майкл – Майк, Стивен – Стив); Какие производные могут использоваться при общении молодых людей от следующих имён: Денис, Николай, Владислав? Чем отличаются различные формы, образованные от имени Николай – Коля, Ник, Коленька, Колька, Колян? Есть ли в вашем языке краткие неофициальные формы имён?*

*«Привозил обычные домашние гостинцы»; гостинец – (разг.) подарок, обычно привезенный откуда-то (преимущественно о еде); Как образовано слово ‘гостинец’? Какие однокоренные слова вы можете назвать? Есть ли традиции в вашей стране привозить из путешествий гостинцы друзьям, близким? Что обычно в вашей стране дарят в качестве гостинца? А какой гостинец вы бы привезли своим друзьям из России?*

*«Повторяющийся стон входной двери»; стон – протяжный звук, издаваемый от сильной боли, страдания. В каком значении здесь употреблено существительное ‘стон’? Каким существительным его можно заменить в данном предложении? Какие слова, обозначающие звуки, вы знаете? Как вам кажется, почему автор употребляет в данном предложении именно слово ‘стон’?*

*«Только вот пропустил информацию о месте крушения самолёта. Ага – Пакистан...»; ага – междометие, которое употребляется в ситуации, когда говорящий наконец-то понял что-либо, догадался о чём-либо. Есть ли какое-либо междометие в вашем языке, которое можно употребить в данной ситуации? Знаете ли вы, в каких ещё ситуациях может употребляться междометие ‘ага’? Какие ещё русские междометия вы знаете?*

*«Этой осенью какое-то нечеловеческое количество грибов в лесу»; нечеловеческое – слишком сильное, которое невозможно представить; о чём-то, связанном с действиями или чувствами человека (нечеловеческий труд, нечеловеческие страдания); Как вам кажется, почему автор намеренно допускает нарушение лексической сочетаемости (нечеловеческое количество грибов)? Можно ли в данном случае говорить о проявлении такой особенности текстов Е. Гришковца, как ирония (в том числе самоирония)? (есть основания предполагать, что здесь присутствует аллюзия на слова В.И. Ленина об «Аппассионате» Л. Бетховена: «Изумительная, нечеловеческая музыка!»).*

Таким образом, работа с художественным текстом должна сопровождаться комментариями как информативного, так и интерактивного характера, что позволяет иностранным учащимся не только расширить свой лексический запас, познакомиться с различными культурно-историческими реалиями, но и развить коммуникативные навыки и умения, необходимые для овладения иностранным языком в полной мере, что в конечном счете помогает иностранцу почувствовать себя не «сторонним наблюдателем», а ощутить себя частью того «мира», язык которого он выбрал для изучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Современная русская проза – XXI век: хрестоматия для изучающих русский язык как иностранный / под общ. ред. Е.А. Кузьминовой, И.В. Ружицкого. Ч. 1. М.: Русский язык. Курсы. 2014.

### WORK WITH A LITERARY TEXT IN THE CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (THE URBAN NOVEL OF EVGENIY GRISHKOVETS «РУБАШКА» /«THE SHIRT»/)

*Balandina N.V.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
[n.balandina@mail.ru](mailto:n.balandina@mail.ru)*

The article discusses the specific features of the work with literary text in a foreign audience. On the example of Evgeniy Grishkovets' urban novel «Рубашка» («The Shirt») the basic principles and aspects of the work with text are presented. The most effective types of tasks and exercises are identified in order to improve language skills of foreign students.

**Keywords:** literary text, Evgeniy Grishkovets, urban novel «Рубашка» («The Shirt»), Russian as a foreign language.

### ПРОИЗВЕДЕНИЯ Н.В. ГОГОЛЯ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТАХ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ

*Балдина Е.В.*

*канд. филол. наук, преподаватель МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[baldinalena@mail.ru](mailto:baldinalena@mail.ru)*

В статье рассматриваются возможности расширения историко-литературного контекста в научно-исследовательских работах китайских учащихся, посвященных творчеству Н.В. Гоголя, с учетом новейших тенденций как в российском литературоведении, так и в китайской русистике.

**Ключевые слова:** творчество Н.В. Гоголя, компаративистские исследования, историко-литературный контекст, российское литературоведение, китайская русистика.

Опыт работы с китайскими учащимися-литературоведами, занимающимися исследованием творчества Н.В. Гоголя и пишущими квалификационные работы, свидетельствует об очевидном предпочтении компаративистской тематики. Основной акцент в работах китайских студентов и магистрантов делается на восприятии творчества Гоголя в Китае, а также на соотношении гоголевских тем, образов и художественных форм с теми или иными явлениями в традиционной и современной китайской культуре. Наиболее часто китайские учащиеся выбирают для сопоставления произведения Гоголя и Лу Синя, сосредоточивая внимание в основном на различных аспектах поэтики анализиру-

емых текстов. Нельзя при этом не учитывать, с одной стороны, безусловно значительной роли Лу Синя, открывшего китайскому читателю русскую литературу и, в частности, творчество Гоголя, и, с другой стороны, тот очевидный факт, что собственное творчество Лу Синя формировалось во многом под влиянием Гоголя. И все же, думается, в процессе выбора тем квалификационных работ стоит обратить внимание китайских учащихся и на другие аспекты изучения гоголевского творчества – в том числе и в пределах исследований сопоставительного характера.

Может сложиться впечатление, что китайским учащимся, выбирающим для научно-исследовательской работы произведения Гоголя, доступен сравнительно небольшой круг источников на родном языке, о чем свидетельствуют библиографические ссылки в квалификационных работах. Однако это не совсем так. Работы современных китайских литературоведов-русистов свидетельствуют о том, что на сегодняшний день гоголеведение в Китае развивается достаточно интенсивно и охватывает самую разную проблематику. Кроме того, за последние 20 лет значительно увеличилось число переводов гоголевских сочинений на китайский язык.

Стоит иметь в виду, что в 1999 году в Китае было издано Полное собрание сочинений Н.В. Гоголя в 9 томах, в которое вошли не только все художественные произведения писателя, но и статьи, письма, а также составленный В.В. Вересаевым свод документальных материалов «Гоголь в жизни». Таким образом, китайские читатели (и, соответственно, учащиеся-филологи) имеют возможность непосредственного знакомства с наиболее полным корпусом гоголевских текстов во всем многообразии их жанровых форм. Кроме того, названное издание позволяет составить непредвзвотое представление о произведениях, прежде толковавшихся крайне тенденциозно, – имеется в виду в первую очередь книга Гоголя «Выбранные места из переписки с друзьями», ранее известная в Китае лишь по статьям В.Г. Белинского [Лю Хунбо 2002: 172]. Те направления гоголеведческих исследований, появление которых долгое время казалось невозможным в связи с жесткой зависимостью гуманитарных наук от государственной идеологии, постепенно становятся органичной частью китайской русистики. Это, в частности, выразилось в «переходе от позиции утилитарной к универсальной», благодаря чему «Гоголь в восприятии китайских читателей постепенно становится таким, каким он был в действительности» [Лю Хунбо 2002: 176]. Как и в российской историко-литературной науке конца 1980-х – начала 1990-х годов, так и в китайском литературоведении рубежа XX–XXI веков наметилась отчетливая тенденция к изучению русской литературы не по советскому образцу, как это было на протяжении многих десятилетий, а в более широкой научной парадигме: «мнение о том, что социологически-критические взгляды надоедают людям и поэтому необходимо переменить ориентацию мышления и точку зрения при исследовании Гоголя, поддерживает ряд ученых своими работами» [Лю Хунбо 2012: 227]. Обзоры актуальных направлений в китайском гоголеведении свидетельствуют о возросшем интересе исследователей к разнообразным аспектам поэтики Гоголя, интертекстуальным связям, а также к малоизученным в Китае религиозно-философским исканиям писателя [Лю Хунбо 2012: 227; Чжоу Сяовэй 2016: 143, 145; Сун Иньнань 2017]. Впрочем, нельзя недооценивать и влияния традиций сравнительно недавнего научного прошлого русистики в Китае [Лю Хунбо 2012: 226–227; Сун Иньнань 2017].

Безусловно, изучение китайскими студентами и магистрантами текстов Гоголя в рамках научно-исследовательской работы сопряжено с объективными трудностями и в связи с этим имеет определенные ограничения. Однако знакомство с разнообразными по методологии и содержанию современными исследованиями не только российских, но и китайских гоголеведов может дать китайским учащимся возможность увидеть гоголевские произведения в более широком историко-литературном контексте, что представляется особенно важным в подготовке специалистов по истории русской литературы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Лю Хунбо. Наследие Гоголя в Китае: проблемы перевода и восприятия // Литература та культура Полісся. Вып. 16. Ніжин, 2002. С. 171–176.
2. Лю Хунбо. Гоголеведение в Китае и как меняется облик Гоголя у китайского гоголеведа // Гоголезнавчі студії = Гоголеведческие студии. Вып. 2 (19). Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2012. С. 226–231.
3. Чжоу Сяовэй. Исследование творчества Н.В.Гоголя в Китае // Гуманитарный вектор / Забайкальский гос. ун-т. Сер. Философия, культурология. Чита, 2016. Т. 11. № 2. С. 143–146.
4. Сун Иньнань. Исследование творчества Н.В. Гоголя в Китае: литературоведческие школы и их методологические проблемы // Материалы международного молодежного форума «Ломоносов-2017» [Электронный ресурс] – М.: МАКС Пресс, 2017.

### N.V. GOGOL'S WORKS IN RESEARCH OF CHINESE STUDENTS

*Baldina E.V.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
[baldinalena@mail.ru](mailto:baldinalena@mail.ru)*

The article discusses the possibilities of widening the historical and literary context in the studies of Gogol's works by Chinese students with the focus on the latest trends in the literary studies in Russia and in the Russian Studies in China.

**Keywords:** N.V. Gogol's works, historical and literary context, comparative studies, literary studies in Russia, Russian Studies in China.

### ЗВУЧАЩАЯ РЕЧЬ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Бархударова Е.Л.*

*докт. фил. наук, профессор МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[e.barhudarova@mail.ru](mailto:e.barhudarova@mail.ru)*

Использование лингвокультурологического потенциала звучащей речи в курсах русского языка для иностранцев – одна из важнейших лингводидактических задач. Ее решение позволяет познакомить учащихся с некоторыми аспектами русской национальной культуры, повысить их интерес к обучению произношению и помочь им адекватно оценить русский звучащий текст.

**Ключевые слова:** звучащий текст, обучение произношению, орфоэпический, лингвокультурологический, иноязычная аудитория.

Лингвокультурологический потенциал русской звучащей речи и возможности его использования в целях обучения иностранцев русскому произношению – одна из важнейших проблем описания и преподавания русского языка как иностранного. Ввод лингвокультурологической проблематики в фонетические курсы, адресованные иностранцам, повышает интерес учащихся к особенностям русской фонетики и расширяет их кругозор в области культуры и лингвокультурологии.

Как известно, одна из основных составляющих языковой культуры говорящего – отношение к произносительной норме. Рассматривая русскую звучащую речь в контексте межкультурной коммуникации, важно учитывать, что носители большинства языков принципиально по-иному относятся к орфоэпической норме, нежели представители русскоязычного социума. На это обратила внимание еще в 80-е годы прошлого столетия К.В. Горшкова, объяснив жесткое отношение к норме в русском языке той ролью, кото-

рую играет в его системе парадигматика звуковых единиц: «... характер парадигмы фонемы как бы предсказывает закономерности поведения данной фонемы в речи. Так, оказывается, что чем больше членов у парадигмы, чем сложнее ее устройство, тем больший разброс варьирования данной фонемы в речи. И лишь строгая орфоэпическая норма закрепляет данный (один или два) вариант из всех возможных вариантов для данного коллектива говорящих в данную историческую эпоху» [Горшкова 1980: 82].

В фонетических системах с доминацией парадигматики – таких, как русская – частая нейтрализация фонетических единиц затрудняет выполнение ими отождествительной функции и тем самым ограничивает диапазон орфоэпической вариативности. Напротив, в языках с доминацией синтагматики, где нейтрализации редки или отсутствуют, а фонетическая вариативность сравнительно невелика, проблема орфоэпической нормы не слишком актуальна. В частности, сравнивая русскую и немецкую фонетические системы, Л.В. Щерба писал, что «в немецком языке колебания в произношении гораздо более значительны» и «для иностранцев, изучающих немецкий язык, создается прямо-таки безвыходное положение: какое же произношение изучать?» [Щерба 2002: 146].

Отношение к норме в родном языке является одним из факторов успешности процесса овладения русским произношением. Часто в ходе обучения иностранцев русской фонетике наблюдается ситуация, когда учащиеся протестуют против достаточно жесткого орфоэпического режима, который предлагается в курсах обучения русскому произношению, поскольку привыкли к «либерализму» нормы в родном языке. Другим следствием разного отношения к норме в родном и изучаемом языках оказывается разный фонетический акцент в формально однородной в языковом отношении аудитории, поскольку «колебания в произношении», характерные для родного языка, обуславливают перенос разных произносительных навыков на изучаемый.

Более того, для большинства иноязычных систем характерно иное, чем это имеет место в русском языке, соотношение литературной и диалектной фонетики. Если образованный носитель русского языка рассматривает диалектное произношение как нечто недопустимое в своей речи, то для образованного китайца владение родным диалектом – обязательная составляющая его языковой культуры (подробнее см., например, [Бархударова, Чжу 2017]). Языковая ситуация в странах функционирования арабского языка отличается еще большим своеобразием соотношения литературной и диалектной фонетики. Родной системой любого араба является его диалект, тогда как за арабским литературным языком сохраняются лишь функции богослужения и чтения Корана. По этой причине создание курса русской звучащей речи, адресованного широкой арабской аудитории, оказывается трудно разрешимой проблемой (см. [Александрова 2008]).

В результате в ходе постановки русского произношения в формально однородной в языковом отношении аудитории преподаватель сталкивается не с одним, а с разными фонетическими акцентами. В частности, носители китайского литературного языка последовательно различают латеральные и носовые, свистящие и шипящие, а носители целого ряда китайских диалектов их смешивают. Надо сказать, однако, что диалект как первичная система может не только затруднять, но и облегчать усвоение русского произношения. Так, в китайском литературном языке отсутствует силлабема [fi]. По этой причине в русских словах на месте сочетания [ф'и] носители китайского литературного языка часто произносят сочетание с дифтонгом [ei]: \*ф[ei]зика, \*ф[ei]гура. Для носителей же диалекта юэ сочетание [ф'и] в русских словах не представляет трудности, поскольку в системе этого диалекта есть силлабема, соответствующая русскому сочетанию [ф'и].

Таким образом, работающий в иноязычной аудитории фонетист должен учитывать как особенности русской орфоэпической ситуации, так и отношение к произносительной норме, типичное для контингента, с которым он работает.

Анализ русской звучащей речи в контексте межкультурной коммуникации включает также рассмотрение целого спектра вопросов более узкого характера – таких, как трудности русского литературного произношения, звуковой «портрет» в искусстве, фонетика русского художественного текста, звуковой символизм (подробнее см. [Бархударова 2016]). Каждый из перечисленных вопросов должен найти отражение в курсе фонетики для иностранцев. Это даст возможность познакомить учащихся с определенными аспектами русской национальной культуры и помочь им адекватно оценить звучащий текст на русском языке.

Так, исследование литературного произношения в контексте культурной традиции невозможно без серьезного анализа проблематики создания фонетического портрета. Изучение в иноязычной аудитории средств создания звукового портрета в русской художественной литературе, на сцене и на экране дает иностранцам представление об отношении к культуре речи, характерном для русскоязычного общества.

То или иное звуковое оформление художественного текста создает определенный эмоциональный фон. Между тем, как показывает практика, определенные звуки вызывают одни и те же эмоциональные ассоциации у носителей самых разных языков. В частности, О.О. Сулейменов указывал на «минорный характер» русского [o]: «Колокольный звук, противоположный жаркому, яркому, радостному “а”» [Сулейменов 2005: 11]. В связи с этим небезынтересно, что на заданный в группах иностранцев разных национальностей вопрос о том, с чем скорее можно соотнести звук [o] – с весельем или с бедой, давался однозначный ответ – с бедой. Напротив, звук [a], по мнению носителей самых разных языков, должен символизировать веселье.

Таким образом, русская звучащая речь имеет большой лингвокультурологический потенциал, который необходимо использовать в целях разработки и совершенствования методики обучения иностранцев русскому произношению.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова А.Ю. Строение арабского слога как фактор фонетической интерференции в русской речи арабов // Вестник Российского университета дружбы народов: Научный журнал. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2008. № 3. С. 16–24.
2. Бархударова Е.Л. Лингвокультурологический аспект обучения иностранцев русской звучащей речи // Stephanos. 2016. № 5 (19). С. 45–58.
3. Бархударова Е.Л., Чжу Ю. Анализ фонетики родного диалекта в контексте создания национально ориентированных методик обучения русскому произношению // Известия Юго-западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика. 2017. № 4. С. 25–35.
4. Горшкова К.В. О фонеме в языке и речи // *Slavia orientalis*. DXXIX. № 1/2. Warszawa, 1980. С. 79–83.
5. Сулейменов О.О. Мир пока не превращён в пустыню, человек должен понять своё слово // Известия. 2005. № 157. С. 11.
6. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: Учеб. пособие для студ. филол. фак. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 160 с.

#### RUSSIAN SPEECH IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

*Barkhudarova E.L.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*  
[e.barkhudarova@mail.ru](mailto:e.barkhudarova@mail.ru)

One of the most important linguodidactic goals deals with accounting linguo-cultural potential of oral speech in Russian language courses for foreigners. Its solution makes it possible to present to the students some aspects of Russian national culture, increase their interest in pronunciation training and help them to evaluate correctly Russian oral text.

**Keywords:** oral text, pronunciation training, orthoepic, linguo-cultural, foreign audience.

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В УЧЕБНОМ СЛОВАРЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ-ИНОСТРАНЦЕВ

**Баско Н.В.**

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся  
гуманитарных факультетов, МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия  
[ninabasko@mail.ru](mailto:ninabasko@mail.ru)*

В статье рассматривается место и роль художественного текста в учебном словаре для детей-иностранцев, проживающих за рубежом, а также принципы отбора текстов в учебный словарь.

**Ключевые слова:** текст, словарь, компонент словарной статьи, отбор, дети

Одним из важных направлений РКИ в наше время стало обучение русскому языку детей, проживающих за рубежом в семьях соотечественников или в странах – бывших республиках Советского Союза. Цель обучения детей-иностранцев русскому языку – сохранить русский язык в семье, пробудить интерес детей к России и русской культуре, помочь детям в овладении современным русским языком.

Данная статья посвящена рассмотрению места и роли художественного текста в учебном словаре русского языка для детей, проживающих за рубежом, и определению принципов отбора текстов в учебный словарь.

В настоящее время учебные словари наряду с учебниками активно используются при обучении русскому языку как в российской, так и в национальной школе. В отечественной лингвистике учебные словари стали предметом особого внимания ученых-лексикографов и педагогов, начиная с 70-х годов XX века. Учебная лексикография возникла на стыке двух дисциплин: традиционной лексикографии и методики обучения языку. «Характер учебных словарей определяется рядом отличительных особенностей. Это прежде всего их методическая направленность и строгая ориентация на определенный этап обучения (начальный, продвинутый), цели и задачи изучения языка, национальность изучающих иностранный язык» [Бархударов: 46–47].

Учебный словарь – это лексикографическое пособие активного типа. По структуре и содержанию он должен учитывать возрастные особенности учащихся. В отличие от традиционных словарей, в учебном словаре должно не только предлагаться объяснение значения слова или выражения, но и демонстрироваться, как правильно, в какой ситуации общения его следует использовать в речи. Кроме того, обязательная часть учебного словаря – это учебные задания на усвоение языковой единицы.

Каково же место и роль художественного текста в учебном словаре, адресованном детям-иностранцам? Жанр лексикографического пособия диктует ряд требований к структуре, содержанию и отбору художественных текстов. В учебном словаре художественный текст выступает не как самостоятельный объект изучения (чтение, анализ содержания и художественных особенностей произведения), а как один из компонентов в структуре словарной статьи, призванный уточнить, прояснить семантику описываемой языковой единицы и в доступной форме показать особенности её функционирования в определённом дискурсе.

В структурном отношении текст, выступающий в качестве иллюстративного компонента словарной статьи, должен быть представлен в виде небольших по объёму стихотворений или логически завершённых, обладающих структурно-смысловой целостностью фрагментов художественных произведений детской литературы, раскрывающих

семантику описываемой единицы и иллюстрирующих ситуацию её употребления в речи. В учебном словаре допускается сокращение или адаптация фрагмента прозаического художественного текста с учетом «учебно-методической целесообразности и соответствия критериям: современности, актуальности и типичности» [Верещагин 1990: 151].

Учебный характер словаря для детей-иностранцев предполагает соблюдение ряда принципов, касающихся отбора художественных текстов.

1. Ведущим, основополагающим принципом является учёт возрастных особенностей учащихся. Текст (или фрагмент текста) должен быть простым по форме изложения, доступным пониманию детей, увлекательным по содержанию, которое должно соответствовать когнитивным потребностям учащихся – в нашем случае это дети 8–11 лет. Под когнитивными потребностями мы понимаем не только способность ребёнка адекватно воспринимать и осознавать информацию, представленную в тексте, но и учитывать соответствие её интересам и вкусам детей определённого возраста. Описываемая ситуация должна быть узнаваемой для детей и вызывать у них положительные эмоции. Ребёнок должен испытывать чувство радости от новой встречи с любимыми ему героями любимых детских книг, авторами которых являются известные детские писатели-классики: С.Я. Маршак, К.И. Чуковский, В. Драгунский, Б. Заходер, В. Берестов, Ю. Мориз, Э. Успенский, В. Голявкин и др.

2. В соответствии с принципом актуальности в тексте (или фрагменте художественного текста) должны, прежде всего, описываться реалии современной российской жизни, а не ушедшей советской действительности. Актуальность и достоверность содержания должны подкрепляться типичностью описываемых ситуаций. Это в полной мере отвечает интересам и потребностям самих детей, их родителей и педагогов, проживающих за рубежом, находящихся вне русской языковой среды. Дискуссионным является вопрос о включении фрагментов художественных произведений XIX–XX веков в учебный словарь: сказок А.С. Пушкина, басен И.А. Крылова и др. Нам представляется, что включение в словарь фрагментов художественных произведений XIX–XX веков в качестве иллюстративного материала целесообразно, если они не содержат устаревших слов и выражений, непонятных детям. В противном случае текст утрачивает «семантическую прозрачность», его понимание вызывает трудности у ребёнка, порождая дополнительные вопросы.

3. Лингвострановедческий принцип отбора текстов в учебный словарь предполагает приоритет включения художественных текстов страноведческой и культурологической направленности, содержащих разнообразную информацию о России, её культуре, традициях и обычаях её жителей, поскольку одной из задач учебного словаря является знакомство с Россией, с жизнью россиян. Ведь нередко мотивирующим фактором для родителей детей, проживающих за рубежом, является стремление сохранить связь с родиной, приобщить своего ребёнка к русской культуре, открыть для него Россию.

В заключение отметим, что помимо чисто прагматической задачи – обучению детей-иностранцев русскому языку – художественный текст в учебном словаре должен выполнять и гуманитарную, образовательную задачу: раскрывать маленькому читателю богатство русского языка, заинтересовывать его чтением, прививать любовь к книге и России.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов С.Г. Новиков Л.А. Каким должен быть учебный словарь? – Русский язык за рубежом, 1971, № 3, с. 46 – 50.
2. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура. Изд. 4. – М.: Русский язык, 1990. 269 с.

## LITERARY TEXT IN THE EDUCATIONAL DICTIONARY FOR FOREIGN CHILDREN

*N.V. Basko*

*Department of Russian Language for foreign students of humanitarian faculties  
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
[ninabasko@mail.ru](mailto:ninabasko@mail.ru)*

The article discusses the place and role of literary text in the educational dictionary for foreign children living abroad, as well as the principles of selecting of texts in the educational dictionary.

**Keywords:** text, dictionary, component of a dictionary entry, selection, children.

## ТЕКСТ КАК ОСНОВНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ ЕДИНИЦА В ОБУЧЕНИИ ИНОФОНОВ РКИ

*Баятян Э.А.*

*канд. пед. наук, доцент,  
АГПУ имени Х. Абовяна,  
Ереван, Армения  
[evelinabayatyan@gmail.com](mailto:evelinabayatyan@gmail.com)*

В статье описаны трудности восприятия текста инофонами, обозначены критерии определения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции при работе с текстом.

**Ключевые слова:** анализ текста, инофоны, речевая деятельность, коммуникативная компетенция, речемыслительная деятельность.

Проблема обучения инофонов текстовосприятию и текстообразованию является актуальной в свете современной парадигмы образования, определяющей требования к учебному процессу и направленной на достижение таких целей методики преподавания РКИ, как формирование и развитие коммуникативной компетенции, языковой, полилингвальной и поликультурной личности. Без выработки у инофонов умения воспринимать, оценивать и создавать высказывание в различных сферах и ситуациях общения работа с текстом вызывает определенные трудности. Среди причин, вызывающих трудности восприятия текста, нами выделены:

- большой объем новых лексических единиц;
- несформированность навыков использования языковых единиц на предшествующих этапах обучения;
- недостаток языковой подготовки и лингвистического опыта;
- несформированность навыка использования лексико-грамматических конструкций в речи;
- трудности, связанные с количественными характеристиками насыщенности текста;
- отсутствие интереса со стороны инофонов.

Необходимо отметить, что наиболее часто встречаются ошибки в языковом оформлении текста, в неумении точно и по назначению использовать текстовые задания, создавать содержательные тексты.

С целью определения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции при работе с текстом были выработаны следующие критерии:

- сформированность фонетических навыков и лексико-грамматических умений;
- сформированность умений строить высказывание в соответствии с функциями языка;
- сформированность умения структурировать монологические высказывания;
- сформированность умений соотносить речевые формулы с интенциями;
- сформированность умений диалогической речи;
- сформированность умений аннотирования текста;
- сформированность умений использовать компенсаторные стратегии;
- сформированность социокультурных знаний о стране изучаемого языка;
- сформированность умений реферирования текстов.

К сожалению, следует отметить, что работа с текстом, его всесторонний анализ не включены в учебные программы и пособия по русскому языку для армянской школы, упускается из виду необходимость лингвистического анализа текста, поэтому при сдаче ЕГЭ учащиеся-инофоны затрудняются

- установить правильные смысловые и грамматические отношения между законченными предложениями, найти между ними связи и их логическую последовательность;
- расчленить текст на сложносинтаксическое целое, соответственно выделенные в абзацы, и определить их микротемы;
- использовать для соединения предложений текста синонимическую, местоименную, глагольную, наречную, союзную межфразовую связь, а также связь на основе повтора;
- строить высказывание в определенной композиционной форме (повествование, описание, рассуждение);
- обозначить границу предложения, позицию автора и проблематику текста.

Современный учитель РКИ должен изменить свое отношение к работе с текстом, понять, что научить ученика излагать свои мысли выразительно и доступно, логически мыслить, сравнивать и анализировать, отстаивать свою точку зрения можно при организации последовательной, систематической и продуманной работе с текстом. В одном тексте может содержаться разнообразная информация – языковая, социокультурная, страноведческая, биографическая и т. п. Работа с текстом – это реальная возможность для взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, создания языковой, речевой среды, воспитания языкового и эстетического вкуса.

Е.С. Кубрякова, говоря о показательности текста, отмечала: из него (текста) можно *вывести, заключить, извлечь*. Он являет собой поэтому образец такой сложной языковой формы, такого семиотического образования, которое побуждает нас к творческому процессу его понимания, его восприятия, его интерпретации, его додумывания – к такого рода когнитивной деятельности, которая имеет дело с осмыслением человеческого опыта, запечатленного в описаниях мира и служащего сотворению новых ступеней познания этого мира [Кубрякова 2001: 81].

Работа с текстом учит инофона не только воспринимать и осмысливать высказывание, но и создавать собственное, строить коммуникативные отношения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения // Текст. Структура и семантика. Т. 1. М.: Наука, 2001. С. 72–81.

## TEXT AS THE MAIN COMMUNICATIVE UNIT IN TEACHING OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE TO INOFONS

*Bayatyan E.A.*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Docent  
ASPU after Kh. Abovyan, Yerevan, Armenia  
[evelinabayatyan@gmail.com](mailto:evelinabayatyan@gmail.com)*

In the paper the difficulties of perception of the text by foreign students are described, the criteria for determining the maturity level of foreign language communicative competence when working with text are defined.

**Keywords:** text analysis, foreign students, speech activity, communicative competence, speech-cognitive activity.

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ САТУРАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

*Бекетова В.Д.*

*преподаватель кафедры русского языка ИРЯиК МГУ, Москва, Россия  
[viktoria.beketova@bk.ru](mailto:viktoria.beketova@bk.ru)*

Основу статьи составляет текст, созданный с целью отработать использование в речи сатуральных глаголов, описывающих мироощущение человека с помощью органов чувств. Текст рекомендуется использовать на продвинутом этапе обучения.

**Ключевые слова:** сатуральность, сатуральный глагол.

Как известно, глагол «наиболее конструктивен по сравнению со всеми другими категориями частей речи» [Виноградов 1986: 349]. В центре нашего внимания находятся способы глагольного действия, то есть «такие семантико-словообразовательные группировки глаголов, в основе которых лежат формально выраженные модификации (изменения) значений беспрефиксных глаголов с точки зрения временных, количественных и специально результативных характеристик» [Русская грамматика 1980: 594]. Мы рассмотрим сатуральный способ, означающий превышение меры, сложившейся в сознании носителя русского языка.

В рамках данной статьи мы описываем фрагмент урока, состоящий из диалога, а также условно-речевых и речевых упражнений, расположенных по принципу: от рецепции к репродукции и продукции.

В качестве первого (притекстового) задания студентам предлагается послушать диалог с заранее сформулированной установкой: *Послушайте диалог. Скажите, кто из девушек провёл лето более интересно? Обоснуйте свой ответ.*

Женя: Привет! Сто лет тебя не видела!

Наташа: Привет! Да, давно мы с тобой не виделись, столько времени прошло!

Ж.: Помнишь, ты собиралась в отпуск в *город N*? Как ты съездила? Мне ужасно интересно послушать!

Н.: Ох!.. Я в восторге! Замечательная страна! Нагляделась спектаклей, наслушалась мюзиклов! В общем, ты же знаешь, как я люблю театр и музыку!

Ж.: Ещё бы не знать! Конечно. Ты и во время учебы в институте всё это любила, я всё помню!

Н.: Ну, а ты как поживаешь? Ездила куда-нибудь этим летом?

Ж.: К сожалению, этим летом съездить никуда не удалось: очень много было работы. Ты же помнишь, какой у меня начальник? Летом принципиально людей не отпускаю.

кает. Да и сам он трудоголик. Не могу больше слушать его разговоры о том, что, если человек начинает отдыхать, то потом не сможет начать нормально работать!.. Это же полная чушь!

Н.: Да... По рассказам, не очень-то приятный человек. А ты всё ещё там работаешь? Меня бы так надолго не хватило!

Ж.: Да, я как раз в последнее время думаю о том, чтобы поискать новую работу, где все (и начальник, и сотрудники) нормальные, адекватные люди...

Н.: Правильно! ...Но чем же вы занимались на работе летом?

Ж.: Мы ездили от нашего завода в экспедицию. Я, конечно, люблю химию, это всегда был мой любимый предмет в школе и в институте, но это было уже слишком. Мне пришлось быть руководителем проекта, во время которого я всё время должна была присутствовать при процессе создания нового вещества и дышать всеми этими парами... Изрядно я нанюхалась! До сих пор везде мерещится этот запах, представляешь?.. На пробырки эти насмотрелась до чертиков!.. В общем, это было ужасно! Я так устала!

Н.: Могу себе представить!.. Кстати, в данной ситуации я бы посоветовала тебе поехать за город и надышаться вдоволь свежим воздухом! Думаю, должно помочь!

Ж.: Да, неплохая идея! Обязательно съезжу!

Н.: И тебе в принципе необходимо отдохнуть и расслабиться! Пойдем куда-нибудь сходим? Я слышала, что сегодня в парке N будет открытый урок латиноамериканских танцев. Ты как?

Ж.: Я только за! Пойдём!

Послетекстовые задания могут быть выстроены в следующей перспективе.

Задание 2. Прочитайте диалог. Найдите все глаголы, которые описывают мироощущение человека. А. На сколько групп можно разделить эти глаголы? Б. Чем отличаются глаголы разных групп?

Задание 3. Придумайте свои примеры, используя сатуральные глаголы: нагладиться, наслушаться, насмотреться, нанюхаться, надышаться. Придумайте ситуацию (-и) с использованием этих глаголов. А. Вспомните интересную ситуацию из Вашей жизни и расскажите о ней. Б. Используя сатуральные глаголы, разыграйте диалог.

Задание 4. Дайте развёрнутый ответ на следующие вопросы: 1. Что Вы узнали о Жене? Что Вы узнали о Наташе? 2. Как вы думаете, как долго Женя и Наташа знают друг друга? Почему? 3. Как девушки провели лето? Они провели его вместе? 4. Что Женя и Наташа рассказали друг другу при встрече? 5. Куда решили пойти девушки после разговора?

Задание 5. Как вы думаете, какой город мог быть городом N и какой парк мог быть парком N? Почему? Есть ли у вас любимые города и любимые парки?

Задание 6. Предложите варианты развития событий в этот вечер. Напишите небольшую историю об одной из этих девушек. Что с ними будет дальше? Когда они встретятся в следующий раз и о чем будут говорить? Постарайтесь в процессе написания Вашей истории использовать сатуральные глаголы, описывающие мироощущение человека с помощью органов чувств.

Задание 7. Поговорите со своим собеседником, используя данные вопросы:

1. Как, когда, где и с кем лучше всего отдыхать и/или проводить лето/отпуск?  
2. Могли бы Вы рассказать о самом запоминающемся отдыхе/отпуске в Вашей жизни?

3. Нравятся ли Вам люди на Вашей работе? Кто из них на Вас влияет положительно? Кто Вам портит/поднимает настроение?

Задание 8. Как Вы думаете, нужен ли человеку отдых? Или это пустая трата времени? Аргументируйте свой ответ. Приведите примеры из своей жизни.

Возможные формы использования данного задания: игра, дискуссия, дебаты.

Обилие дискуссионных вопросов на каждом занятии мотивирует студентов не только наиболее развернуто высказывать и аргументировать свою точку зрения, но и вступать в коммуникацию с другими учащимися и обсуждать общий для всех вопрос, используя максимальное число разнообразных лексических единиц и синтаксических конструкций, включая и способы глагольного действия: например, сатуральный способ действия, помогающий выразить необходимую степень экспрессии.

Отметим, что этот, на первый взгляд не вызывающий больших трудностей, диалог для многих иностранцев, вероятно, окажется сложен тем, что в нем максимально задействована неадаптированная, живая русская речь. Это говорит о том, что в процессе предтекстовой и послетекстовой работы с данным диалогом стоит обратить особое внимание на семантику союзов и частиц, а также на особенности и экспрессивные возможности русской интонации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособие для вузов / Отв.ред. Г.А. Золотова. – 3-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1986. – 640 с.
2. Русская грамматика. В 2-х тт. / Под ред. Шведовой Н.Ю. М., 1980. Т 1. – 784 с.

#### REPRESENTATION OF SATURATIVE VERBS IN A FOREIGNER AUDIENCE

*Beketova V.D.*

*Moscow State University, Moscow, Russia  
[viktoria.beketova@bk.ru](mailto:viktoria.beketova@bk.ru)*

The basis of the article is a text created with the aim of working out the use in speech of saturative verbs describing the people's world perception by senses. This text is recommended to use at an advanced stage of learning.

**Keywords:** saturativeness, saturative verbs.

#### ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Бертякова А.Н.*

*канд. филол. наук, доцент Гос. ИРЯ имени А.С. Пушкина, Москва, Россия  
[anna\\_lazzo@list.ru](mailto:anna_lazzo@list.ru)*

*Шипелевич Л.Г.*

*докт. пед. наук, профессор Варшавского университета, Варшава, Польша  
[ludmila\\_sz@poczta.onet.pl](mailto:ludmila_sz@poczta.onet.pl)*

Основная задача исследования – представить лингводидактический потенциал медиатекста в практике преподавания русского языка как иностранного, а также обнаружить в нем инструментальный потенциал формирования у обучающихся креативного мышления, коммуникативно-когнитивной и исследовательской компетенций, аксиологических принципов и культуры речевого поведения.

**Ключевые слова:** медиатекст, русский как иностранный, коммуникативная ситуация, языковая среда.

Наука о языке приобретает междисциплинарный характер, актуализирующий его функциональную природу. С новым пониманием языка коррелирует и коммуникативно-

ориентированная методика преподавания русского языка как иностранного, основанная на понимании неразрывности связи языка и культуры, декларирующая стремление к созданию на занятиях коммуникативных ситуаций, максимально приближающихся к естественным, к формированию у учащихся не только учебных, но и внеучебных мотивов и интереса к языку, что поддерживается обращением к аутентичным текстам, погружением в естественную языковую среду. Очевидно, художественные тексты и тексты на бумажном носителе в связи со сменой культурной парадигмы современного общества утратили актуальность источника моделирования естественной языковой среды в условиях обучения русскому как иностранному. На смену им приходят современные медиатексты как по форме создания, так и по форме воспроизведения являющиеся мультимодальными (Н.В. Чичерина), креолизованными (Н.С. Валгина, Ю.А. Сорокин, Э.А. Лазарева, Л.Г. Кайда), поликодовыми (В.Е. Чернявская).

Новая культурная реальность предельной визуализации и виртуализации обусловила клиповый/коллажный тип восприятия и мышления реципиента образовательного процесса, позволяющий органично воспринимать соединение внешне несоединимых, разрозненных смысловых сегментов. В современной культурной картине мира на первый план выдвигается ее кодовая составляющая. «Слова “знак”, “код”, “кодовая система”, “информация” и т.п., которыми еще недавно оперировали специалисты, теперь уже в лексиконе большинства младших школьников. Для них, детей компьютерного мира и полиязыкового пространства, кодирование и раскодирование информации – привычное дело» [Семенюченко, Рыжкина 2016: 13].

Современный медиатекст обладает неограниченными возможностями кодирования вербально-невербальным способом страноведческой, лексической и грамматической информации. Очевидно, поэтому использование его в процессе обучения русскому языку как иностранному следует признать эффективным дидактическим приемом стимуляции активной речевой деятельности учащегося, его увлеченностью образовательным процессом, вовлеченностью в содержательное общение. Усиливает дидактический потенциал современного медиатекста и его виртуальная природа, так как сегодня «современный человек (и ребенок в первую очередь) ощущает себя своеобразным «оператором виртуальности», который действует по своей программе, получая информацию, общаясь и пытаясь использовать все ее возможности» [Семенюченко, Рыжкина 2016: 15]. Локально-временная свобода медиатекста позволяет рассматривать его и как актуальный аутентичный материал обучения русскому языку не только в России, но и в странах дальнего и ближнего зарубежья.

В силу того, что в медиатексте представлен живой актуальный русский язык, он являет собой и безусловную ценность как источник формирования представления о современной речевой норме русского языка.

Характерный для медиатекста отбор языковых средств с целью удержания внимания аудитории также позволяет в процессе обучения иностранному языку решить обширный спектр коммуникативных и собственно языковых методических задач.

При этом в полной мере прагмо-лингвистический потенциал современного медиатекста раскрывается на этапе формирования у обучающихся коммуникативной компетенции, предполагающей умение осознанно отбирать языковые средства для осуществления общения в соответствии с речевой ситуацией; адекватно понимать устную и письменную речь и воспроизводить ее содержание в необходимом объеме, создавать собственные связные высказывания разной жанрово-стилистической и типологической принадлежности, способность и реальную готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию [Быстрова 2004: 27].

Так, работа с текстами, объединенными целью «констатация факта» (заметка, информационная корреспонденция, информационный репортаж) способствует формирова-

нию у обучающегося умения осознанно отбирать языковые средства для осуществления общения в соответствии с речевой ситуацией, адекватно понимать устную речь и воспроизводить ее содержание в необходимом объеме, создавать собственные связанные высказывания разной жанровой принадлежности.

Тексты, объединенные целью «анализ факта» (статья, аналитическая корреспонденция, аналитический репортаж, комментарий, версия, расследование) позволяют при обучении иностранному языку актуализировать работу по формированию исследовательских компетенций.

Тексты, объединенные целью «создание диалогического текста» (разные типы интервью, ток-шоу, новые жанры «прямая линия» и «пресс-конференция») прогнозируют навыки апелляции контактоустанавливающими интенциями.

Работа над текстами, объединенными целью «создания образа предмета речи» (очерк, зарисовка, фельетон, эссе) позволяет реципиенту обучения проникнуться ментальностью носителя изучаемого языка, обогатиться его культурой и осознать его традиции.

Таким образом, поликодовая природа медиатекста, коррелирующая с особенностями мышления сегодняшнего реципиента образовательного процесса, его пространственно-временная свобода позволяют рассматривать его как актуальный аутентичный материал, способствующий в процессе обучения русскому языку как иностранному формированию у обучающихся креативного мышления, коммуникативно-когнитивной и исследовательской компетенций, аксиологических принципов и культуры речевого поведения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Быстрова Е.А., Львова С.И., Капинос В.И. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 237 с.

2. Семенюченко Н.В., Рыжкина И.Б. Коллаж как средство обучения иностранному языку: Методические рекомендации / Н.В. Семенюченко, И.Б. Рыжкина. – Санкт-Петербург: КАРО, 2016. – 240 с.

### LINGUO-DIDACTIC POTENTIAL OF MODERN MEDIA TEXT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Bertyakova A.N.**

*Candidate of philological science, Associate Professor,  
Pushkin State Russian Language Institute,*

*Moscow, Russian Federation*

*[anna\\_lazzo@list.ru](mailto:anna_lazzo@list.ru)*

**Shepelevich L.G.**

*Doctor of pedagogy, professor University of Warsaw,  
Poland*

*[ludmila\\_sz@poczta.onet.pl](mailto:ludmila_sz@poczta.onet.pl)*

Abstract: the Main objective of the study is to present the didactic potential of media texts in teaching Russian as a foreign language and to find in it the tools of developing students ' creative thinking, communicative-cognitive and research skills, ethical principles and culture of verbal behavior.

**Keywords:** media text, Russian as a foreign language, communicative situation, language environment.

## ОБ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМАХ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Загоровская О.В.*

*докт. филол. наук, профессор Воронежского государственного  
педагогического университета, Воронеж, Россия*  
[olzagor@yandex.ru](mailto:olzagor@yandex.ru)

*Бирюкова (Нейчев) Е.Д.*

*преподаватель русского языка Американского университета,  
Вашингтон (США)*  
[elizaveta.neychev@gmail.com](mailto:elizaveta.neychev@gmail.com)

Статья посвящена проблемам подготовки комплексных учебных словарей русского языка. Характеризуются особенности создаваемого в Воронежском государственном педагогическом университете Комплексного учебного нормативно-стилистического словаря русского языка, предназначенного для изучающих русский язык как иностранный и разрабатываемого с использованием современных методов корпусной лингвистики.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, учебный словарь, нормативно-стилистический словарь, словарная статья, лексикографический параметр, корпусная лингвистика, корпус текстов.

К числу актуальных проблем преподавания русского языка как иностранного относится подготовка качественных учебных словарей русского языка, адекватно отражающих план содержания включенных в них словесных знаков как элементов русской лингвокультуры. До недавнего времени подготовка учебных словарей РКИ была ориентирована преимущественно на те или иные словарные минимумы или те или иные конкретные учебные пособия, а содержащаяся в них информация ограничивалась, как правило, объяснением стоящего за словесным знаком понятия.

Качественно новым этапом русской учебной лексикографии стал переход к подготовке комплексных словарей учебной направленности, отражающих целую серию лексикографических параметров русского словесного знака как элемента национальной языковой культуры и репрезентанта русской концептосферы. Блестящим образцом словаря нового типа стал Большой универсальный словарь русского языка, подготовленный под редакцией В.В. Морковкина [Морковкин 2016] и содержащий информацию не только о денотативном компоненте значения словесного знака, его коннотативных составляющих (эмоциональном, оценочном, стилистическом и др.) и синтагматике, но и о парадигматических связях и отношениях слова в системе русского языка (синонимических, антонимических, отношениях аналогии), а также некоторые сведения энциклопедического характера.

Работы по созданию комплексных словарей русского языка для изучающих русский язык как иностранный ведутся в настоящее время в различных научных и образовательных учреждениях России, в том числе в Научно-методическом центре русского языка Воронежского государственного педагогического университета, где осуществляется подготовка Комплексного учебного нормативно-стилистического словаря русского языка культурологической направленности [КУНССлРЯ] для изучающих русский язык как иностранный [Загоровская 2017]. В создании названного словаря, разрабатываемого с использованием методов корпусной лингвистики, принимают участие преподаватели русского языка American university (США).

В основу теоретической концепции КУНССлРЯ положены идеи лексикографической параметризации слова, многоаспектности плана содержания словесного знака, включая его стилистический компонент значения, а также идеи целесообразности пере-

хода от практики подготовки традиционных учебных словарей-толкователей слов к словарям-учебникам активного типа, базирующимся на широкой текстовой базе, и правомерности применения в современной учебной лексикографии методов компьютерной и корпусной лингвистики.

В качестве материалов КУНССлРЯ используются данные современных словарей русского языка (в первую очередь – новейших академических), тексты современных массмедиа и художественной литературы, интернет-дискурса и «естественной» письменной речи в интернет-коммуникации, а также специальные текстовые корпуса, в первую очередь – корпус PUSPERSONALITY, содержащий образцы «естественной письменной речи» жителей разных городов России различной гендерной и возрастной принадлежности, с разным уровнем образования [Litvinova 2016], и корпус текстов русского языка как иностранного RUSFORTEXT, сформированный из учебных работ англоязычных студентов, изучающих русский язык в России и за ее пределами.

КУНССлРЯ разрабатывается как функционирующая в компьютерной среде совокупность баз данных лексикографического типа, включающая в себя Словник, Специализированную словарную базу данных (Базу словарных статей, каждая из которых включает в себя двенадцать лексикографических зон), Иллюстративно-текстовую базу и Базу лингвистических алгоритмов и программ. К числу принципиальных особенностей КУНССлРЯ относятся его ориентированность на нормы русского языка новейшего периода и стилистическую значимость русского слова как одну из особенностей русской лингвокультуры [Загоровская 2012], а также пропедевтическая направленность Словаря (за счет включения в словарную статью специальных «учебных» лексикографических зон).

Следует подчеркнуть, что важность подготовки комплексных автоматизированных учебных словарей нормативно-стилистической и лингвокультурной направленности определяется не только необходимостью совершенствования качества учебно-методической и справочной литературы по РКИ в соответствии с требованиями современных образовательных стандартов, ориентированных на формирование вторичной языковой личности, но и значительными изменениями в системе русского языка и русском дискурсе новейшего периода, в том числе появлением новых функциональных разновидностей и новых модусов существования национального русского языка, включая «естественную» электронную письменную речь, в которой резко увеличивается частотность использования стилистически окрашенных (чаще всего сниженных) языковых средств и в гипертрофированном виде повышается вариантность языковых знаков и вариантность норм их употребления, в том числе стилистических. Очевидно, что подобные инновации в русской лингвокультуре требуют постоянного обновления имеющихся лексикографических справочников и учебно-методических материалов, предназначенных для изучающих русский язык как иностранный.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Морковкин В.В., Богачева Г.С., Луцкая Н.М. Большой универсальный словарь русского языка. М.: АСТ-Пресс-школа; Словари XXI века, 2016. 1456 с.
2. Загоровская О.В., Бирюкова Е.Д. Учебный нормативно-стилистический словарь русского языка как иностранного: концепция и структура // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Русский и иностранный языки и методика их преподавания». 2017. Т. 15. № 2. С. 215–230.
3. Litvinova T., Litvinova O., Zagorovskaya O., Seredin P., Romanchenko O. “Ruspersonality”: a Russian corpus for authorship profiling and deception detection // Intelligence, Social Media and Web (ISMW FRUCT), 2016. URL: International FRUCT Conference Intelligence, Social Media and Web (ISMW FRUCT), 28 Aug. – 4 Sept. 2016. P. 1–7.
4. Загоровская О.В. Стилистическая значимость русского слова как явление национальной культуры // Русское национальное сознание в его языковом воплощении: прошлое, настоящее, будущее. XXX Распоповские чтения. Материалы междунар. конференции. Воронеж, 2012. С. 69–70.

## CURRENT PROBLEMS OF LEXICOGRAPHIC SUPPORT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Zagorovskaya O.V.,  
Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia  
[olzagor@yandex.ru](mailto:olzagor@yandex.ru)*

*Biryukova (Neychev) E.D.  
American University, Washington, USA  
[elizaveta.neychev@gmail.com](mailto:elizaveta.neychev@gmail.com)*

The article is devoted to the problems of preparation of complex learning dictionaries of the Russian language. The paper describes the features of the Complex learning standart stylistic dictionary of Russian as a foreign language, which is created in the Voronezh state pedagogical University using modern methods of corpus linguistics.

**Keywords:** Russian as a foreign language, learning dictionary, standart stylistic dictionary, dictionary entry, lexicographical parameter, corpus linguistics, corpus.

### РУССКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ РОМАН В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ «БОГАТЫРЕЙ» Н.А. ЧАЕВА)

*Бороздина М.А.  
специалист по учебно-методической работе кафедры русского языка  
для иностранных учащихся филологического факультета  
МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия  
[marria.boro@gmail.com](mailto:marria.boro@gmail.com)*

В настоящей статье рассматривается исторический роман Н. А. Чаева «Богатыри» в аспекте преподавания русской литературы второй половины XIX века в иноязычной аудитории.

**Ключевые слова:** интерпретация на занятиях РКИ, русский исторический роман, Н.А. Чаев.

В группах иностранных учащихся с высоким уровнем владения русским языком все чаще вызывает интерес творчество писателей «второго ряда». Возможность познакомиться студентов с так называемыми «забытыми» русскими писателями появляется у преподавателя в рамках спецкурса по истории русской литературы. Настоящее исследование посвящено жанру исторического романа в русской литературе второй половины XIX столетия, который находит отражение в сочинениях второстепенных писателей.

Особый интерес к исторической тематике в России возник в 1830-е годы. Именно тогда появляются первые попытки художественного осмысления истории. Поражение в Крымской войне повлекло за собой глубокие размышления о необходимости глубинных преобразований в военной сфере. Обсуждались заграничные походы А. В. Суворова, и сама фигура великого полководца была в центре ожесточенных споров, касающихся изменения российской армии и выработки стратегии [Меннинг 2015].

Роман Н.А. Чаева «Богатыри», вышедший в свет в 1872 году [Чаев 1872], по отзывам современников, был принят публикой и прессой весьма сочувственно. Произведение имеет подзаголовок «Из времени императора Павла» и посвящено событиям 1799 года, а именно – итальянскому и швейцарскому походам Суворова. Разумеется, Чаев был далеко не единственным писателем, кто в кризисно-переломную эпоху обратился к написанию исторического романа. В 1861 году в свет выходит роман

А.К. Толстого об эпохе Ивана Грозного «Князь Серебряный». 1870–1880-е годы ознаменованы появлением исторических романов графа Е. А. Салиаса-де-Турнемир, Г.П. Данилевского, Д. Мордовцева.

Нас заинтересовала статья А.М. Скабичевского «Литературные противоречия», посвященная разбору романов «Пугачевцы» Салиаса и «Богатыри» Чаева. По убеждению критика, в этих произведениях будто «растворена» личность Л.Н. Толстого: Чаев и Салиас заимствовали у автора «Войны и мира» характеры, сцены, мотивы, философию – словом, их сочинения представляют собой рабское подражание оригиналу, в котором не содержится ни толстовского глубокого объективного анализа русской жизни, ни философской подкладки. «... какую бы сцену Чаев ни вздумал изображать перед нами... во всем этом так и сидит гр. Толстой», – пишет А.М. Скабичевский [Скабичевский 1903]. Однако мы полагаем, что Чаев, несомненно, опираясь на опыт предшественника, ставит перед собой другие задачи.

В исследованиях, посвященных историческим произведениям второй половины XIX столетия, имя Чаева почти не встречается, вероятно, потому, что роман «Богатыри» был единственным «упражнением» писателя в создании исторического романа. Его прозаические сочинения не могли быть восприняты публикой весьма серьезно, поскольку в литературной среде Чаева воспринимали прежде всего как драматурга, соперничавшего с А.Н. Островским. И, тем не менее, Чаев откликался на тенденции, господствующие в его эпоху: в 1870-е годы он, как и многие другие писатели, обращается к жанру исторического романа.

Мы полагаем, что Чаев примыкает скорее к собственно исторической романистике, поскольку роман «Богатыри» написан в духе романов В. Скотта. Вслед за А.С. Пушкиным писатель последовательно пытается достичь единства истории и вымысла. В 1870–1890-е годы, уже после выхода в свет романа-эпопеи Толстого, писатели пытаются нащупать способы изображения исторических фактов в прозе. Одни создают свои произведения на историческую тему, пытаясь определенным образом реализовать толстовскую модель повествования, другие – пытаются соединить пушкинскую модель романа на историческую тему с толстовской историософской концепцией, третьим представляется привлекательным метод создания квазиисторических произведений [Сорочан 2008]. Нам представляется, что Чаев опирается на опыт предшественника, заимствуя у автора «Войны и мира» схему построения отдельных эпизодов, некоторые мотивы и характеры, однако «Богатыри» Чаева – роман скорее исторический, чем историософский. Критик указывает на отсутствие «философской подкладки» в сочинении Чаева, потому что глубокой славянофильской мысли, которую А.М. Скабичевский, очевидно, ожидает прочесть между строк, предполагая, что Чаев подражает Толстому, в силу художественных возможностей писателя, в романе нет.

Итак, роман Чаева «Богатыри» входит в число исторических романов второй половины XIX века. Творчество второстепенных писателей является неотъемлемой частью историко-литературного процесса, поэтому знакомить иностранных учащихся с ним не менее важно, чем изучать сочинения авторов «первого ряда».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брюс У. Меннинг. Пуля и штык. Армия Российской империи, 1861–1914. М., 2015.
2. Скабичевский А. М. Сочинения: В 2 т. Т. 1. СПб, 1903. С. 785.
3. Сорочан А. Ю. Формы репрезентации истории в русской прозе XIX в. Тверь, 2008.
4. Чаев Н. А. Богатыри. М., 1872.

**RUSSIAN HISTORICAL NOVEL IN THE ASPECT  
OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN  
(ON THE EXAMPLE OF «THE HEROES» BY N.A. CHAEV)**

**Borozdina M.A.**

*Department of Russian language for foreign students of Philological Faculty of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
[marria.boro@gmail.com](mailto:marria.boro@gmail.com)*

This article considers the historical novel by N. A. Chaev «The Heroes» in the aspect of teaching Russian literature of the second half of the 19th century in a foreign audience.

**Keywords:** text interpretation in the process of teaching Russian as a foreign language, Russian historical novel, N.A. Chaev.

**ТЕКСТ И ДРУГИЕ РЕКВИЗИТЫ СЛУЖЕБНОГО ДОКУМЕНТА  
В АСПЕКТЕ НОРМАТИВНОСТИ**

**Боронкин П.А.**

*преподаватель, Санкт-Петербургский государственный  
электротехнический университет «ЛЭТИ», Санкт-Петербург, Россия  
[boronkin.pavel@gmail.com](mailto:boronkin.pavel@gmail.com)*

**Вакулова Е.Н.**

*канд. филол. наук, доцент,  
Северо-Западный институт управления Российской академии народного  
хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Санкт-Петербург, Россия  
[yakulova@mail.ru](mailto:yakulova@mail.ru)*

Описывается нормативный подход к построению курса делового русского языка и необходимость обучения иностранных студентов на основе учета нормативных требований к оформлению документов. Сделана попытка нового подхода к данной проблематике, обращающего особое внимание на принцип унификации.

**Ключевые слова:** деловой русский язык, документ, текст служебного документа, официально-деловой функциональный стиль, реквизит, стандарт, унификация.

В терминологии документационного обеспечения управления (делопроизводства) термином *реквизиты* обозначают составные части документа – дату, текст, грифы, отметки, подпись, печать и т.д. Их оформление регламентируется государственным стандартом [ГОСТ Р 7.97-2016]. Однако на практике эти требования соблюдаются далеко не всегда и известны узкому кругу специалистов. Реальные документы часто создаются исходя из сложившейся практики, их авторы редко интересуются нормативными требованиями или просто знают о них. Это наглядно демонстрирует повсеместное распространение неправильной формы заявления, которое оформляют по давно устаревшему образцу. В частности, это расположение даты документа в нижней части страницы (ниже подписи), в то время как ее правильное место – до текста.

Пренебрежение нормативностью в отношении документа и документного текста не только снижает эффективность управленческой деятельности, но и влияет на обучение деловой речи, предполагающее описание жанров официально-делового стиля и презентацию образцов документов – приказа, акта, протокола, заявления и т.д. Примеры документов, приводимые большинством пособий (особенно в электронной форме), весьма далеки от нормативных требований.

Причины такой несогласованности можно усмотреть в следующем. Во-первых, это определенный дисбаланс с точки зрения объема описания: большинство пособий имеет филологический уклон, и внимание уделяется не всем стилям в одинаковой степени (подробно описываются публицистический, разговорный, художественный и научный функциональные стили). Во-вторых, студенты еще далеки от конкретной профессиональной деятельности и реальных служебных документов.

В-третьих, обучая лингвистической стороне данной проблематики, пособия по деловому русскому почти не затрагивают вопроса о физической форме документа. Принято считать, что это должно интересовать только работников канцелярий, управленцев и российских студентов – будущих специалистов, призванных в своей профессиональной деятельности работать с документацией на русском языке. Но парадокс заключается в том, что не каждое пособие и для русских студентов описывает правила оформления служебного документа, а не только особенности официально-делового стиля, а если и описывают, то опирается на давно отмененные и устаревшие требования [Русская деловая речь, 63–102]. Исключением являются учебники по делопроизводству, к которым студенты-иностранцы без необходимости (сдача экзамена или зачета) обращаются редко. При этом обычный для студента источник информации – интернет – также не особо щепетил в вопросе о правильном оформлении документов и тем более не обращается к нормативным требованиям ГОСТ, инструкций, правил.

Относительно оформления самого документа, а не только его текста, информация о предъявляемых к нему требованиях, содержащаяся в пособиях по деловому русскому языку, недостаточна, а часто и противоречива. Так, в них нет единого образца оформления различных документов. Одним словом, не соблюдается ключевой принцип современного делопроизводства – принцип унификации и стандартизации.

Унификация (от лат. *unus* – единый, единственный) применительно к документации предписывает сокращать многообразие видов документов одного вида, устанавливать их единообразие за счет однотипности оформления. Этот принцип обеспечивает эффективность работы с документной информацией. Без его соблюдения на всех уровнях, с учетом всех деталей, даже незначительных, управленческая деятельность становится неэффективной, поскольку она состоит в использовании информации, содержащейся в документе. Будучи определяем через ключевое понятие – информацию, документ сам по себе этой информацией и является. Он – объект труда и инструмент труда современного управленца, настолько тесно связанного с документацией (а, следовательно, и с информацией), что практически вся его деятельность сводится к написанию документов, их обработке, отправке, получению, регистрации, контролю исполнения, принятию различных решений на их основании, которые, в свою очередь, также оформляются в виде документа.

Наличие ГОСТ обеспечивает унификацию в оформлении служебных документов, однако соблюдение этого принципа необходимо отнести и к тексту в узком, лингвистическом понимании – тексту как одному из реквизитов документа. Например, строгую последовательность имеют части протокола или приказа того или иного типа; а при определенных условиях текст документа должен приобретать формализованный вид: трафарета (справка, договор), таблицы (характеристика нескольких объектов по нескольким признакам) или анкеты (характеристика одного объекта по определенному набору признаков). Эффективными при обучении деловой речи могут стать, например, задания по трансформации линейного текста в один из формализованных текстов или по превращению описания событий, происходивших на собрании, в текст протокола.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. ГОСТ Р 7.0.97-2016 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Организационно-распорядительная документация. Требования к оформлению доку-

ментов» / утв. Приказом Росстандарта от 08.12.2016 N 2004-ст (ред. от 14.05.2018). [https://allgosts.ru/01/140/gost\\_r\\_7.0.97-2016](https://allgosts.ru/01/140/gost_r_7.0.97-2016) . Дата обращения 20.10.2019.

2. Русская деловая речь (письменная и устная форма). Под общ. ред. В.В. Химика и Н.Т. Свидинской. СПб.: СПГУТД, 2011. 352 с.

## TEXT AND OTHER COMPONENTS OF THE OFFICIAL DOCUMENT IN THE ASPECT OF NORMATIVITY

***Pavel A. Boronkin***

*Lecturer of Russian,*

*Saint Petersburg Electrotechnical University «LETI»*

*Saint-Petersburg, Russian Federation*

*[boronkin.pavel@gmail.com](mailto:boronkin.pavel@gmail.com)*

***Elena N. Vakulova***

*PhD (Philology), Associate Professor, North-West Institute of Management,*

*Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Russia*

*Saint-Petersburg, Russian Federation*

*[vakulova@mail.ru](mailto:vakulova@mail.ru)*

The article discusses teaching business Russian for foreign students on the basis of unification principle, which is important for the paper management. Not only specific features of official business style should be taught, but properly executed documents as correct examples should be also presented for students.

**Keywords:** business Russian, official document, unification principle, text of the official document, documentary linguistics, papers.

## ТЕКСТОЦЕНТРИЧНОСТЬ КАК ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «ГОРОДА РОССИИ. ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА»

***Брыгина А.В.***

*канд. филол. наук, ст.преподаватель МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*  
*[anna.brygina@mail.ru](mailto:anna.brygina@mail.ru)*

Статья посвящена описанию и презентации нового учебного пособия «Города России. История и культура», вышедшего в московском издательстве «Радиософт» в 2018 году и адресованное студентам, изучающим русский язык как иностранный. Структура пособия организуется согласно принципу текстоцентричности. Вокруг основного учебного текста (сквозное задание под номером 3 каждой темы) формируются разнообразные виды работ: от предтекстовых и послетекстовых заданий до просмотра видеофильмов и презентаций творческих проектов.

**Ключевые слова:** учебное пособие по РКИ, города России, история и культура, текстоцентричность

Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык, «Города России. История и культура» вышло в издательстве «Радиософт» в 2018 году. [Брыгина 2018]. С полным текстом данного пособия можно ознакомиться в Научной электронной библиотеке, перейдя по ссылке <https://elibrary.ru/item.asp?id=32768031> [дата обращения: 14.09.2019].

Книга написана на основе читаемого автором одноименного курса, который входит в ООП бакалавриата студентов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова направления «Лингвистика» профиля «Русский язык как иностранный». Кроме того, востребованность курса позволила автору использовать материалы данного пособия при подготовке магистров-иностранцев на факультете Высшей школы культурной политики и управления в гуманитарной сфере МГУ имени М.В. Ломоносова.

Пособие включает в себя 26 текстов (учебных, оригинальных и адаптированных художественных и публицистических), посвященных истории и культуре таких городов России, как Москва, Санкт-Петербург, Владимир, Великий Новгород, Ярославль и Казань. Выбор данных городов обусловлен географической близостью к Москве, куда студенты-стажеры приезжают на один учебный семестр и откуда они планируют маршруты путешествий по России. Привлекательные города для учебного туризма – это, прежде всего, Санкт-Петербург, Владимир, Суздаль, Ярославль и Великий Новгород. Казань расположена не так близко, но привлекает путешествующих студентов своей колоритностью и мультикультурностью. Иностранцы с удовольствием погружаются в мир изучаемого языка и культуры, начинают чувствовать атмосферу города, гуляя по территории Казанского Кремля и видя стоящие по соседству мусульманскую мечеть Кул Шариф и православный Благовещенский собор времён Ивана Грозного. Такие прогулки и поездки становятся более осмысленными, содержательными после изучения в аудитории темы, посвященной тому или иному городу, в данном случае, Казани. (Тема 5) [Брыгина 2018: 24].

Тема 9 данного пособия [Брыгина 2018: 41]– это подробный урок-инструкция по проведению пешеходной экскурсии по Москве, по центру города. Текст урока пошагово соотносится с предложенным маршрутом. Длительность экскурсии составляет полтора часа, время, за которое можно и много успеть рассказать, увидеть и не очень утомиться! Маршрут начинается у памятника Пушкину на Страстном бульваре, идём вниз по улице Петровке, далее попадаем на Театральную площадь, потом движемся в сторону Лубянки, район Китай-города, улица Варварка и Москворецкий мост, откуда открывается прекрасный вид на Кремль и здесь заканчивается пешеходный маршрут.

Учебное пособие «Города России. История и культура» даёт возможность иностранным учащимся получить представление не только о российских городах в контексте истории и культуры российского народа, но повысить общий уровень владения русским языком через расширение словарного запаса и развитие навыков письменной речи. Пособие адресовано студентам уровня В1-В2, при желании различные языковые и речевые упражнения к тексту учащийся может делать самостоятельно и проверять свою работу по ключам, которые также можно найти в книге. [Брыгина 2018: 43–50].

Текстоцентричность является отличительной особенностью данного пособия. Вокруг основного учебного текста (сквозное задание под номером 3 каждой темы) формируются разнообразные виды работ: от предтекстовых и послетекстовых заданий (номера 1, 2, 4–13), структура и хронология которых повторяется из урока в урок, что, безусловно, облегчает работу студента с данным пособием, до просмотра видеофильмов (рекомендованный список можно найти на стр.4) и написания творческих проектов (Тема 8, стр. 40). Кроме того, в пособии представлен обширный иллюстративный материал, фотографии достопримечательностей, с которыми студент знакомится при прочтении учебных текстов (Приложение 1). Узнавание того или иного знакового для русских людей памятника, собора является неотъемлемой частью учебно-познавательного процесса: студентам предлагается выучить названия памятников и город, где этот памятник находится. Следующим этапом становится овладение знаниями и умением рассказать по-

русски: кто архитектор, в каком веке, в каком стиле построен тот или иной собор. Таким образом, работа с иллюстративным материалом (Приложение 1) становится важным этапом усвоения того содержания, которое было представлено в базовом учебном тексте (задание 3).

Важным заключительным этапом освоения данного курса и нетрадиционной формой контроля является создание презентации студентами, рассказ о каком-либо российском городе, который не изучался на нашем курсе. Всегда интрига: новые города, новые достопримечательности, новая история города. Программа Microsoft Power Point позволяет сделать рассказ наглядным и выразительным, а содержательная структура текста презентации организуется на лексико-грамматической базе уже изученных текстов пособия, «по модели», повторяя образцы речевого поведения. Для подготовки презентации студенты привлекают различные интернет-ресурсы, также помогает им учебный гугл сайт, где представлены тексты и видеоматериалы по изучаемым городам нашего курса <https://sites.google.com/site/bryginarki/kurs-goroda-rossii> [дата обращения: 14.09.2019].

Видеоматериалы, рекомендованные к просмотру в данном курсе, также соотносятся с основным учебным текстом той или иной темы. Так, например, изучая текст о Ярославле, к той же информации, к тем же (узнаваемым!) лексико-грамматическим конструкциям студенты вернутся, просматривая фрагмент фильма *Золотое кольцо России. Ярославль. Фильм-экскурсия. DVD-video 2010 г., режиссер М. Успенский*, который по принципу матрешки повторяет и плюс увеличивает объем лингвистической и страноведческой информации. Цель просмотра – услышать и повторить то, что уже было изучено в тексте пособия, а также попытаться понять новую ранее неизвестную информацию. Новое и известное соотносится в объеме 50\50. Таким образом, учебные тексты пособия представляют собой структурный, семантический и дидактический центр организации учебной деятельности, способ развития речевых навыков и умений, точкой роста языковых и культурологических компетенций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брыгина А.В. Города России. История и культура. М.: Изд-во Радиософт, 2018. – 52 с. + вклейка фотографий 12 с.

### TEXTCENTRICITY AS A METHOD OF ORGANIZATION OF MANUALS ON THE HISTORY OF RUSSIA FOR FOREIGNERS

*Brygina A.V.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*

*[anna.brygina@mail.ru](mailto:anna.brygina@mail.ru)*

The article is devoted to the description and presentation of the new textbook “Cities of Russia. History and culture”, published in the Moscow Publishing House “Radiosoфт” in 2018 and addressed to students studying Russian as a foreign language. The structure of the textbook is organized according to the principle of textcentricity. A variety of types of work are formed around the main educational text (end-to-end task number 3 of each topic): from pre-text and post-text tasks to watching videos and writing creative projects.

**Keywords:** textbook for Russian as a foreign language, cities of Russia, history and culture, textcentricity.

## ИЗУЧЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ОНОМАСТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Бубнова Н.В.*

*канд. филол. наук, доцент ВА ВПВО ВС РФ, Смоленск, Россия  
[85ninochka67@mail.ru](mailto:85ninochka67@mail.ru)*

В работе предложен подход к изучению и описанию лингвокультурологической ценности регионального ономастического материала в аспекте межкультурной коммуникации. Данный подход реализуется нами посредством разработки учебного лингвокраеведческого словаря смоленских имен собственных.

**Ключевые слова:** имя собственное, региональный ономастический материал, учебный лингвокраеведческий ономастический словарь.

Одним из основополагающих принципов методики преподавания РКИ является принцип изучения языка в тесной взаимосвязи с культурой народа. Хрестоматийными стали слова Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова: «Две национальные культуры никогда не совпадают полностью, – это следует из того, что каждая состоит из национальных и интернациональных элементов. <...> Поэтому неудивительно, что приходится расходовать время и энергию на усвоение не только плана выражения некоторого языкового явления, но и плана содержания, т.е. надо вырабатывать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящихся аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке» [Верещагин, Костомаров 1990: 30].

Особую, обширную и значимую группу таких предметов и явлений составляют имена собственные в силу их высокой степени лингвокультурологической ценности. Следовательно, разработка учебной литературы лингвокультурологической ориентации для иностранных учащихся предполагает активное привлечение ономастического материала. При этом важно, чтобы русская культура была представлена не только её центральной частью (которая, как правило, и отражается в существующих пособиях и словарях), но и периферийными областями, поскольку у иностранцев знания об «абстрактной» России формируются преимущественно посредством знаний о конкретном регионе, в который они непосредственно «включены».

Нами разработаны и апробированы материалы для создания учебного лингвокраеведческого словаря смоленских имен собственных [см. Максимчук, Бубнова 2015]. Смоленский край – земля с более чем тысячелетней историей, знакомство с которой на лингвокультурном уровне при использовании метода создания её «ономастического портрета» может значительно обогатить и разнообразить изучение русского языка.

Отличительной особенностью предлагаемого словаря является то, что для определения состава словника, характера и объёма лингвокультурологических (лингвокраеведческих) сведений об имени собственном и его носителе и т.д. использовался, помимо прочих методов, масштабный ассоциативный эксперимент, позволивший установить место каждого имени в структуре общеобязательных «смоленских» знаний и его ассоциативно-культурный фон в сознании смолян. Этим обеспечивается актуальность учебного материала, что, особенно в условиях языковой среды значительно повышает эффективность обучающего средства.

Цель словаря – выявление и представление в лексикографической форме фоновых знаний, заключённых в именах и названиях Смоленского края и составляющих важный компонент общеобязательных региональных знаний как основы социализации языковой личности в региональном культурно-языковом пространстве. В структуру этих знаний входят: а) предметные сведения о носителе имени (ПС); б) языковые сведения об ономастической единице (ЯС); в) дополнительные сведения об особенностях функционирования имени в региональной языковой среде (ДС).

Приведём пример словарной статьи, незначительно сократив материал:

ГАГА́РИН Юрий Алексеевич (1934–1968)

ПС: Лётчик-космонавт, Герой Советского Союза (1961). Родился в с. Клушино Гжатского р-на Смоленской обл. 12 апреля 1961 года впервые в истории человечества совершил полёт в космос на космическом корабле «Восток». Участвовал в обучении и подготовке экипажей космонавтов. Трагически погиб во время учебного полёта на самолёте.

ЯС: *род.* Гага́рин|а Ю́ри|я Алексе́евич|а, *м.* || *прил.* гага́ринск|ий; *сущ.* гага́ринц|ы.

♦ Полёт Гагарина; Улыбка Гагарина; Гагаринская весна; Гагаринские чтения; Поехали! – фраза, сказанная Гагариным при запуске космического корабля «Восток». *Этим.* Боярская фамилия: от князя Михаила Голибесовского по его нецерковному имени Гагара. Диалектное слово *гагара*, помимо первичного значения ‘морская птица’, имело различные переносные значения: ‘хохотун, зубоскал’, ‘неуклюжий, длинный’. <...> (В.А. Никонов).

ДС: *См. также.* Гагарин (город), Бюст Ю.А. Гагарина, Объединённый мемориальный музей Ю.А. Гагарина, Областная премия имени Ю.А. Гагарина, Памятник Ю.А. Гагарину, Проспект Гагарина, Смоленская детская гагаринская организация.

Тексты: Н. Кеженов «Сирень Гагарина», А. Мишин «Весна в Клушине» (в целях соблюдения требований объёма публикации тексты стихотворений опущены).

Методическая интерпретация включённых в словарь сведений может быть весьма многообразной в зависимости от целей и условий обучения, от конкретных запросов пользователя. Главное, что такой словарь может стать необходимым посредником между иностранным студентом и русской языковой средой в её региональном воплощении. В перспективе предполагается создание на основе словаря антропоцентрически ориентированного пособия словарного типа для обучения РКИ как в условиях русской языковой среды, так и вне её.

Теоретическое значение проекта состоит в том, что реализуемая в его рамках концепция может лечь в основу создания серии региональных учебных словарей, каждый из которых будет способствовать описанию общерусской ономастической картины мира в целях продвижения русского языка и культуры в сфере межкультурной коммуникации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 246 с.

2. Максимчук Н.А., Бубнова Н.В. О принципах организации учебного лингвokraеведческого словаря имён собственных // Вопросы филологии. М.: Российская академия лингвистических наук. 2015. № 1 (49). С. 79–88.

### STUDY OF A REGIONAL ONOMASTIC MATERIAL IN THE ASPECT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

*Bubnova N.V.*

*Russian Federation Army Air Defense Military Academy  
named after the Marshal of the Soviet Union A.M. Vasilevsky, Smolensk, Russia  
85ninochka67@mail.ru*

The paper proposes an approach to the study and description of the linguistic-cultural value of regional onomastic material in the aspect of intercultural communication. This approach is implemented by us through the creation of a practice linguo-regional dictionary of the Smolensk proper nouns.

**Keywords:** proper noun, regional onomastic material, practice linguo-regional onomastic dictionary.

## ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЖАНРА ВЛОГА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ УРОВНЯ В1

**Бурвикова Е.В.**

*канд. пед. наук, лектор Университета штата Нью-Гэмпшир,  
Дурхам, Нью-Гэмпшир, США [ekaterina.burvikova@unh.edu](mailto:ekaterina.burvikova@unh.edu)*

**Иглесиас Луса (Кидямкина) С.А.**

*канд. филол. наук, преподаватель русского языка при ООН,  
Сантьяго-де-Чили, Чили.  
[lucialegra@gmail.com](mailto:lucialegra@gmail.com)*

В статье рассматриваются способы работы с влогами на уровне В1 в и вне аудитории для закрепления рецептивных и продуктивных навыков и умений.

**Ключевые слова:** технологии, наглядность, влог, мотивация

Осовременивая используемые технологии, практика обучения русскому языку как иностранному внедряет новые способы видео- и аудио передачи информации, например, жанры подкаста, блога, поста в Инстаграме или другой социальной сети, а также влога. Влог (от англ. *vlog* или *video log*) – это видео, обычно сопровождаемое текстом-повествованием, либо звучащим, либо печатным, содержащим ссылки на другие ресурсы Интернета. Ввиду своей публичности и доступности любому человеку, а также возможности транслировать информацию разными способами, данная технология может использоваться для развития навыков по фонетике, лексике, грамматике, умений понимать аудио- и визуальную информацию, продуцировать речь, овладевать социокультурной и межкультурной компетенциями, а также навыками критического мышления.

Учеными из разных областей знаний было доказано, что поколение миллениалов и поколение Z очень активно потребляют видеoinформацию, использование визуальных средств считается особенно успешным способом ее преподнесения.

Самой популярной платформой, которая занимается публикацией влогов, является YouTube. Однако жанр влога присущ и популярным приложениям, таким как Инстаграм и Снэпчат. YouTube предлагает богатый выбор как методически обработанных влогов, так и оригинальных. Из методически обработанных хочется отметить каналы Анастасии Семьиной, Ольги Джеррел, Вячеслава Чернышова, а также каналы студентов – например, Нурии, Бриджет Барбары. Как отмечают иностранцы, ведущие свои каналы на YouTube, это помогает им поддерживать русский язык, позволяет найти людей, изучающих его, поделиться хитростями в освоении языка, и просто перейти на новый уровень его использования – освоить представление себя, жанры прощания и просьбы (подписывайтесь на канал, ставьте лайки), включить подводки к видео, переходы между видео и так далее.

Несмотря на то, что жанр влога достаточно молод, попытки осмыслить его теоретически уже имели место, например, в работах В.П. Сысоева, Д.Бартона, К. Ли, К. Комб, Т. Кодрону.

В данной статье мы бы хотели остановиться на нескольких возможностях использования жанра влога в и вне аудитории.

Удобство жанра влога заключается в том, что его можно применять на любом уровне владения языком. Любой текст, даже минимальный, который студент может создать, накладывается на видеоряд. Предлагаем варианты комплексной работы с влогом на уровне В1.

*Использование влога для развития рецептивных умений* усиливает мотивацию студентов изучать русский язык. Например, на одном из занятий читается текст о мос-

ковском метро, в качестве мощного визуального дополнения после чтения дается просмотр влога о самых красивых станциях метро. Влог открывает дискуссию на русском языке о метро Москвы и мира. Каждый студент должен рассказать о метрополитене своей страны, об архитектуре станций. Студенты задают друг другу вопросы и сравнивают метро разных стран. Темы можно варьировать: например, беседу о Москве можно начать с просмотра влога о семи высотных зданиях Москвы (сталинских высотках), по окончании работы над которым можно обсудить историю Москвы, ее архитектуру и историю России.

Необходимо учитывать то, что во влогах часто используется быстрый темп речи – студенты осознают, как носители языка говорят в реальной жизни. Это может усложнить работу на уроке тем, кто недостаточно владеет изучаемым языком (как из-за темпа речи, так и из-за нехватки словарного запаса) и вызвать нежелание принимать участие в дискуссии на русском языке. Поэтому при организации работы с влогами необходимо объяснить учащимся, что нужно понять общий смысл, главную идею, не делая акцента на деталях. Такое задание не должно быть трудным для студентов уровня В1. Для облегчения работы с влогами преподаватель может заранее написать на доске самые сложные слова и фразы, объяснив их значение. Нередко внимательные студенты записывают непонятные для них слова во время просмотра влога и после обсуждают их с преподавателем. Просмотр чужих влогов вдохновляет студентов на создание своих влогов.

*Влог для развития продуктивных умений.* Студентам можно предложить проводить недельные влог-марафоны – запечатлеть себя в каких-либо местах или описывать события в зависимости от того, что важно освоить – повествование, описание или рассуждение.

Так, например, на уровне В1 жанр влога подойдет для отработки глаголов движения и ориентации в пространстве. В течение недели студентам предлагается записывать на видео свои перемещения с объяснениями, где они находятся сейчас, откуда пришли и куда идут. Это поможет им отработать родительный, винительный и предложный падежи при описании мест, а также глаголы движения с префиксами и без. Помимо повествования, они могут добавить устное описание каждого посещенного места и свои впечатления от него. Каждый день студент загружает свое видео в облачное хранилище, в котором он также знакомится и с буднями своих сокурсников, и отмечает, чем отличается его день от дня других студентов. Например: Александра *ходила* в столовую на обед, а я *ходил* домой. Александра сказала, что в столовой вкусно, а я редко *хожу туда*, потому что еда там невкусная.

В настоящее время к образовательным возможностям влогов проявляет интерес все больше преподавателей, так как они дают возможность получать знания на основе социального взаимодействия и общения, развивать навыки мышления, делать учебный процесс более гибким. С помощью влогов уроки становятся более современными.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Сысов П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы (окончание) // Иностранные языки в школе. 2012. № 3. С. 2–9.
2. Combe Ch., Codreanu T. . Vlogging: a new channel for language learning and intercultural exchanges: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572023.pdf>
3. Barton, D., & Lee, C.. Language online: investigating digital texts and practices. New- York: Routledge. 2013.

*Упомянутые каналы:*

Анастасия Семьина, канал Russian with Anastasia:  
<https://www.youtube.com/user/AnastasiSemina>

Ольга Джеррелл, канал Amazing Russian:  
<https://www.youtube.com/channel/UCymAc4YKQWYjDqNnLoK7m-2A>

Станислав Чернышов, канал Learn Russian:  
<https://www.youtube.com/channel/UCBiyLWRBC6NcBQ6GWEMCMOw>

Нурия, канал “Когда ты Нурия”:  
<https://www.youtube.com/channel/UCzKXgVqZa4thaNpD0EKLz0g>

Бриджет Барбара, канал Bridget Barbara:  
<https://www.youtube.com/channel/UCqILnGzWyjqnPFqS2e1yVWQ>

Александр Гопров, станции метро Москвы

<https://www.youtube.com/watch?v=gfDoumPhJbI>

Игорь Добровольский, сталинские высотки Москвы  
[https://www.youtube.com/watch?v=rK2\\_HURIHsY](https://www.youtube.com/watch?v=rK2_HURIHsY)

## PEDAGOGICAL POTENTIAL OF VLOGGING FOR TEACHING RUSSIAN AT THE B1 LEVEL

*Burvikova E.*

*University of New Hampshire, Durham, New Hampshire, USA [ekaterina.burvikova@unh.edu](mailto:ekaterina.burvikova@unh.edu)*

*Iglesias Luza (Kidyamkina) S.*

*United Nations, Santiago de Chile, Chile [lucialegra@gmail.com](mailto:lucialegra@gmail.com)*

In the article a few ways of working with vlogs at the level B1 are discussed. Working with this genre at the B1 level inside and outside of classroom helps students to reinforce their interpersonal, presentational and interpretative skills.

**Keywords:** technology, visuality, vlogging, motivation.

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

*Бурченкова А.А.*

*канд. пед. наук, доцент ВА ВПВО ВС РФ*

*им. Маршала Советского Союза А.М. Василевского, Смоленск, Россия*

*[25alex@rambler.ru](mailto:25alex@rambler.ru)*

В статье рассматриваются особенности работы с художественным текстом при обучении русскому языку иностранных курсантов в военном вузе. Обращается внимание на возможности использования литературных произведений в учебных и воспитательных целях на занятиях и во внеаудиторное время.

**Ключевые слова:** художественный текст, иностранные курсанты, русский язык как иностранный, военный вуз, коммуникативная компетенция, учебно-профессиональная деятельность.

В преподавании РКИ художественный текст является главным средством информации о культуре, истории, традициях страны изучаемого языка; материалом для формирования, развития и совершенствования различных видов речевой деятельности; объектом описания реалий языка.

Художественный текст как явление национальной культуры выполняет эстетическую, когнитивную, коммуникативную, этическую и другие функции и в иноязычной аудитории способствует активизации умений и навыков беспереводного чтения, формированию, развитию и совершенствованию навыков устной диалогической и монологической речи; формированию и развитию когнитивных потребностей обучающихся, обогащению их культуроведческой, страноведческой информации; активизации мысли-

тельной деятельности и формированию чувств, эмоций, эстетического вкуса; знакомству обучающихся с языковой нормой, повышению речевой культуры; формированию, развитию и совершенствованию речевых навыков и умений.

Во второй половине XX века в преподавании РКИ художественная литература выполняла лишь вспомогательную роль, в настоящее время обращение к художественным текстам в обучении русскому языку студентов-иностранцев носит практический, прикладной характер (Костомаров В.Г., Бей Л.Б., Демидова Г.Н., Милославская С.К., Кулибина Н.В., Верещагин Е.М., Шаклеин В.М. и др.).

Военный вуз – это особая образовательная среда со своими задачами и целями обучения, основная из них – формирование у обучающихся профессиональной компетенции, а главная цель обучения РКИ иностранных военных специалистов – формирование коммуникативной компетенции, позволяющей осуществлять общение в учебно-профессиональной деятельности. Данные задачи и цели требуют обучения на адаптированных или аутентичных текстах из военно-научной и технической сферы.

Как же в данной ситуации можно использовать художественный текст?

Во-первых, существует практика внеаудиторного чтения. Изучающему РКИ важно осознать, что он может понимать текст и без дословного перевода или анализа. В качестве материала для чтения мы рекомендуем брать произведения военно-патриотического содержания с учётом профессиональной направленности вуза, при этом делать акцент на общее понимание курсантами содержания произведения. В качестве подготовки иностранцев к этому виду чтения желательно просмотреть с ними фильм, снятый по выбранному произведению; также предложить обучающимся завести читательский дневник, в который целесообразно записывать не только имена героев, события, но и свою реакцию на произведение. Выписывая в дневник отрывки, курсанты практикуются в правописании и развивают моторный вид памяти. Заполнение второй части дневника стимулирует обучающихся к выражению своих мыслей на языке. Такое чтение помогает осваивающим чужой язык увеличить лексический запас и привыкнуть к логике языка, поверить в свои силы, почувствовать, что теория, изучаемая на занятиях, имеет реальное подтверждение на практике.

Во-вторых, занятия по фонетике, речевому практикуму могут и должны включать фрагменты художественных произведений. В качестве примера приведем работу со стихотворением К. Симонова «Жди меня». Первое знакомство с текстом данного стихотворения происходит еще в ходе овладения РКИ на элементарном уровне на занятиях по фонетике. При постановке звука [ж] иностранным курсантам предлагается прослушать фрагмент стихотворения. Обращается внимание на звуковой облик слов и интонацию – без обращения к работе, направленной на понимание содержания текста. На уровне звукового восприятия ИВС должны ответить на вопрос: Как вы думаете, о чем данное стихотворение?

Следующий этап связан с восприятием текста на эмоциональном уровне. Курсантам предлагается просмотреть три видеофрагмента – чтение стихотворения С. Безруковым, Е. Гусевой и самим автором. На данном этапе также не делается акцент на содержании текста, происходит его эмоциональное восприятие.

Далее следует работа, направленная на понимание содержания текста. Здесь может быть предложена традиционная система работы: предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Для более точного понимания текста рекомендуется перевести стихотворение на родной язык. В качестве заключительного задания предлагается выучить стихотворение наизусть и выступить с его чтением – с расстановкой акцентов, с использованием невербальных средств общения.

В-третьих, проводятся различные воспитательные мероприятия – конкурсы чтецов, читательские конференции и т.д. Выступая в качестве чтеца, курсант сначала должен проделать огромную работу: понять литературное произведение, осмыслить его, понять его образный язык, перевести на родной язык, прочувствовать, отработать инто-

нацию и произношение, поработать над выразительностью речи. Читательские конференции предполагают самостоятельную работу обучающихся с прозой.

Таким образом, мы видим, что работа с художественным текстом является востребованным средством в преподавании РКИ. Художественный текст дает богатейший материал, который можно использовать в разных целях и с помощью которого можно решить большое количество разнообразных учебных и не только учебных задач.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бродзели А.О. Текст как лингвострановедческий ресурс обучения речевому общению в преподавании русского языка как иностранного // Университетские чтения-2015. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Часть VI. Пятигорск: ПГЛУ, 2015. С. 35–39.

2. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. М., 2003.

3. Кулибина Н.В. Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного/неродного. Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Вып. 1. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2011. С. 206–231.

4. Кулибина Н.В. Уроки чтения как способ сохранения духовного наследия. Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Вып. 2. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2013. С. 64–81.

#### LITERARY TEXT IN THE CLASSES OF RUSSIAN LANGUAGE AT MILITARY HIGH EDUCATION INSTITUTIONS

***Burchenkova A.A.***

*Russian Federation Army Air Defense Military Academy  
named after the Marshal of the Soviet Union A.M. Vasilevsky, Smolensk, Russia  
[25alex@rambler.ru](mailto:25alex@rambler.ru)*

The article discusses the features of working with the literary text in the teaching Russian language foreign cadets in the military academy. Attention is drawn to the possibilities of using literary texts for pedagogical and educational purposes in the classroom and during extracurricular time.

**Keywords:** literary text, foreign cadets, Russian as a foreign language, military high education institutions, communicative competence, educational and professional activities.

#### ОТРАЖЕНИЕ СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО РКИ

***Быкова О. П.***

*докт. пед. наук, проф. МИИГАуК, Москва, Россия  
[ol.p.bykova@gmail.com](mailto:ol.p.bykova@gmail.com)*

***Сиромакха В. Г.***

*канд. филол. наук, доцент Литературного института им. А.М. Горького  
[siromakha.v@mail.ru](mailto:siromakha.v@mail.ru)*

В статье отмечается необходимость изменения содержания учебных пособий по РКИ в связи со сменой лингвистических образовательных парадигм, происходящей в настоящее время.

**Ключевые слова:** парадигмы лингвистического образования, неконформное мышление, коммуникабельность, креативность, мотивация.

Преподавание РКИ в наши дни претерпевает существенные изменения. Эти изменения во многом обусловлены происходящей в настоящее время и отмеченной многими исследователями сменой парадигм лингвистического (и не только) образования: традиционная, образовательная парадигма меняется на продуктивную, созидательную, творческую. Пассивное, механическое усвоение учебного материала трансформируется в активное, творческое освоение этого материала. На наших глазах меняется сам контингент учащихся: на смену прежним студентам, ориентированным на безусловное подчинение преподавателю, добросовестно следующим его указаниям и не выходящим за рамки этих указаний, приходят студенты, которых не устраивает прежняя, традиционная методика изучения учебного предмета, они нуждаются в активной, творческой работе с этим предметом (отмечая изменения контингента учащихся мы имеем в виду преимущественно студентов Азии, Африки и Латинской Америки). Все эти изменения наиболее наглядно, на наш взгляд, проявляются именно в сфере преподавания РКИ. По словам Н.Ф. Коряковцевой, продуктивный характер обучения иностранным языкам сегодня «означает вовлеченность обучающегося в процесс решения актуальной задачи в социально-культурный процесс в качестве активного субъекта и реализацию его личностного потенциала» [Коряковцева 2018: 35].

Оценивая в целом функционирование русского языка как иностранного в эпоху глобализации, нельзя не отметить его развивающую роль в формировании гибкости и креативности мышления учащихся. Поэтому, если мы, преподаватели РКИ, мотивируем наших студентов формулировать свои мысли на базе изучаемого языка, развиваем в них способность адаптироваться к изменившимся условиям, с помощью разного рода заданий способствуем укреплению у них неконформного мышления, то мы тем самым реально исполняем роли навигатора и мотиватора на своих занятиях. Именно это помогает нам формировать у молодых людей базовые и ключевые компетентности на основе личностно-деятельностного и социокультурного подходов, которые, в свою очередь, базируются на умениях учиться, думать, сотрудничать, адаптироваться, творчески реагируя на все новые вызовы. Психологи с целью уменьшения антитворческого эффекта при обучении советуют чаще предлагать учащимся задачи открытого типа, то есть когда отсутствует одно единственное правильное решение, которое остается только угадать; как можно шире применять проблемные методы обучения, стимулирующие открытие нового знания; поощрять самостоятельность студентов при выборе тем и направлений для исследований и т.п., создавая при этом максимально комфортные для учащихся условия на занятиях, помогающие им раскрыть свой потенциал.

Пособия по РКИ, базирующиеся на вышеназванных положениях, существуют. Так, например, много лет преподаватели успешно работают по пособию Р.А. Кульковой «Я хочу тебя спросить», основанному на творческом, активном обсуждении учащимися актуальных для них проблем [Кулькова 2005]. Обращает на себя внимание и новое пособие, вышедшее в 2018 году и продолжающее идеи Р.А. Кульковой на материале интернет-форумов и социальных сетей [Чубарова 2018]. Как пишет автор, О.Э. Чубарова, в основе книги лежит имитация общения на тематических интернет-форумах, которое позволяет продемонстрировать непринужденный разговор людей, каждый из которых имеет свою точку зрения на сформулированную в блоге проблему, показать различные способы выражения согласия, несогласия, совета и т.п.

Польский исследователь И.Л. Роляк в своей докторской диссертации пишет о нехватке учебников для студентов более высокого уровня владения РКИ, а именно: о курс-ориентированных учебниках, которые давали бы предметные знания и одновременно помогали бы в организации успешного взаимодействия коммуникантов в бизнес-пространстве. Ею был создан учебник, использующий деятельностный когнитивно-

коммуниктивный (дискурсивный) подход к обучению польских учащихся русскому языку делового общения и восполняющий существующий пробел учебных средств. В учебнике предложены деловые игры, которые выполняют роль дискурсивных событий и моделируют деловое общение русских и польских партнеров [Роляк 2015: 24–29].

Что касается пособия для иностранных учащихся по аннотированию и реферированию, созданному преподавателями МИИГАиК [Быкова 2018], то его целями были выработка навыков и умения реферирования текстов по специальности (геодезии), обучение написанию аннотаций и созданию презентаций на базе научных и научно-популярных текстов. Естественно, что данные цели в некоторой степени ограничивают возможности применения проблемных методов, задач открытого типа (особенно в упражнениях на уровне предложений и минитекстов, знакомящих со структурой и языковыми средствами учебных и научных статей), но, тем не менее, и здесь возможны задания типа: «Опираясь на текст «Геоинформационные системы как web-сервисы» и на информацию из интернета, расскажите/напишите, когда, где и с какой целью используются в вашей стране ГИС и GPS» [Быкова 2018: 31].

Несомненно, что в XXI в. будут востребованы такие навыки, как умение работать в команде, коммуникабельность, критическое мышление, креативность, цифровая грамотность, лидерство, знание иностранных языков, развитый эмоциональный интеллект. Исходя из этого, можно сделать вывод, что роль преподавателей иностранных языков, в частности русского языка как иностранного, становится особенно значимой в современной образовательной среде и отвечает сегодняшним социокультурным потребностям общества при условии, что сами преподаватели на своих занятиях в состоянии учитывать изменения, происходящие в современной сфере образования и руководствоваться ими в практике своей работы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Коряковцева Н.Ф. Современные тенденции лингвистического образования // В ж. Преподаватель XXI век. 2018, № 1, Ч. 1, С. 32–40.
2. Кулькова Р.А. Я хочу тебя спросить... . М.: Граница, 2005.
3. Чубарова О.Э. Встреча. Ру. Общаемся в сети. Уч. пособие по развитию речи для иностранцев. М.: Русский язык. Курсы., 2018.
4. Роляк И.Л. Многофакторная модель обучения польских специалистов русскому языку делового общения. Автореф. дис. на соиск. ст. д.пед.н., Москва: ГИРЯП, 2015.
5. Быкова О.П. и др. Обучение иностранных учащихся аннотированию и реферированию. М.: МИИГАиК, 2018.

#### REFLECTION OF EDUCATIONAL PARADIGM SHIFT IN MODERN TEXTBOOKS OF RFL (RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

*Bykova O., Siromakha V.*

*Moscow State University of Geodesy and Cartography,*

*Moscow, Russia*

*Maxim Gorky Literature Institute,*

*Moscow, Russia*

*siromakha.v@mail.ru*

The article highlights the need to change the content of textbooks of Russian as a Foreign Language due to the ongoing shift in linguistic educational paradigms.

**Keywords:** paradigms of linguistic education, nonconforming thinking, sociability, creativity, motivation.

**ФОНЕМАТИЧЕСКИЕ ВАРИАНТЫ СЛОВ  
БАТАЛЬОН И МИЛЛИОН  
В ИСТОРИИ РУССКОГО ПИСЬМА**

**Сяоци Ван**

аспирант МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия  
[sveta\\_sisu@163.com](mailto:sveta_sisu@163.com)

В статье прослеживается процесс освоения заимствований с удвоенными согласными и сочетаниями двух гласных, в ходе которого возникает орфографическая вариативность как отражение произносительных вариантов. В итоге устанавливается следующая закономерность: употребление двойных согласных сопровождается сохранением стыка двух гласных (*миллион*), при этом обе особенности утрачиваются одновременно (*батальон*).

**Ключевые слова:** история орфографии; освоение заимствований; орфографические и фонематические варианты.

В период освоения фонематические варианты отличали целый ряд заимствований: *альянс, батальон, бильярд, бульон, мезальянс, миллиард, миллион, павильон*. Рассмотрим основные этапы адаптации слов *батальон* и *миллион*.

Лексема *батальон* пришла в русский язык в XVII в.: «БАТАЛЬОНЪ, м. Батальон. Въ замкъ стояли, по лѣвой сторонѣ, въ сторону два баталиона пѣхоты. Рим. имп. д. VIII, 810. 1697 г.» [Словарь XI–XVII, 1975: 79]. В XVIII столетии слово получило многочисленные фонематические варианты с разнообразной передачей финала: «БАТАЛИОН 1697 (бото- 1708, -ллион 1703, -льон 1767, -льийон 1773), а и у, м. Фр. bataillon, непосредственно или через нем. Batallion, пол., шв. bataljon. Воен. Войсковая часть, состоящая из нескольких рот. В нидерландской земле четыре баталиона на гвардию королю гишпанскому готовят. Вед. I 21» [Словарь XVIII]. Наиболее распространенное в узусе написание на *-лионъ* закрепил «Словарь Академии Российской» с первой буквой *i* в паре гласных в соответствии с нормой того времени: «БАТАЛІОНЪ, на. с. м. Франц. Отрядъ пѣхотнаго войска, изъ шести ротъ состоящаго» [САР, 1789–1794, 1: 109]. Такую же орфографию кодифицировал «Словарь церковно-славянского и русского языка» 1847 г.: «БАТАЛІОНЪ, а, с. м. Воен. Часть полка, состоящая изъ нѣсколькихъ ротъ» [СЦСРЯ, 1847, 1: 24]. В конце XIX в. в словаре под редакцией Я.К. Грота сохранилось приведенное написание со ссылкой на французское происхождение слова: «Баталіонъ, а, м. (фр. bataillon отъ battre бить). Воен. Отрядъ пѣхоты въ 600 – 1000 человекъ, состоящій изъ 4-хъ – 6-и ротъ. Три-четыре баталіона составляютъ полкъ» [СРЯ, 1895: 123]. В исследовании «Спорные вопросы русского правописания от Петра Великого доныне» Грот, обсуждая способы передачи заимствований из французского, «когда *o* во французских словах стоит после *l mouillé* или *gn*» [Грот, 1899: 765], допускает наряду с привычным в то время *баталіонъ* написание *батальонъ*. Последнее он рекомендует в кодифицирующем труде «Русское правописание» как предпочтительное вопреки рекомендациям словаря под своей редакцией [Грот, 1894: 83].

Привычное нам написание и произношение впервые закреплено лишь в «Толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова: «БАТАЛЬОН [лъѣ], а, м. [фр. bataillon]. Часть полка, состоящая из нескольких рот пехоты (воен.). Стрелковый б. Саперный б. перен. Ряды, отряд (книжн.). Нам нужна мерная поступь железных батальонов пролетариата. Лен.» [Ушаков, 1935–1940]. Нетрудно заметить, что закономерная утрата удвоения согласных произошла довольно быстро, однако это не сопровождалось устранением одной из гласных. Сохранение такой орфографии, очевидно, поддержано традицией

церковнославянского книжного письма и произношения, когда после падения редуцированных сохранялись буква и звук *и* перед гласными в словах на *-ия*, *-ие* (*житие*) вопреки изменениям в живой речи (*житьё*). Однако XX столетие внесло перемены в фонемный и буквенный состав, причем это произошло раньше, чем было закреплено Ушаковым, что видно по цитате из Ленина, приведенной в словаре. Изменение слова, сохранявшего облик два столетия, думается, связано с ослаблением церковнославянской традиции и оформлением произношения данного слова через [j].

Иначе сложилась судьба созвучного с рассмотренным слова *миллион*, пришедшего в русский язык также в XVII столетии с написанием *милионъ*: «МИЛИОНЪ, м. Миллион. А что́ дохвного чину поволили королю дат<ь> и тово будетъ числом пятнатцат<ь> сот тчсаяч златых или полтора милиона полских. Куранты 2, 82. 1643 г. Миллион – тма, еже есть темность. Алф.1, 144. XVII в.» [Словарь XI–XVII, 1982: 621]. Однако в текстах XVIII в. появляются варианты написания финальной группы и удвоенной *л*: «МИЛЛИОН 1705 (мили-, <-лѣон 1717, -лѣон 1717, -лѣон 1758), а, м. 1. Число, равное тысяче тысяч; название числа 1.000.000. Един миллион. Арифм. Магн. 3. Миллион; десять сот тысяч. ЛВ1 II 402. Количество, исчисляемое в тысячу тысяч единиц. Доходы государства своего повѣдаютъ быти, аще правда, близ трех милионов. Геогр. 1710 42. Рѣка, называемая Сеин... привозит все, что к пропитанию одного милиона людей довольно быть может. Кнт. Париж 364. Четыре мильиона талеров. Зап. Блтв I 660. 2. обычно мн. Огромное количество, неопределенное множество. Они <испанцы в Америке> многия милионы людей не милосердым образом погубили. Геогр. 1719 386. Он мыслит: тмы богатств умножу! Как будто б жить мильионы лѣт. Княж. (См.) 469. Иногда терпитя в обществѣ зло, довольно великое, но которое отвращает миллион малых зол или неудобств, кои всѣ были бы неизбежны и неисправимы. Пельск. Кум I 145. М. раз. Прощайте, любезнейшие друзья души моей, обнимаю вас миллион раз и прижимаю к сердцу. Рдщв ПСС III 500. В миллион раз. Разгоряченное воображение есть микроскоп, которой все увеличивает в тысячу, в миллион раз. Крм. Юл. 82. О множестве людей. О! горестная участь многих милионов! конец твой сокрыт еще от взора и внучат моих. Рдщв Пут. 418. Мы слышим меди гром, глас смерти миллионам, Вопль ярый воинства, звук труб и стук мечей. Поэты 312. О больших деньгах, капитале. От тридцати лѣт, мы размѣтали милионы, туды и сюды, без всякаго разсмотрения и размышления, сколько и кому и за что даем. Оказ. миру 53. [Сквалыгин:] Стану караулить сам, Спать не буду по ночам; В том веселье мнѣ, забава, Милионы чтоб скопить. Мтн. 95. Он миллионами ворочает. САР2 III 769. Ни за какие милионы. Свое слово не пременю не за какия милиони. ПМ XVIII 20» [Словарь XVIII].

«Словарь Академии Российской» закрепляет написание с удвоением в соответствии с французским этимологом: «МИЛЛІОНЪ, на. с. м. Тысяча тысячъ. Россія многіе милліоны жителей имѣсть. Милліонъ рублей. Милліонный, ная, ное. прил. Составляющій милліонъ. Милліонное число. Милліонщикъ, ка. с. м. \*Чрезвычайный богачъ» [САР, 1789–1794, 4: 130]. Такой облик слова кодифицирует и «Словарь церковно-славянского и русского языка»: «МИЛЛІОНЪ, а, с. м. Тысяча тысячъ» [СЦСРЯ, 1847, 2: 303].

Однако в «Толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова допускаются варианты *миллион* и *мильон*: «МИЛЛИОНЪ [или] и мильонъ, а, м. [фр. million]. 1. Число, равное тысяче тысяч (1 000 000). 2. перен. Множество, бесконечное количество (разг.). Пролетарская демократия в миллион раз демократичнее всякой буржуазной демократии... Лен.» [Ушаков, 1935–1940]. Никаких помет и комментариев относительно употребления вариантов в словаре Ушакова нет. Оба написания сохраняются и в современных словарях, где маркированным является *мильон*: «мильонъ, -а (вместо миллионъ при передаче разг. произношения, в поэзии; мильонъ терзаний)» [Бешенкова 2015–2019].

При внешнем сходстве и созвучии слова *батальон* и *миллион* имеют разное строение этимона. Первое слово восходит к французскому «bataillon, ит. battagliaione или через нем. Bataillon» [Фасмер, 1986, 1: 133], второе же имеет латинский корень *mille* ‘тысяча’ [Бешенкова 2015–2019], как и однокоренные слова *миллениум*, *миллиард*, *миллиграмм*, *промилле*, и пришло «через нем. Million или франц. million из ит. milione, увеличит. ot mille» [Фасмер, 1986, 2: 621]. Поэтому в современном русском языке закрепились написания разного типа: *батальон* и *миллион*. Нетрудно заметить, что употребление двойных согласных сопровождается сохранением стыка двух гласных (*миллион*), при этом обе особенности утрачиваются одновременно (*батальон*).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бешенкова Е.В., Иванова О.Е., Тенькова Е.В. Орфографическое комментирование русского словаря. 2015–2019. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruslang-ogross.ru/> (дата обращения: 16.08.19)
2. Русское правописание. Руководство, составленное по поручению Второго отделения Императорской Академии наук академикомъ Я.К. Гротомъ. СПб.: Типография Императорской Академии наукъ, 1894. 120 с.
3. Словарь Академии Российской 1789–1794. Т. I–VI. М.: МГИ им. Е.П. Дашковой.
4. Словарь русского языка X I –X VII вв. Вып. 1 (А–Б). М.: Наука, 1975. 372 с.
5. Словарь русского языка X I –X VII вв. Вып. 9 (М). М.: Наука, 1982. 354 с.
6. Словарь русского языка XVIII в. [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/sl18/slov-abc/> (дата обращения: 16.08.19).
7. Словарь русского языка, составленный вторым отделением Императорской Академии Наук / гл. ред. Я.К. Грот. СПб.: Типографии Императорской Академии наук, 1895. Т. 1 (А–Д). 576 с.
8. Словарь церковнославянского и русского языка, составленный Вторым отделением императорской Академии наук: в 4 т. СПб.: Типография императорской Академии наук., 1847.
9. Спорные вопросы русскаго правописанія отъ Петра Великаго донныѣ. Филологическое разысканіе Я.Грота // Труды Я. К. Грота / Филологические разыскания. Т.2. СПб.: Типография Министерства Путей Сообщенія. 1899. С. 471–801.
10. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: в 4 т. // М.: Государственный институт «Советская энциклопедия»; ОГИЗ (Т. 1); Государственное издательство иностранных и национальных словарей (Т. 2–4), 1935–1940. [Электронный ресурс]. URL: <http://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 16.08.19)
11. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. М.: Прогресс, 1986.

#### PHONEMIC VARIANTS OF THE WORDS *БАТАЛЬОН* AND *МИЛЛИОН* IN THE HISTORY OF RUSSIAN SPELLING

*Xiaoxi Wang*

*Graduate student of Moscow State University named after M.V. Lomonosov  
Moscow, Russia  
sveta\_sisu@163.com*

The article traces the process of borrowing with double consonants and combinations of two vowels, during which spelling variation arises as a reflection of pronunciation options. As a result, the following pattern is established: the use of double consonants is accompanied by the preservation of the junction of two vowels (*миллион*), while both features are lost at the same time (*батальон*).

**Keywords:** history of spelling; development of borrowings; spelling and phonemic variants.

# МАТЕРИАЛЫ ПЕЧАТНЫХ И ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ

*Ванюшина Н.А.*

*канд. филол. наук, доцент Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина,*

*Москва, Россия*

*[nanyushina@pushkin.institute](mailto:nanyushina@pushkin.institute)*

В статье рассматриваются особенности работы с печатными и электронными медиатекстами на уроках русского языка как иностранного, подчеркивается их богатый потенциал в работе над формированием лингвокультурологической компетенции студентов-иностранцев. Печатные медиатексты способствуют развитию рецептивных навыков чтения, расширяют общие знания о мире и стране изучаемого языка, образуя межпредметные связи.

**Ключевые слова:** медиатекст, лингвокультурологическая компетенция, печатные СМИ, медиаобразование.

Современный образовательный процесс характеризуется стремительным развитием и, как следствие, расширением содержания обучения, появлением новых форм и методов. Развитие коммуникативных умений учащихся должно сопровождаться их способностью к межкультурному диалогу, к интерпретации и адаптации новой культуры. Главным средством достижения этого бесспорно является язык, знание которого на достаточном уровне открывает возможности для понимания другой культуры. Формирование лингвокультурологической компетенции должно строиться на понимании изучаемого языка как формы выражения национальной культуры новой страны, взаимосвязи исторического прошлого и настоящего, усвоении норм речевого этикета и правил общения. Таким образом, обучение в языковой среде ведет к рождению вторичной языковой личности.

Одним из способов развития лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся выступает использование медиатекстов различного уровня адаптации в процессе обучения. Говоря об адаптации, мы имеем в виду степень снятия сложности, неизменным должно оставаться то, что текст должен быть актуальным на момент работы, отражать современные проблемы, взят из открытых источников современных печатных или электронных СМИ. Работе с медиатекстами уделяется большое внимание в странах Западной Европы. Так, например, в Германии существует такое направление, как медиадидактика (*Mediendidaktik, Medienerziehung, Medienkunde*), которая не только занимается описанием включения в работу преподавателя средств медиа с целью интенсификации учебного процесса, но и учит подрастающее поколение критическому осмыслению информации, полученной из различных источников.

При обучении русскому языку как иностранному преимуществом работы именно с газетным медиатекстом является возможность учащегося, в случае возникающих трудностей, неограниченное количество раз вернуться к прочитанному, постараться понять эту часть, анализируясь на контексте. Студент сам выбирает темп работы, опираясь на свои способности и имеющиеся навыки. Преподаватели, работающие с китайской аудиторией, часто обращают внимание на то, что студенты, выполняя письменные работы, иногда прописывают на отдельном листе бумаги многосложные или слова с трудной орфографией. Использование текстов газет и журналов является прекрасной тренировкой зрительной памяти, способствуя минимизации такого рода затруднений. Кроме того, предлагаемая работа значительным образом повышает мотивацию обуча-

ющихся, поскольку возможность понимать не только специально составленные тексты из знакомого учебника, но и живую письменную речь дает им ощущение приближенности к уровню носителя языка, что, в конечном итоге, благотворно сказывается на результативности занятий. Стоит отдавать предпочтение актуальным на сегодняшний день статьям, ориентируясь на уровень подготовленности и интересы слушателей. Особую заинтересованность вызывают материалы, в которых журналисты рассматривают вопросы, касающиеся родной страны студента, стоит, однако, избегать острых тем, фокусируя внимание на нейтральных, или отдавать предпочтение рассмотрению достижений той или иной страны. Бесспорно, что эффективность зависит от организации, требуя от преподавателя подготовки этого процесса. Предлагая разнообразные формы, начиная с анализа заголовка и заканчивая реферированием предложенной газетной статьи или написанием собственной на изучаемую тему, преподаватель приводит не только к формированию предметных навыков, а скорее метапредметных, деятельностных качеств студента. Работа, включающая в себя определение понятий на основе поиска аналогий, установление причинно-следственных связей, формирование выводов и заключений, производство логически построенного высказывания, представляет метапредметный результат. Умение работать именно с предложенным лексическим материалом, расширяя словарный запас, обогащая новыми грамматическими конструкциями газетного стиля, сочетается с расширением общих знаний о мире и формирует междисциплинарные связи. Богатый живой язык – эвфемизмы, возможные авторские неологизмы, усеченные грамматические конструкции, инверсивные структуры – все это содействует формированию лингвокультурологической компетенции студента-иностранца [Ванюшина 2019].

Таким образом, можно сказать, что работа с газетным медиатекстом, сочетающая в себе как неограниченные возможности варьирования заданий для студентов с разным уровнем подготовки, так и реалии культурной, политической и экономической жизни страны изучаемого языка, актуальные на сегодняшний день, способствует развитию лингвокультурологической компетенции обучающихся на уроках русского языка как иностранного.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ванюшина Н.А. Безэквивалентная лексика как элемент культуры страны изучаемого языка (из опыта преподавания русского языка как иностранного) / Н.А. Ванюшина // Восточнославянская филология в контексте культуры: материалы научно-практической конференции с международным участием (18 апреля 2019 г., г. Луганск) / под ред. О.С. Перетятой. Луганск: Книта, 2019, с. 107–112.

#### **PRINT AND ELECTRONIC MEDIATEXTS AS A TOOL FOR THE LINGUOCULTURAL COMPETENCE FORMATION OF FOREIGN STUDENTS**

The article deals with the peculiarities of working with printed and electronic media texts at the lessons of Russian as a foreign language, emphasizes their rich potential in the work on linguocultural competence formation of foreign students. Printed media texts contribute to the development of receptive reading skills, expand general knowledge about the world and the country of the studied language, forming interdisciplinary connections.

**Keywords:** media text, linguocultural competence, printed mass media, media education.

## ДИАЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Васюкович Л.С.*

*канд. филол. наук, доцент УО «Витебский филиал  
Международного университета «МИТСО», Витебск, Беларусь  
[vasuk.mila@tut.by](mailto:vasuk.mila@tut.by)*

Предложена система диалогических заданий как средство реализации идеи диалога в обучении русскому языку как иностранному. Определены базовые диалогические умения и навыки в процессе анализа и построения диалогических высказываний.

**Ключевые слова:** диалогизация обучения, система диалогических заданий, коммуникативно-речевые задания.

Диалогизация трактуется сегодня как приоритетный принцип развития общества, культуры, образования. Диалог как способ и средство коммуникации пронизывает все сферы человеческой деятельности. По убеждению М.М. Бахтина, «только в диалоге, во взаимодействии человека с человеком раскрывается “человек в человеке” – как для других, так и для себя самого» [Бахтин 1972: 49]. В философии и педагогике диалог определяется как классическая форма социально-речевого взаимодействия. Диалогичность как основа учебной коммуникации сегодня признана практически во всех образовательных моделях. Диалог рассматривается как универсальный путь учителя и ученика к усвоению знаний.

Воплощение идеи диалога в обучении русскому языку как иностранному связано с практической реализацией системы диалогических заданий. Система заданий обусловлена ведущим методическим принципом обучения русского языка как иностранного – принципом коммуникативности. В этом контексте обучение языку должно осуществляться «в процессе речевой деятельности и в процессе общения» [Формановская 2002: 4]. Приведем систему заданий, направленных на развитие базовых диалогических умений и навыков: адекватное восприятие, понимание, запоминание, трансформация и создание диалога как целостного текста:

1. Прослушайте слова. Разделите их на слух по частям речи: *экономист, юрист, учитель, серьёзный, опытный, современный, юридический, педагогический, хотеть, мечтать, быть, изучать, учиться, заниматься.*

2. Прочитайте предложения. Определите форму пропущенных глаголов: *Довлет ... серьёзным экономистом. Лачин ... опытным юристом. Омар ... современную экономику. Ахмет ... на юридическом факультете.*

3. Прочитайте начало предложений. Определите формы рода, числа и падежа существительных, которыми могут заканчиваться предложения. При этом формулируется задача разнообразить речевые формулы: *Куват хочет стать ... Мухаммет мечтает быть ... Тангры изучает ... Бегенч учится на ...*

4. Прочитайте и проанализируйте диалог как текст. Поясните предложенную речевую ситуацию, ответив на следующие вопросы: **Кто** участвует в диалоге? **Какова** коммуникативная задача диалога? **О чём** этот диалог? **С какой целью** создаётся диалог? **Где** может происходить общение? **Когда** может происходить такое общение?

– *Джамагул, скажите, пожалуйста, кем вы хотели стать в детстве?* – *Артисткой. Я занималась в театральной студии.* – *А на каком факультете вы учитесь?* – *На юридическом факультете.* – *Вы сами решили поступать на этот факультет?* – *Мне посоветовала мама. Она очень хочет, чтобы я получила юридическое образование.* – *А сегодня вам нравится юриспруденция?* – *Да. Я хочу быть авторитетным юристом и помогать людям.*

5. Слушайте иницирующие / ответные реплики диалога. Восстановите недостающие ответные/иницирующие реплики и запишите их.
6. Восстановите диалогический текст полностью и запишите его. Инсценируйте диалог.
7. Создайте диалог по опорным словам (словосочетаниям, предложениям).
8. Трансформируйте монологический текст в диалог.

Предложенная система диалогических заданий ориентирована на актуализацию и запоминание тематических речевых формул и моделей, на последовательное восстановление и активизацию иницирующих и ответных реплик диалогов, осмысление содержания диалога как связного текста, постепенное усложнение речемыслительных действий. Особое место в этой системе занимает работа с «клише участника коммуникации, которые реализуют его потребности как коммуниканта» [Величко 2009: 14]. Обучение диалогической речи должно носить коммуникативный характер, проецировать модель «реального процесса общения» (Е.И. Пассов). Нельзя не согласиться с мнением авторитетного ученого, что задания дают «положительный эффект в обучении русскому языку как иностранному именно как система, а не фрагментарно, отдельными видами упражнений» [Щукин 2003: 61].

Коммуникативно-речевые задания определяют диалогические отношения в обучении, обусловленные как природой образования, так и самим характером процесса обучения, predisposed к «двувалентности», взаимодействию, общению. Условиями успешности обучения посредством диалогических заданий выступают: системный, последовательный характер заданий; вариативность дидактического материала, обеспечивающего тематическое и структурное разнообразие текстов; создание интереса к содержанию диалогической задачи, к процессу ее решения и результату; обеспечение стимулов и опор – вербальных (образцы, словесные и пиктографические планы, ключевые слова, инструкции) и невербальных (рисунки, фотографии, репродукции, видеофрагменты, интеллектуальные карты, таблицы, схемы). Таким образом, одна из главных задач обучения иностранных студентов при изучении диалогов – формирование устойчивых речевых (текстовых) навыков в процессе анализа «чужих» и построения собственных высказываний в единстве содержания и формы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Худож. лит-ра, 1972. 412 с.
2. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / Под ред. А. В. Величко. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. 648 с.
3. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М.: Русский язык, 2002. 216 с.
4. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

#### DIALOGICAL TASKS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

*Vasyukovich L. S.*

*Vitebsk branch of the International University «MITSO», Vitebsk, Republic of Belarus  
[vasuk.mila@tut.by](mailto:vasuk.mila@tut.by)*

A system of dialogic tasks is proposed as a means of implementing the idea of dialogue in teaching Russian as a foreign language. The basic dialogical skills and abilities in the process of analyzing and constructing dialogical utterances are determined.

**Keywords:** dialogization of teaching, dialogue, teaching of dialogical speech, system of dialogical tasks, communicative speech tasks.

## ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

*Ващекина Т.В.*

*канд. филол. наук, доцент МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия  
[vascjulia@yandex.ru](mailto:vascjulia@yandex.ru)*

В настоящей статье речь пойдет об обучении языку специальности китайских студентов экономического профиля на разных этапах обучения, в частности, о подготовке к чтению учебной литературы по специальности, умению слушать и записывать лекции по экономике, статистике, математике и другим профильным предметам, а также подготовке их к участию в практических занятиях по специальности.

**Ключевые слова:** язык специальности, научная речь, этапы обучения, микроэкономика, макроэкономика, статистика, математика, математический анализ, реферирование, аннотация.

Хочется поделиться опытом работы с китайскими студентами экономического профиля, которые учатся в Китае в совместном университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне. Несмотря на то что китайские студенты еще недостаточно хорошо владеют русским языком (потому что начали изучать его только августе, всего лишь три месяца назад), они с огромным интересом ждут занятий по специальности, которые начинаются с конца октября-начала ноября. В первом семестре это «Введение в язык специальности. Экономика» и «Введение в язык специальности. Математика», а со второго семестра китайские студенты I курса начинают изучать язык специальности. По математике – это «Математический анализ», а по экономике – это «Микроэкономика». Кроме языка специальности, у них есть еще занятия по русскому языку (общее владение) и коррекционному курсу по русской фонетике.

Безусловно, одной из важнейших задач начального этапа обучения языку специальности студентов-иностранцев является взаимосвязанное формирование умений и навыков чтения, аудирования, письма и говорения, а на старших курсах – еще и выработка умений и навыков реферирования и аннотирования и создание вторичных текстов в учебно-профессиональной сфере на материале профессионально ориентированных научных текстов (как адаптированных, так и неадаптированных, чаще адаптированных).

Известно, что создание вторичных текстов – это творческий процесс, в основе которого лежат два метода мышления – анализ и синтез. Безусловно, со стороны преподавателя необходимо методическое управление данными действиями (поиск ключевых слов и фрагментов, выделение и трансформация основного содержания текста, компрессия текста и т.д.). Такое управление может осуществляться непосредственно на занятиях или самостоятельно, вне аудитории, через систему заданий к обрабатываемым текстам. Таким образом, создавая вторичные тексты, студенты приобретают навыки самостоятельной работы с текстами по специальности, а именно: самостоятельное извлечение необходимой информации, ее компрессия, обработка и написание метатекста.

Следует отметить, что весь текстовый материал пособий «Введение в язык специальности («Экономика» и «Математика»)» «Язык специальности. Математический анализ; Микроэкономика – I часть», которые преподаем на первом курсе, и «Язык специальности. Микроэкономика – II часть, Макроэкономика, Статистика», по которым мы работаем на втором курсе, соотнесен с программным материалом по экономике, статистике и математике, изучаемым в данном университете, и представлен специально составленными, а также адаптированными и неадаптированными текстами общенаучного

характера, тематически связанными со специальностью студентов. Все темы уроков и учебные тексты каждого урока всех пособий логически упорядочены и создают общее представление о языке специальности.

Конечно, чтобы освоить и усвоить весь предлагаемый грамматический материал и сформировать навыки использования этих грамматических конструкций в речи китайских учащихся, необходима регулярная языковая практика в освоении грамматического строя русского языка и большое число упражнений, выполнение которых будет способствовать автоматизации языковых и речевых образцов. Это очень долгий и сложный процесс, и трудности с освоением материала связаны в первую очередь с различием в структурах русского и китайского языков.

Также следует отметить, что при обучении языку специальности на всех курсах фонетические задания являются обязательным компонентом всех упражнений, предваряющих чтение текстов для изучающего и ознакомительного чтения. Отработка фонетических навыков осуществляется на материале активной лексики урока, что способствует скорейшему усвоению изучаемого материала. Особое внимание уделяется различным фонетическим упражнениям, таким, как ритмика русского слова, слитное произношение словосочетаний, что в китайской аудитории является особенно трудным.

Таким образом, процесс освоения языка специальности представляет собой систему действий и операций, направленных на создание в устной и письменной форме монологических и диалогических сообщений на основе изучаемых текстов с использованием отработанных лексико-грамматических конструкций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Рагульская Г.В., Купчина М.Н. Введение в язык специальности. Экономика: Учебное пособие / Под ред. Кортова Т.В., Одинцовой И.В. Переводчик: Радус Л.А. . – М., Московского университета; МАКС Пресс, 2017. – 272 с.
2. Нахабина М.М., Палицкая Е.В., Степаненко В.А. Введение в язык специальности. Математика. Химия. Учебное пособие / Под ред. Кортова Т.В., Одинцовой И.В. Переводчик: Радус Л.А. . – М., Московского университета; МАКС Пресс, 2017. – 136 с.
3. Луценко О.В., Чернышенко Е.А. Язык специальности. Экономика. Микроэкономика: учебное пособие по русскому языку как иностранному // Под ред. Кортова Т.В., Одинцовой И.В. Переводчик: Радус Л.А. . – М., Московского университета; МАКС Пресс, 2018. – 289 с.

### TEACHING PROFESSIONAL SCIENTIFIC SPEECH OF FOREIGN STUDENTS OF AN ECONOMIC PROFILE AT DIFFERENT STAGES OF TRAINING

*Vashchekina T.V.*

*Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Moscow, Russia  
[vascjulia@yandex.ru](mailto:vascjulia@yandex.ru)*

This article will focus on teaching the language of the specialty to Chinese students of economic profile at different stages of training, in particular, on preparing for reading the educational literature on the specialty, the ability to listen and record lectures on economics, statistics, mathematics and other specialized subjects, as well as preparing them to participate in practical exercises in the specialty.

**Keywords:** language of specialty, scientific speech, training stages, microeconomics, macroeconomics, statistics, mathematics, mathematical analysis, abstracting, annotation.

## ТЕКСТ КАК КОММУНИКАТИВНАЯ ЕДИНИЦА. ПРЕДЛОЖЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗИРОВАННОЙ СТРУКТУРЫ В ТЕКСТЕ И ДИСКУРСЕ

*Величко А.В.*

*докт. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся  
филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова  
Москва, Россия  
[all\\_velichko@mail.ru](mailto:all_velichko@mail.ru)*

Сообщение посвящено анализу текста как коммуникативной единицы. Основное внимание уделяется рассмотрению функционирования предложений фразеологизированной структуры (ФС) в тексте. Во второй части дается дискурсивный анализ ФС.

**Ключевые слова:** текст, коммуникация, предложения фразеологизированной структуры, дискурс.

Текст – это важный элемент коммуникативной системы, важная коммуникативная единица. Этим определяется и важность описания текста в теории и практике РКИ, где он признан как единица, средство и как цель обучения.

При рассмотрении текста как коммуникативной единицы важно учитывать и особенности текста самого по себе, как целостной единицы и того, как взаимодействуют текст и входящие в него предложения.

Анализ коммуникативных возможностей предложения в тексте предполагает два этапа: во-первых, рассматриваются структурно-семантическая соотнесенность предложения с другими предложениями, образующими текст, во-вторых, важен выход за рамки текста, в дискурс.

Характер взаимодействия предложения и текста может быть различен для разных типов предложений. В данном случае имеется в виду противопоставление в этом отношении предложений свободных синтаксических структур, с одной стороны, и предложений фразеологизированной структуры (ФС) – с другой. Далее речь идет о предложениях второго типа, таких как: *Тоже мне город; Бизнес бизнесу рознь; Уж на что старожилы и то не помнят такого/ такой суровой зимы; Вот новость так новость; Что ни год, то выставка; Закон есть закон* и т.п. [Величко 2016, Величко 2016].

ФС строится по определенной фразеологизированной модели, ср.: *тоже мне+сущ.:* *Тоже мне город!; Тоже мне праздник; Тоже мне помощь; Тоже мне студент.*

Предложения ФС служат для выражения различных субъективно-модальных значений. Они используются говорящим для того, чтобы выразить свое отношение к содержанию сообщения, они предназначены для выполнения фатической функции в процессе общения и таким образом являются специфическими коммуникативными единицами. Семантика ФС такова, что они предназначены быть частью текста, его содержательным звеном, их связь с текстом более тесная и разносторонняя.

Говорить одними ФС нельзя, трудно. Обычно ФС не начинают речь, текст, они используются «в связи с чем-то», «по поводу чего-то». ФС – это реакция на сообщение или ситуацию, а не само сообщение, они сопровождают высказывания информативного плана.

Чтобы обеспечить содержательную целостность (когерентность) текста, содержащего ФС, его смысловая структура должна включать, как правило, три смысловых звена. Их смысл вытекает из содержания предшествующего высказывания и в то же время дает мотив для продолжения, развития или завершения смыслового фрагмента. Это говорит об их текстозависимой, текстообразующей роли.

Так, ФС одной семантической группы *Ай да мастер! Всем мастерам мастер! Чем не мастер!*, выражающие оттенки общего значения положительной оценки, функционируют в текстах разной смысловой организации и целеустановки.

Текст играет важную уточняющую роль для понимания семантически неоднозначных ФС, так высказывания *Вот так праздник; Ну и праздник* не могут быть однозначно поняты вне связи с соседними предложениями.

Некоторые ФС неоднозначны и без контекста допускают неоднозначное прочтение. Так ФС инф.+ так + инф. (*Работать так работать; Гулять так гулять*) может быть понято и как согласие, и как призыв качественно выполнять работу, и как побуждение к началу действия.

Второй этап анализа функционирования предложения в коммуникативном процессе предполагает характерное для современной лингвистики расширение лингвистического анализа, его выход за рамки текста в исследование дискурса.

ФС активно используются в разных функциональных разновидностях языка: в устной непринужденной речи, т.е. в быденном общении, в публицистике и в художественной литературе. Современная лингвистика рассматривает функциональные стили как отдельные, самостоятельные сферы общения, т.е. коммуникативные системы. При этом с коммуникативной точки зрения устная разговорная речь расценивается как полноценная (каноническая) коммуникативная система, а другие противопоставляются ей как неполноценные ситуации общения, в которых общение представлено в опосредованном виде [Падучева. 1996].

Анализ с позиции дискурсивного анализа использования ФС в быденном общении проводится с учетом принципов лингвистической прагматики, когнитивистики, социолингвистики, которые обобщенно представляет формула *кто/кому/что/ о чем/ где/ когда/ зачем*. Например, действие фактора «я-ты», «я-вы», «я-он», «я-ты-он» проявляется в том, что то, что можно сказать другу, не всегда стоит адресовать старшему по возрасту, по положению, ср. *Ох уж эти мне твои капризы; Мало ли что вы сказали; Мало ли чего он хочет*

В неканоническом общении суть основных участников коммуникативного процесса и их роль меняется – коммуникативная ситуация представлена как «автор – читатель».

В таких условиях ФС как единицы, ориентированные на говорящего и адресата позволяют преодолеть неполноту коммуникативной ситуации, компенсировать отдаленность автора и адресата друг от друга. Например, включение в публицистический текст ФС позволяет реализовать направленность на адресата, и читатель воспринимает такие высказывания как адресованные лично ему. Ср.: *Авторские дизайнерские работы в моде. Попробуйте и вы Чем вы не дизайнер.*

Важная роль ФС в публицистике – их функционирование в качестве заголовков, а также в рекламе, ср.: *Ох уж эта эстрада, Рим как Рим*

Что касается художественной литературы, то здесь ФС активны в драматических произведениях, где включение ФС помогает писателю воссоздать ситуации общения, типичные для реальной жизни.

Характерны ФС для внутренней речи персонажи, которая оформляется как «монолог наедине», « разговор с самим собой»

В авторском повествовании ФС естественны, если автор стремится дать оценку происходящего или вызвать заинтересованное отношение читателя.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Величко А.В. Предложения фразеологизированной структуры в русском языке. Структурно- семантическое и функционально-коммуникативное исследование: Монография – М.: МАКС Пресс , 2016 – 416 с.

2. Величко А.В. Когда есть о чем поговорить, или Предложения фразеологизированной структуры в русской речи: учебное пособие для иностранных учащихся. – СПб.: Златоуст, 2016 – 188 с.

3. Падучева Е.В. Семантические исследования. Ч. II. Семантика нарратива. М., 1996. С. 193–418.

## **TEXT AS A COMMUNICATIVE UNIT. SENTENCES OF THE PHRASEOLOGICAL STRUCTURE IN TEXT AND DISCOURSE**

**A.V. Velichko**

*Doctor of Philology, Associate Professor of the Russian Language Department for Foreign Students of the Philological Faculty of Lomonosov Moscow State University.*

*Moscow, Russia*

*[all\\_velichko@mail.ru](mailto:all_velichko@mail.ru)*

The message is devoted to the analysis of the text as a communicative unit. The main attention is paid to the consideration of the functioning of sentences of the phraseological unit structure (FS) in the text. The second part gives a discursive analysis of the FS.

**Keywords:** text, communication, phraseologized structure sentences, discourse.

## **УЧЕТ МАКРОКОНТЕКСТА ПРИ ДИСКУРСНОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

**Веракша Т.В.**

*докт. филол. наук, профессор ВУНЦ ВМФ*

*«Военно-морская академия», Санкт-Петербург, Россия*

*[veraksha2010@mail.ru](mailto:veraksha2010@mail.ru)*

В статье рассмотрена связь категории дискурса с текстом, дана характеристика термина «дискурс» в современной лингвистике, предлагается классификация подходов к дискурсивному чтению, основанная на принадлежности к определенной отрасли знаний. Подчеркивается важность архитектоники текстов военно-морского дискурса.

**Ключевые слова:** дискурс, дискурсивное чтение, корпус текстов, профессиональная компетенция.

Во второй половине прошлого столетия в научных исследованиях происходит выделение категории дискурса на фоне связанного с ним понятия «текст»: либо дискурс дается как способ актуализации текста, либо текст и речь трактуются как аспекты дискурса. Но все исследователи признают, что в качестве важнейшей структурной единицы дискурса является его тематическое ядро. С точки зрения лингвистики организация смысла в дискурсе определяется непосредственно темой, которая трактуется как динамическое образование – она разворачивается в ходе дискурсивной практики. Акцент на динамической стороне дискурса, а также на первичности дискурса по отношению к тексту является одним из ключевых аспектов в трактовке дискурса в теории коммуникации: дискурс здесь понимается как коммуникативное действие, в ходе которого продуцируются и артикулируются тексты [Левина 2003: 102].

Предшествующие и последующие тексты тесно связаны между собой, эта особенность текста прямо указывает на его контекстное окружение, на определенный макроконтекст, дискурс, в нашем случае военно-морской. Текст всегда направлен на другого, в этом

его коммуникативный характер. По выражению В.С. Библера, текст, понимаемый как дискурс, «живет контекстами..., все его содержание только в нем, и все его содержание – вне его, только на его границах, в его небытии как текста» (Библер 1990: 76).

Так как главной задачей образовательного процесса вуза является подготовка специалиста к предстоящей профессиональной деятельности, основу образовательного процесса составляет содержание обучения, определяющее совокупность знаний, умений, навыков, которыми овладевает обучающийся.

Учитывая динамично развивающееся взаимодействие между различными отраслями знаний (как направленное на интеграцию дисциплин, так и на их дифференциацию), мы полагаем целесообразным предложить классификацию подходов к дискурсивному чтению, основанную на принадлежности к той или иной отрасли знания, в нашем случае к военно-морской. Е. Кожемякин выделяет четыре основные группы подходов к дискурс-анализу: формальные, прагматические, структурно-функциональные и критические [Кожемякин 2017: 56].

Сравнивая эти четыре подхода к интерпретации дискурса, мы можем заключить, что дискурс в каждом из случаев интерпретации мыслится в диалектической связи с субъектом и действительностью и занимает определенное место в их иерархии. В условиях обучения важен прагматический подход, в рамках которого дискурс интерпретируется как эффект или инструмент коммуникативного действия, а формулой является «субъект – действительность – дискурс». Дискурсивное чтение направлено на выявление содержания и аутентичного смысла не одного, а корпуса текстов, составляющих макроконтекст, конкретный дискурс, в нашем случае военно-морской.

Специфика учебников по инженерным дисциплинам представляет собой четкую систему. Учебники и учебные пособия по специальности пишутся авторами одного или нескольких общепрофильных вузов, представляющими ту или иную научную школу. Поэтому многие инженерные реалии подаются как данность, которая не требует проверки или подтверждения. При этом почти всегда в качестве модели дается сам пример решения, как правило, выраженный в расчетах, и его оценка.

Проблемам исследования в области методологии проектирования и решения инженерных задач посвящено большое количество работ.

В работе И.Б. Авдеевой [Авдеева 2016: 56–63] показано, что наиболее актуальный вид инженерной деятельности – системотехническая деятельность – делится на пять этапов: постановка задачи; выбор метода решения/исследования; получение решения; анализ вариантов решения; оценка вариантов и выбор наилучшего/оптимального из них.

Данные этапы рассматриваются автором как модель когнитивной и профессиональной деятельности инженера, которая положена в основу лингвистического анализа структуры корпуса текстов.

Полученное описание, по мнению методистов, «более схематичное, чем предыдущие, именно в силу своей простоты полезно преподавателю РКИ, так как наглядно доказывает, каким главным речевым реализациям инженерного дискурса необходимо учить на уроках русского языка» [Левина 2003: 80].

Для профессионально ориентированных текстов военно-морской тематики характерны постоянство структуры, привязанность основных элементов содержания к элементам структуры текста, использование клише или клишированных словосочетаний, номинативность, терминологичность, безличность, отсутствие избыточной информации, четкий синтаксис. Все эти отличительные признаки обучаемый должен уметь опознать в тексте и использовать для извлечения информации. Кроме того, будущему специалисту необходимо еще на предвузовском этапе подготовки накопить определенный опыт самостоятельной работы, постепенно трансформируя его при обучении на основных курсах в умение работать с библиографией, развивать навыки научного поиска, самостоя-

тельно извлекать необходимую информацию по тому либо другому вопросу или научной проблеме.

Таким образом, учет макроконтекста при обучении дискурсивному чтению на материале корпуса текстов военно-морской тематики обеспечивает решение средствами языка актуальных задач в профессиональной сфере общения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева И.Б. Выявление архитектоники инженерного дискурса / текста как базового алгоритма инженерной коммуникации // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность, 2016, № 1, с. 56–63.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. М., 1990.
3. Левина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу. М: Янус-К, 2003.
4. Кашкин В.Б. Основы теории коммуникации. Воронеж: Изд-во ВГУ. 2003.
5. Кожемякин Е.А. Дискурсивный подход к изучению культуры / Современный дискурсивный анализ, М., Выпуск 1, т. 1, 2017. С. 56–63.

### MACRO-TEXT ACCOUNTING IN THE DISCOURSE APPROACH TO TEACHING READING IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Veraksha T.W.*

*MILITARY NAVY «Naval Academy», St. Petersburg  
[veraksha2010@mail.ru](mailto:veraksha2010@mail.ru)*

In article the link categories discourse with the text, the characteristic of the term “discourse” in modern Linguistics, proposed classification approaches to reading, based on membership in a particular branch of knowledge. Stresses the importance of texts of the naval discourse.

**Keywords:** discourse, reading, corpus, competence.

### ОБЪЯВЛЕНИЯ КОММЕРЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА В ПЕЧАТНОЙ ПРЕССЕ

*Виросткова Дзуркова Алжбета*

*канд. филол. наук, Высшая школа международного бизнеса ISM  
Словакия в Прешове  
[betka.dzurkova@gmail.com](mailto:betka.dzurkova@gmail.com)*

Феномен современной рекламной практики – коммерческие объявления. Небольшой объем коммерческих объявлений обуславливает широкое распространение в них особой синтаксической структуры, технических номенклатур и внеязыковых знаков.

**Ключевые слова:** прецедентный текст, лингвокультурология, газетный заголовок, газета

Коммерческие объявления являют собой чисто газетный факт. В той структуре, как они существуют в газете, они невозможны ни в каком другом виде массмедиа. Они представляют собой небольшие, объемом 20–30 печатных знаков сообщения о конкретной услуге или товаре. Пространство существования таких объявлений весьма ограничено, только в специально отведенной для этой цели колонке. Следствием такого ограничения существования коммерческих объявлений является их еще большее, чем рекламных информаций, выпадение из общей структуры газеты. Естественно, существуют специальные издания, в которых основная площадь отводится именно под по-

добные печатные тексты. Нахождение вне основного информационного поля, ориентация исключительно на заинтересованного читателя определяет специфические особенности этого вида печатной продукции.

Единичные коммерческие объявления, где использован прием рифмовки, мы предпочитаем относить уже к собственно слоганам, куда они приближаются и по манере графического использования. В то же время намеренная кастовость и строгая нацеленность на определенную группу потребителей, а также малый объем коммерческой информации диктуют подобному типу материала свои законы.

Прежде всего это обилие номенклатурных сокращений, чей смысл ускользает от непосвященного читателя, например: *ЕС, р-мы КМ* («КП», 08.08.2008); *КМ, К-10, К-52, реле, м/с, р-мы* («КП», 08.08.2008); *КМЗ-6, ЭТО, К-52, м/с, р-мы* («КП», 08.08.2008).

В вышеперечисленных примерах отсутствует коммуникативность в традиционном смысле этого слова. Заключительный акт коммуникации (интерпретация текста) почти невозможен для неподготовленного читателя. Это затрудняет возможность определения структурного типа объявления как предложения, в связи с чем встает вопрос о том, является ли объявление предложением вообще. Регистрируется большое количество объявлений, являющих собой единицы сверхминимальной структуры, например: *Канада ПМЖ. Быстро. Всем.* («КП», 08.08.2008); *наблюдается также инверсия структуры объявления, например: Псориаз, экзему лечу* («КП», 08.08.2008).

Обильно используются внеязыковые знаки, которые являются зачастую номенклатурными знаками. Они появляются в тексте в равной степени как из-за специфической направленности (для специалистов), так и из-за экономии места (а, следовательно и денег). Например: *Al, Ti, Zn, Cu, нерж, бр* («КП», 08.08.2008). Подобные языковые факты позволяют выделить коммерческие объявления на страницах средств массовой информации в отдельный класс, отличный как от обычной информационной заметки, так и от рассмотренной выше газетной рекламы.

Коммерческие объявления, как уже говорилось выше, необходимо рассматривать прежде всего с точки зрения его синтаксических особенностей. Вопрос о синтаксисе подобных объявлений весьма сложен и противоречив. С другой стороны, объявление, например: *Щ. Йорка* («КП», 2008), можно рассматривать и как ситуативно неполные, ибо реципиент подобных сообщений явно воспринимает ситуацию таким образом, что некоторые товары в основном покупаются (как редкоземельные металлы), а другие (в частности, щенки йоркширского терьера или вязальные машины) почти исключительно продаются. Следовательно, внутри колонки объявлений получается несколько синтаксических единств, объединенных своеобразным общим членом («Продаем», «Покупаем», «Работа»). То есть, если рассматривать подобные предложения как неполные, они всё равно являются односоставными определенно-личными (если общими членами являются рубрики «Покупаем», «Продаем»).

Кроме химических внеязыковых знаков, в объявлениях в целях сокращения объема могут применяться знаки и символы из других сфер. Например: *Работа \$! Норвегия – нефт. платф.* («КП», 08.08.2008), чья структура вызывает интерес: первая часть (Работа \$!) характеризуется ярко выраженным грамматическим аналитизмом. Но сам аналитизм (вообще характерный для рекламы) даже в этой рекламе не уникален (ср. Вторую часть, также характеризующуюся аналитизмом: Норвегия – нефт. платф.), и аналитизм межъязыковой (вспомним слоган телерекламы PEPSI – поколение NEXT) не столь уникален. Уникален здесь аналитизм лексемы и внеязыкового знака (Работа \$!).

Аттрактивность объявлений снижается их анонимностью, в отличие от слогана, который обязан ассоциироваться исключительно с определенной фирмой, в качестве адресата в подобных объявлениях, если и используется, то некое обезличенное слово «организация» или «фирма». Чаше же всего в качестве адресата выступает телефон или

почтовый ящик. Например: *Организация купит <...> баллоны кислородные б/у* («КП», 12.10.2007) или: *Печати частный мастер* («КП», 08.08.2008).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. Издание третье, испр. и доп. – СПб.: Златоуст, 1999. 320 с.
2. Лазарева Э.А. Заголовок в газете. Свердловск, 1989.
3. Литвинова А.В. От заголовка к слогану // Вестник Московского ун-та, 1996. № 5. С. 30–35.
4. Розенталь Д.Э., Кохтев Н.Н. Язык рекламных текстов. М.: Высшая школа, 1981.
5. Virostková, A.: Precedentné texty v jazyku tlače. Rigorózná práca. Prešov, 2013. s.167.

#### COMMERCIAL NOTICE IN THE DAILY PRESS

*Virostková Dzurková Alžbeta*  
*The College of International Business ISM Slovakia in Presov*  
[\*betka.dzurkova@gmail.com\*](mailto:betka.dzurkova@gmail.com)

Another phenomenon of contemporary advertising praxis is the commercial advertisement. A special syntactic system, syntactic structure and a great amount of nomenclature, except for linguistic signs, affect communicative competences. As a result, commercial advertisements enjoy a prominent place in making suggestions in general.

**Keywords:** precedent text, lingvoculturology, newspaper headline, daily press.

#### К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАНЦАМИ ТИПОВ ТЕКСТОВ О ПРОЦЕССАХ (НАПРАВЛЕНИЕ «ЛЕСНОЕ ДЕЛО»)

*Вишнякова С.А.*  
*докт. пед. наук, профессор Смольного института РАО, Санкт-Петербург, Россия*  
[\*svetalvish@mail.ru\*](mailto:svetalvish@mail.ru)

Актуальность и новизна статьи в рассмотрении неисследованного ранее в лингвометодике текста специальности. Рассматриваются трудности учебно-научного текста о процессах, связанные со структурно-семантическим аспектом.

**Ключевые слова:** лесное дело, типы текстов о процессах, типовые модели предложений, существительные с процессуальным значением, глаголы динамической характеристики процесса и др.

Обучение пониманию текстов специальности – одна из главных проблем в преподавании русского языка как иностранного. Текст направления «Лесное дело» мало изучен как в лингвистическом, так и в методическом аспектах. Будущие специалисты лесного дела и лесного хозяйства, в том числе иностранные бакалавры, сталкиваются с определенными трудностями в освоении текстов о процессах: языковыми, речевыми, коммуникативно-речевыми. Самая главная из них состоит в распознавании и оперировании текстами о процессах. С лингвистической точки зрения тексты обсуждаемого подязыка мало описаны, не описаны и сами типы текстов. Для работы над языком и содержанием тем специальности необходимо знать, какие же типы текстов характерны для нее, однако эта проблема не была ранее исследована.

Анализ ряда учебников и пособий по лесному делу позволяет констатировать, что к типовым фрагментам научно-учебного текста обсуждаемой специализации относятся: тексты о наличии и протекании процесса, о свойствах процесса, о способах выполнения

процесса, о причинах процесса, об условиях процесса. Помимо типов текстов о процессах, выделяемых в традиционной классификации [Мотина Е.И., с. 84–86; Жуковская Е.Е., Золотова Г.А., Леонова Э.Н., Мотина Е.И., с. 336], выявлен тип текста об адаптации. В биологии, в лесном деле адаптация – приспособление чего-либо к условиям внешней среды; приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям внешней среды. Процессы адаптации в лесном деле направлены на сохранение гомеостаза: биологическая адаптация обитания в лесу, эволюционное приспособление к условиям среды, адаптивная система лесных биоценозов и пр.

Речевые трудности и трудности освоения учебно-научного текста вызывает незнание типовых моделей предложений текстов о процессах. В лингвометодике они тоже не описаны. Исследование текстов о процессах обсуждаемого направления позволяет сказать, что, например, в текстах о наличии и протекании процессов встречаются типовые модели: что обладает какой особенностью процесса; что (какой процесс) происходит (осуществляется) где; что (какой процесс) проявляется в чем и др. (В биосфере Земли происходит глобальный процесс аккумуляции и трансформации энергии в результате разнообразных физиологических, физических и химических процессов, идущих во всех биогеоценозах планеты.) В текстах об этапах процесса описывается последовательность периодов их прохождения с использованием моделей: что (какой этап) начинается где; что (какой этап) завершается чем; что (какой этап) характеризуется чем и др. (Процесс ювенального этапа начинается с прорастания семян; Устойчивость к поражающему воздействию насекомых-вредителей и болезней прекращается в конце процесса старения и заканчивается гибелью растения).

Тексты о лесных процессах характеризуются признаками (свойствами) саморегуляции, иерархичности, динамичности, изменчивости, устойчивости, последовательности, цикличности, высокой продолжительности жизни и др. В них употребляются типовые модели предложений: что (какой процесс) характеризуется чем (какими свойствами); что (какое свойство) процесса связано с чем; что (какое свойство) процесса заключается в проявлении чего и др. (Все природные системы, включая лесные, обладают общими свойствами, связанными с определенными процессами, к ним относятся: функциональная интеграция, целостность, устойчивость, саморегуляция).

Трудности вызывает нахождение слов с процессуальным значением. Снять их можно, объяснив, что при описании процессов употребляются существительные с процессуальным значением на *-ени, -ни*: *омертвление* (парцеллы), *образование* (трещины), *промерзание* (почвы) и существительные с функциональным значением, отличающиеся суффиксами *-тель, -тор, -чик*: *очиститель* (воздуха), *нагреватель* (атмосферы), *блокатор* (ультрафиолета), *переносчик* (пожара).

В текстах о лесных процессах часто встречаются глаголы динамической характеристики процесса: *слои древесины сжимаются, опад уменьшается, устойчивость лесов снижается*. В текстах о свойствах лесных процессов встречается лексика их динамической характеристики, выраженная глаголами – свойство процесса *увеличивается, растет, возрастает, повышается, уменьшается, снижается, замедляется, изменяется, нарушается, ослабляет* и пр. (Пластичность и приспособляемость леса к условиям среды в период плодоношения *понижаются, уменьшается* рост деревьев в высоту).

Необходимо обратить внимание иностранных студентов на обилие и состав сложных слов в текстах о лесных процессах и их образование: непарноперистосложные (листья ясеня), плодоношение, гетеротрофный (способ питания) и др. Особой работы требует сложная терминология в текстах о процессах, которой много (парниковый эффект, фаунное дерево, пузырчатая ржавчина, *отлуп, ошмыг* и др.).

Таким образом, в освоении иностранцами типов текстов о процессах направления «Лесное дело» имеется немало трудностей, над которыми требуется специальная работа.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Мотина Е.И. Некоторые проблемы теории и практики обучения языку специальности // Русский язык за рубежом, 1986. № 1. С. 84–86.
2. Жуковская Е.Е., Золотова Г.А., Леонова Э.Н., Мотина Е.И. Учебник русского языка для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей. I–II курсы. Практическая грамматика. М: Рус. яз., 1984. С. 336.

### TO THE QUESTION OF DIFFICULTIES FACING THE FOREIGN STUDENTS I N MASTERING THE TEXTS DESCRIBING PROCESSES (DIRECTION «FORESTRY»)

*Vishniakova S. A.*

*Smolny Institute of RAO, St. Petersburg, Russia*

*[svetalvish@mail.ru](mailto:svetalvish@mail.ru)*

The relevance and novelty of the report lie in the consideration of previously unexplored linguomethodological text specialty. The difficulties of educational and scientific text about the processes related to the structural and semantic aspect are considered.

**Keywords:** forestry, types of texts about processes, typical models of sentences, nouns with procedural meaning, verbs of dynamic characteristics of the process.

### ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНОСТРАННОМ С ПОЗИЦИЙ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ

*Владимирова Т.Е.*

*докт. филол. наук, профессор МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*[yusvvlad@rambler.ru](mailto:yusvvlad@rambler.ru)*

Статья посвящена текстовой деятельности на русском языке как актуальной проблеме подготовки иностранных студентов к учебе на филологических факультетах российских вузов. Особое внимание в работе уделяется постнеклассической концепции «человекомерности» знания и синергетической концепции личности.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, текстовая деятельность, лингводидактика, постнеклассическая методология.

В процессе обучения иностранных студентов русскому языку как средству получения образования в российских вузах особую актуальность приобретает текстовая деятельность, которая отвечает потребности «в самовыражении, в организации взаимоотношений и взаимодействий с другими людьми» [Дридзе 1984: 50]. Введенное Т.М. Дридзе понятие текстовой деятельности переключило внимание исследователей от текста как определенной системно-структурной целостности к деятельности понимания, интерпретации и порождения текстов на изучаемом (русском) языке.

Настоящая статья посвящена рассмотрению текстовой деятельности иностранных студентов, изучающих русский язык с целью продолжения образования на филологических факультетах российских вузов. При этом особое внимание уделяется лингводидактическому потенциалу текстовой деятельности, который раскрывается при обращении к постнеклассическим исследованиям, развернувшимся в переходный период от индустриального к информационному обществу.

Необходимость опоры на научные данные последних десятилетий объясняется сменой типа научной рациональности и открывшимися перспективами для методики

преподавания русского языка как иностранного. Если классический тип научной рациональности, центрированный на исследуемом объекте, фактически исключал всё, что относится к самому исследователю, использованным им средствам и операциям деятельности, то неклассический тип учитывал при его изучении характер средств и операций деятельности, но игнорировал ценностно-целевые структуры, хотя они играют важную роль в осмыслении полученных результатов.

Утверждение постнеклассического типа научной рациональности, для которого характерно внимание к личности самого человека, его бытию, ценностным представлениям и идеалам, существенно расширило границы науки и закономерно привело к возникновению новых исследовательских парадигм [Стёпин 1992: 187–189].

В поисках подходов, качественно преобразующих обучение иностранных студентов текстовой деятельности на русском языке, предлагается сосредоточить внимание на двух постнеклассических концепциях, которые выступают в учебном процессе как взаимодополняющие друг друга. Это, с одной стороны, концепция «человекомерности» науки (В.С. Стёпин), а следовательно, и учебно-научной деятельности, направленной на личностную включенность студента в восприятие текста и работу над ним. А с другой – синергетическая концепция личности как целостного, саморазвивающегося и самоорганизующегося субъекта текстовой деятельности, что позволяет ориентировать процесс подготовки студентов-филологов на «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский).

Поставленная задача обусловила выбор интегративного подхода, который заключается во взаимосвязанном обучении всем видам речевой деятельности на общем текстовом материале, актуальном для поступления на филологический факультет. Таким образом, текстовая деятельность, развивающаяся в рамках определенных метатем, выступает источником формирования содержательно-смыслового поля будущей специальности студентов. Тем самым достигается «человекомерность» и целостность знаний, умений и навыков, необходимых для формирования когнитивно-коммуникативной и предметной компетенций.

Вместе с тем реализация лингводидактического потенциала, заложенного в текстовой деятельности и, шире, в учебно-научной образовательной среде, возможна лишь при определенных условиях. Здесь мы имеем в виду доступность текстов и текстовой деятельности для иностранных студентов со свойственными им ценностными представлениями и установками, а также с этнопсихолингвистическими и социокультурными особенностями, включая целевую направленность и интересы.

Особая роль при этом принадлежит тексту как важнейшему стимулу в развитии текстовой деятельности и предметной компетенции, необходимой для учебы на филологическом факультете. Следовательно, при подготовке учебных материалов целесообразно руководствоваться их значимостью для профилирующих дисциплин 1 курса основного факультета.

В этом контексте отметим также способность текста вызвать у иностранных студентов эффект «перенесения» себя на героя» и на его «понимание личностных смыслов» [Леонтьев 1999: 208]. Целесообразность учета данных критериев обусловлена тем, что «внешнее воздействие дает тот или иной психический эффект, лишь преломляясь через психическое состояние субъекта, через сложившийся у него строй мыслей и чувств» [Рубинштейн 1998: 276]. Поэтому восприятие текстов, отвечающих на сущностные вопросы личностного бытия, способствует органичному включению в их анализ и обсуждение.

При таком понимании текстовой деятельности, активизирующей развитие когнитивно-коммуникативной и предметной компетенций, удается преодолеть тенденцию «усредненности» учебного процесса, который превращает студента в объект учебной деятельности, лишая его возможности раскрыть свой личностный потенциал. Создание комфортных условий для субъект-субъектного личностного взаимодействия преподавателя и студентов отвечает постнеклассической ориентации как на самоорганизацию и саморазвитие личности, так и на «человекомерную» учебно-научную деятельность.

## TEXT ACTIVITY IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN FROM THE POSITIONS OF POSTNONCLASSICAL METHODOLOGY

*Vladimirova T.E.*

*Doctor of Philology, Professor of Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, Russia  
[yusvlad@rambler.ru](mailto:yusvlad@rambler.ru)*

The article is devoted to textual activity in Russian as an urgent problem of preparing foreign students to study at the philological faculties of Russian universities. Particular attention is paid to the postnonclassical concepts of the «human-measured» knowledge and the synergistic concept of personality.

**Keywords:** Russian as a foreign language, textual activity, linguodidactics, initial stage, postnonclassical methodology, «human-measured» knowledge.

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

*Власова Н.А.*

*канд. филол. наук, Воронежский институт МВД России, Воронеж, Россия  
[nad.vlasova@mail.ru](mailto:nad.vlasova@mail.ru)*

В статье рассматриваются преимущества и возможные трудности использования песен как аутентичных материалов для обучения различным видам аудирования. Даны практические рекомендации по организации работы над одной из известных композиций на занятии по РКИ (уровень А1).

**Ключевые слова:** методика преподавания русского языка как иностранного, обучение аудированию, использование аутентичных материалов, песни на занятиях по РКИ.

Вопрос об использовании песен на занятиях по РКИ находится на пересечении нескольких методических проблем: обучения различным видам аудирования [Сухова 2007], использования аутентичных текстов на занятиях [Тумакова 2016], применения технологии эдьютейнмента [Кармалова 2016].

Почему использование песен на занятиях по РКИ, в том числе и на начальном этапе, представляется перспективным? Среди часто приводимых аргументов необходимо отметить следующие: тексты песен, будучи аутентичными, отражают реальные процессы функционирования языковых единиц; ритмическая организация текста и рифма существенно облегчают запоминание новых слов и фраз; в песне заложена возможность использования мультисенсорных стимулов (иначе говоря, может быть задействовано не только слуховое, но и зрительное восприятие, если преподаватель распечатает текст песни или покажет видеоклип).

Использование песен в учебном процессе носит комплексный характер. Так, прослушивание песен, особенно на начальном этапе, – это практика не только аудирования, но и чтения (текстов песен), а также говорения (обсуждение проблемных вопросов) и письма (в том случае, когда предусмотрены задания на подстановку пропущенных слов / фраз, письменные ответы на вопросы или составление небольших высказываний по образцу). Кроме того, в песнях часто содержится важная страноведческая информация. Так, в известной песне Земфиры «Каждую ночь» есть строки «Говорят, / Так должно

быть здесь, / Говорят, / Это так всегда», отражающие стереотип о Санкт-Петербурге как о городе постоянных дождей.

Представляется целесообразным обратить внимание на следующие критерии отбора песен: простота текста (относительно уровня студентов); четкость исполнения; повторение актуального для учащихся лексического материала и грамматических конструкций, желательное отражение страноведческой информации. Так, уже упомянутая нами песня Земфиры «Каждую ночь», отвечая указанным выше критериям, содержит важный языковой материал для отработки: винительный падеж существительных и местоимений в единственном числе (в значении времени), глаголы НСВ в настоящем времени (данные темы изучаются, как правило, на уровне А1).

Далее рассмотрим возможную последовательность упражнений (на примере упомянутой композиции). На первом этапе работы с песней студенты смотрят клип (если это возможно) и/или в первый раз прослушивают композицию целиком, знакомясь с ней. Первое прослушивание предваряют вопросы, направленные на проверку общего понимания текста песни: «Что героиня слышит? Что она видит во сне?».

Следующий этап представляет собой непосредственную работу с текстом. Один из ее возможных вариантов на начальном этапе обучения РКИ – формирование навыков выборочного слушания. Студентам раздается распечатанный текст песни с пропусками, который необходимо прочитать до начала второго прослушивания, чтобы снять возможные лексико-грамматические трудности. Далее, в случае возникновения затруднений, композицию можно предъявлять поэтапно, давая учащимся возможность заполнить пропуски в тексте. По завершении этой части работы рекомендуется дать возможность студентам прослушать песню еще раз, чтобы проверить себя и осмыслить текст песни целиком.

На заключительном этапе учащиеся отвечают на вопросы, направленные на проверку понимания текста песни. Вопросы к композиции Земфиры «Каждую ночь» могут быть такими:

1. О чем мечтает героиня?
2. Как вы думаете, почему?
3. О чем мечтаете вы? Почему?

Студенты могут выучить песню и исполнить ее, совершенствуя слухопроизносительные навыки.

Следует отметить и возможные трудности, связанные с использованием песен на занятиях по РКИ, особенно на начальном этапе: необходимость тщательно отбирать песни, снимать психологические барьеры при обращении учащихся к аутентичным материалам, отрабатывать незнакомые лексику и грамматику до прослушивания композиции. В целом использование песен на занятиях по РКИ мотивирует студентов к активной работе и дальнейшему изучению языка, ведь учащиеся учатся понимать «живую» (не учебную) русскую речь, работая с «живыми» (не учебными) материалами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кармалова Е.Ю., Ханкеева А.А. Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории // Вестник Челябинского государственного университета. 2016. № 7 (389). Филологические науки. Вып. 101. С. 64–71.
2. Сухова Е.Д. Отбор звучащих текстов: трудности аудирования // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2007. № 3 (3): в 3-х ч. Ч. II. С. 205–208.
3. Тумакова Е.В., Драчева С.О. Аутентичный текст на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Том 2, № 1. С. 228–238.

## USE OF SONGS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR BEGINNERS

*Vlasova N.A.*

*Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Voronezh, Russia  
[nad.vlasova@mail.ru](mailto:nad.vlasova@mail.ru)*

The article discusses the advantages and possible difficulties of using songs as authentic materials for teaching various types of listening. Practical recommendations are given for organizing work on one of the well-known compositions during RFL lesson (A1).

**Keywords:** methodology of teaching Russian as a foreign language, listening comprehension, the use of authentic materials, songs in the RFL classes.

## НАРРАТИВНАЯ РЕФЕРЕНЦИАЛЬНОСТЬ ПРИ ОСВОЕНИИ ВТОРОГО ЯЗЫКА

*Краснощечкова С.В.*

*канд. филол. наук, научный сотрудник ИЛИ РАН, Санкт-Петербург, Россия  
[ndhito@mail.ru](mailto:ndhito@mail.ru)*

*Галкина Е.В.*

*мл. научный сотрудник ИФ РАН им. И.П. Павлова, Санкт-Петербург, Россия  
[dinomama@yandex.ru](mailto:dinomama@yandex.ru)*

*Кашлева К.К.*

*канд. филол. наук, доцент Школы лингвистики ФГН НИУ ВШЭ, Москва, Россия  
[kkashleva@hse.ru](mailto:kkashleva@hse.ru)*

В работе анализируются референциальные характеристики нарративов, порожденных взрослыми инофонами, осваивающими русский язык. Для сравнения привлекаются русскоязычные взрослые и дети. Анализ материала демонстрирует, что основные особенности референциальной компетенции индивида (способность делать верный референциальный выбор, строить анафорические цепочки) связаны с возрастным когнитивным развитием и не зависят от родного языка; частные анафорические ошибки инофонов связаны с уровнем развития их грамматических навыков.

**Ключевые слова:** нарратив, референция, анафора, освоение языка, освоение второго языка, русский язык

К области референциальности в широком смысле относятся все явления, связанные с обозначением языковыми средствами объектов реального мира. Осваивающий язык ребенок или взрослый учится использовать референциальные выражения так, чтобы соблюдать баланс между понятностью и избыточностью. Освоению референциальности в родном языке посвящено множество исследований [Pine 1992; Aksu-Koç, Nicolopoulou 2015].

Цель данного исследования – выявить референциальные особенности нарративов, порожденных взрослыми инофонами, осваивающими русский язык как второй. Чтобы выяснить, какие особенности связаны с общекогнитивными способностями и возрастом говорящего, а какие – с процессом освоения языка, мы сравниваем инофонов с русскоязычными взрослыми и русскоязычными детьми. Анализируются нарративы инофонов (51), русскоязычных детей 4–5 лет (50) и русскоязычных взрослых (70). Для сбора материала был использован «Мультиязычный инструмент анализа нарративов» (MAIN) [Gagarina et al. 2015].

Взрослых информантов объединяют следующие характеристики: общее соотношение различных референциальных выражений (существительных / местоимений и нулевых актантов: 75/25% у взрослых и 65/35% у детей), использование существительных для первого ввода персонажа (100% случаев у взрослых и 94% у детей); референциальное расстояние в анафорических цепочках (для повторного ввода референта при разрыве цепочки более чем на 1 клаузу взрослые используют существительные в 90% случаев; дети – в 70%). Здесь, вероятно, играет роль модель психического: взрослый в любом случае ориентируется на понимание собеседника, ребенок же не всегда задумывается об этом и использует первое всплывшее в памяти выражение.

Взрослые инофоны демонстрируют отличия от других групп в следующих случаях: анафорические цепочки у них длиннее, чем у других групп; нарративы более наполнены референциальными выражениями. Это, вероятно, связано с тем, что инофоны реже пользуются нефинитными глагольными конструкциями, не требующими субъекта (депричастные обороты и пр.).

В материале встречаются анафорические ошибки двух типов: информанты а) допускают конкуренцию антецедентов, что мешает собеседнику однозначно понять, к какому референту относится местоимение и б) используют при антецеденте одного рода местоимение другого рода. Ошибки первого типа характерны в основном для детей, однако встречаются и у взрослых инофонов. Большинство ошибок второго типа принадлежит инофонам; 2 случая зафиксированы у детей.

Таким образом, основные референциальные характеристики совпадают у взрослых инофонов и русскоязычных взрослых, что говорит о когнитивной природе референциальности. Обе группы взрослых одинаково используют существительные и местоимения для первичного и повторного ввода персонажа и поддержания топика и выстраивают неразрывные анафорические цепочки. Особенности нарративов инофонов связаны с уровнем освоения грамматического уровня языка: инофоны активно пользуются референциальными выражениями, так как для них менее доступны нефинитные глагольные конструкции, а также допускают анафорические ошибки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Aksu-Koç A., Nicolopoulou A. Character reference in young children's narratives: A crosslinguistic comparison of English, Greek, and Turkish // *Lingua*. 2015. N. 155. P. 62–84.
2. Gagarina N., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balčiūnienė I., Bohnacker U., Walters J. Assessment of Narrative Abilities in Bilingual Children // *Assessing Multilingual Children. Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters., 2015. P. 243–276.
3. Pine J.M. The functional basis of referentiality: Evidence from children's spontaneous speech // *First Language*. 1992. N. 12. P. 39–56.

### **NARRATIVE REFERENTIALITY IN THE PROCESS OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION**

***Krasnoshchekova S.V.***

*Institute for Linguistic Studies RAS, Saint Petersburg, Russia  
[ndhito@mail.ru](mailto:ndhito@mail.ru)*

***Galkina E.V.***

*Pavlov Institute of Physiology RAS, Saint Petersburg, Russia  
[dinomama@yandex.ru](mailto:dinomama@yandex.ru)*

***Kashleva K.K.***

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia  
[kkashleva@hse.ru](mailto:kkashleva@hse.ru)*

The paper analyses referential features of narratives produced by foreign students acquiring Russian as a second language. L2 Russian narratives are compared with narratives from native Russian speakers, both adults and children. The analysis demonstrates that the main characteristics of one's referential competence (e.g., ability to make references correctly, to form anaphoric chains, etc.) are related to the age-specific cognitive development and do not depend on the native language; while particular anaphoric mistakes of L2 acquirers are derived from the level of development of their grammar skills.

**Keywords:** narrative, reference, anaphora, language acquisition, second language acquisition, Russian language.

## INSTAGRAM КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Галкина Т.Г.*

*канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО  
«Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ)»,*

*Омск, Россия*

*Galka\_galka@mail.ru*

В статье обосновывается целесообразность использования визуализированной информации, представленной в Instagram, для эффективного изучения русского языка в связи с особенностями восприятия и мышления современного поколения студентов.

**Ключевые слова:** социальные сети, Instagram, русский язык как иностранный, обучение языкам, клиповое мышление.

Современному преподавателю необходимо учитывать, что когнитивные навыки современных студентов формировались и развивались в условиях «цифрового» общества, и использовать в образовательном процессе новые, понятные и доступные студентам инструменты. Общедоступные и технически простые мобильные приложения, в частности Instagram, могут стать одним из современных и эффективных инструментов изучения языков. Развитие современных технологий привело к тому, что потребление визуальных и визуально-аудиальных продуктов (фото и видео) вышло на первый план для нечитающего «цифрового» поколения. Видео и/или фотография, всегда сопровождающие пост в Instagram, представляют собой визуальное сообщение, характеризующееся «экономичностью и моментальной ясностью, которая обеспечивает быстроту коммуникативных процессов» [Мясникова 2014: 171]. «Сегодня зачастую визуальный ряд выполняет функцию рассказчика, заменяя и дополняя восприимчивость текстовую. Привычная рутинность повседневности, неартикулируемость обычных отношений получает четкую закрепленность, как визуальную, так и пространственно-временную» [Мясникова 2014: 170].

Использование социальной сети Instagram в качестве дополнительного средства русского языка как иностранного обусловлено: во-первых, наличием в приложении огромного массива визуализированной информации разных типов (фото, видео, иллюстраций, инфографики, презентаций, схем и т.д.), рассчитанной на массовую аудиторию и представленной просто и доступно. С этой точки зрения наибольший интерес представляют аккаунты, посвященные изучению русского языка, например, @great\_russian, @learnrussianwithme, @russian\_up или поиск по соответствующим хештегам, например, #russianverbs, #russiangrammar. Визуализация информации при помощи фото и, в особенности видео, обеспечивает целостное и многокомпонентное восприятие предметов, явлений, событий и т.д. Слово связывается с визуальной, аудиальной и эмоциональной

составляющей образа, воспринимается, оценивается и переживается, «оживает» и становится «переживаемым», обретает контекстуальную составляющую, вписываясь в уже существующую картину мира воспринимающего в виде целостного образа. Более того, в зависимости от симпатии/антипатии к блогеру в целом, или к отдельной теме/ситуации, повышается мотивация к вовлеченности в коммуникацию посредством комментирования, иногда даже многоступенчатого, или просто отметки интересного поста «лайком». Автор текста в Instagram, как правило, не условный образ, а реально существующая личность, которой можно задать вопрос или оставить комментарии, что тоже дает возможность участия в реальной коммуникации на иностранном языке.

Во-вторых, постоянным доступом к современной, ярко и привлекательно оформленной, постоянно обновляемой аутентичной социально-культурной информации. В данном случае наиболее информативны русскоязычные аккаунты пользователей Instagram, постоянно или временно проживающих на территории России, например, туристические аккаунты или любые другие, представляющие интерес для студентов. Также возможен поиск по хештегам, например, #russiancuisine, #russiantradition. Изучение аутентичных материалов является одним из основных условий того, что студенты смогут применять свои знания, умения и навыки в конкретной жизненной ситуации. Лингвистическая, социокультурная и межличностная составляющие актов иноязычного общения, репрезентированные в аутентичных аккаунтах Instagram, позволяют научиться адекватно интерпретировать коммуникативные ситуации и мотивируют к вступлению в них в качестве полноценного участника. Сообщения, транслируемые блогерами в Instagram, оформлены «многослойно» (аудиоряд, видеоряд или фотография, текст) и дают доступ к множеству сфер повседневной и профессиональной жизни в странах изучаемого языка, транслируют культурные и научные реалии и создают «эффект присутствия и сопричастности происходящему» [Мясникова 2014: 172], тем самым устраняя барьер физической дистанции.

Помимо тематического разнообразия, Instagram характеризуется наличием текстов различных жанров (новости, очерки, стихи, комментарии, реклама и др.) в рамках одного источника, воспроизведённых как в форме устного текста (например, stories или видео), так и в форме письменного текста (пост или комментарий), что позволяет совершенствовать несколько навыков.

Еще одним преимуществом Instagram является его доступность и возможность пользоваться им в любое удобное для студента и преподавателя время в комфортной обстановке. Instagram в первую очередь оценивается студентами как развлекательная социальная сеть, и, следовательно, выбор просматриваемого содержания обусловлен их интересами и увлечениями, а не учебной необходимостью. Сам процесс изучения языка не осознается студентом как обучение, поскольку он применяет свои знания на практике, упражняется и автоматически формирует коммуникативные навыки, общаясь в хорошо знакомой и привычной социальной сети.

Несмотря на то, что увлечение социальными сетями вызывает серьезные опасения у современных педагогов, они все же могут (при правильном использовании) оказать весьма положительное влияние на образовательный процесс в целом, и на изучение русского языка как иностранного в частности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Букин А.С., Инстаграм-исследования как дополнительная технология обучения иностранному языку // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2019. № 2. С. 156–163.
2. Мясникова Л.А., Дроздова А.В., Архипова Ю.В. Визуальная репрезентация повседневности в современном медиаобществе. // Теория и практика общественного развития. 2014. № 19. С. 168–172.

3. Янкович М. Социальные сети как элемент инцидентального обучения иностранному языку // Профессиональное образование и общество. 2016. № 3 (19). С. 214–219.

## INSTAGRAM AS A MEAN OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

*Galkina T.G.*

*candidate of philological sciences, associate professor, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Siberian State Automobile and Highway University», Omsk, Russia  
[Galka\\_galka@mail.ru](mailto:Galka_galka@mail.ru)*

The article discusses the expediency of using visualized information, presented on Instagram, for effective learning of Russian in connection with the peculiarities of perception and thinking of modern students' generation.

**Keywords:** social networks; Instagram; Russian language; language teaching; clip thinking.

## КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ УЧЕБНИКА «НАЧАЛЬНЫЙ ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС УСТНОГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ПЕРЕВОДА» (РУССКИЙ И КИТАЙСКИЙ ЯЗЫКИ)

*Ганапольская Е.В.*

*канд. филол. наук, доцент Санкт-Петербургского Политехнического университета им. Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия  
[eganapolskaya@mail.ru](mailto:eganapolskaya@mail.ru)*

В статье рассматриваются основные критерии отбора текстов для учебника «Начальный практический курс устного последовательного перевода», предназначенного для занятий со студентами-русистами китайских вузов третьего года обучения

**Ключевые слова:** переводческое аудирование, аутентичный аудиотекст, аутентичный видеодискурс, двусторонний последовательный перевод, критерии отбора текстов, русский и китайский языки

В последние годы для многих университетов Китая, в которых преподается русский язык, становится актуальным введение курса устного перевода [Гу Хонфэй, 2017: 100–105].

В Сямэньском университете (КНР), где автор статьи имел честь работать в течение предыдущих пяти лет, такой курс был введен для студентов третьего года обучения специальности «Русский язык». Именно для этой категории учащихся коллективом авторов этого университета (доц. Е.В. Ганапольской, проф. Гу Хонфэй, проф. Сюй Ци) был подготовлен «Начальный практический курс устного последовательного перевода». В настоящий момент сдана в печать первая часть учебника, рассчитанного на один семестр занятий (два академических часа один раз в неделю). Работа над второй частью книги продолжается.

Основной сложностью при создании учебника стало то, что у студентов третьего года обучения, особенно в 1-м семестре, еще в недостаточной степени сформированы навыки аудирования и говорения, наличие которых является основным требованием для начала занятий устным переводом. В то же время анализ существующих работ, и, в частности, учебных пособий ряда русских и зарубежных переводоведов [Миньяр-Белоручев, 1969, Миньяр-Белоручев, 2005, Фалалеев, Малофеева, 2014, Setton R., Dawrant A., 2016 и др.] показал, что многие упражнения по развитию переводческих

навыков направлены именно на обучение активному слушанию и свободному говорению. Опыт преподавания устного перевода на начальном этапе обучения другим языкам также свидетельствует о позитивном влиянии обучения переводу на развитие общеязыковых умений учащихся [см., например, Нагорная, 2012]. Поэтому в учебном пособии была сделана попытка параллельного развития у учащихся навыков слушания, говорения и собственно устного перевода.

Центральным компонентом речевого упражнения в переводческом аудировании является «целый, связный аутентичный фрагмент текста как лингвистический компонент дискурса» [Серова Т.С., Рущкая Е.А., 2012: 108], поэтому мы уделили особое внимание отбору текстов для аудирования.

Невысокий уровень стартовой языковой подготовки студентов потребовал тщательного и продуманного отбора текстового материала. Кратко перечислим его основные критерии.

1. Тематический принцип отбора текстов был выбран потому, что словарный запас студентов 3 курса весьма ограничен, а введение новой лексики продуктивнее всего осуществлять тематически.

2. Для изучения были выбраны темы, которые не использовались (или редко использовались) ранее в учебниках по устному русско-китайскому двустороннему переводу: «Туризм», «Образование», «Конференции», «Выставки», «Наука» и некоторые другие. Это было вызвано тем, что в существующих учебных пособиях по устному русско-китайскому двустороннему переводу представлены преимущественно тексты общественно-политической тематики. Такой отбор материала в существующих учебниках определяется традиционным взглядом на сферы деятельности профессионального устного переводчика. «Последовательный перевод, как правило, используется во время переговоров, встреч государственных и политических деятелей, на пресс-конференциях, в работе различных комиссий, при сопровождении делегаций и даже на международных форумах, особенно если используются два рабочих языка. Своеобразным последовательным переводом с записями является также перевод радиосообщений и радиопередач на иностранный язык» (Миньяр-Белоручев, 1969: 4). Однако в современном китайском обществе устные переводчики востребованы в самых разных сферах деятельности: бизнесе, науке, туризме, культуре, медицине и многих других. Соответственно существует и необходимость в заполнении этих лакун.

3. Важным критерием для отбора текстов также стало их лексическое и грамматическое наполнение. Тексты для аудирования на русском языке были отобраны с учетом обязательного лексического минимума (списков слов, размещенных в конце учебников «Восток 1–4», и перечня слов активного запаса из «Словаря для подготовки к экзамену по русскому языку 4-го уровня»), а также программы по грамматике для студентов-русистов 1 и 2-го годов обучения, авторы предлагают обучение переводческому аудированию без зрительной опоры на текст.

4. Большинство текстов в учебнике являются аутентичными и представляют собой короткие (продолжительность звучания менее 2 мин.) аудио- или видеофрагменты. Благодаря этому студенты могут учиться слушать и понимать тексты, различающиеся звуковым оформлением: демонстрирующие полный или разговорный вариант произношения, региональные варианты произношения, разные голоса, речь разного темпа и порозному интонированную, тексты, содержащие hesitationные паузы, и др.

5. Представленные в учебном пособии аудиотексты относятся к разным стилям речи и жанрам. Они представляют собой фрагменты радиопередач, документальных видеосъемок, рекламных роликов, интервью, официальных выступлений на форумах и конференциях, текстов экскурсий и др. Как указывают специалисты по переводу, систематическая тренировка в переводе текстов определенных жанров позволит будущему переводчику прогнозировать как смысл исходного текста того или иного жанра, так и набор языковых средств, необходимых для его перевода [см. об этом, например, Лу Су, 2011: 116–119].

6. Кроме того, в учебник включены тексты, которые представляют собой образцы разных видов речи: монолога, диалога или полилога.

7. При отборе текстов важную роль играла также их «пригодность» для выполнения упражнений на отработку того или иного переводческого навыка: работы с прецизионной лексикой (числительными, именами собственными, пословицами и фразеологизмами и др.), визуализации, работы с конкретно-фактическим материалом, компрессии или, наоборот, увеличения объема текста при переводе, изучения и перевода формул этикета, перевода эмоционально-окрашенных высказываний и т.п. Отдельные тексты (например, для начального обучения навыку визуализации) были созданы авторами пособия.

8. Особое внимание было уделено отбору текстов с точки зрения их познавательной, воспитательной, мотивирующей функций.

9. В пособие включено и небольшое количество письменных текстов. Они используются преимущественно для подготовки к формированию ряда переводческих навыков, например, тема-рематической трансформации исходного высказывания, развития навыка компрессии исходного текста, умения использовать средства лексической связи и др.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гу Хонфэй. Новый стандарт, новое мышление: построение и развитие системы обучения устному переводу с русского языка в китайских вузах // Мир русского слова. 2017. № 3. С. 100–105.

2. Лу Су. Об аудировании сообщения исходного языка в устном переводе на основе теории речевых жанров // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2011. № 17. Часть I. С. 116–119.

3. Миньяр-Белоручев Р.К. Последовательный перевод: теория и методы обучения. М.: Воениздат, 1969.

4. Миньяр-Белоручев Р.К. Французский язык. Курс устного перевода: учеб. пособие для вузов). 2-е изд. М.: Издательство «Экзамен», 2005.

5. Нагорная Т.А. Использование устного перевода на начальном этапе обучения иностранному языку (на примере испанского языка) // Язык и культура. 2012. № 3 (19). С. 102–110.

6. Серова Т.С., Рущкая Е.А. Обучение переводческому аудированию на начальном этапе профессиональной подготовки устных переводчиков // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 105–114.

7. Фалалеев А., Малофеева А. Упражнения для синхрониста. Зеленое яблоко. Самоучитель устного перевода с английского языка на русский. СПб.: Перспектива, Юникс, 2014.

8. Setton R., Dawrant A. Conference Interpreting. A Complete Course. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. “Benjamins Translation Library”. Vol. 120, 2016. xxviii p.

9. 高等学校俄语专业四级考试必备, 词汇篇/ 孟昭蕾, 张廷选主编; 王琳等编. — 北京: 外语教学与研究出版社, 2011.2 [Словарь для подготовки к экзамену по русскому языку 4-го уровня].

#### CRITERIA FOR THE SELECTION OF TEXTS IN THE TEXTBOOK «PRACTICAL COURSE OF CONSECUTIVE INTERPRETATION FOR BEGINNERS»

*Ganapolskaya E.V.*

*St. Petersburg Polytechnic University named after Peter the Great,*

*St. Petersburg, Russia*

*[eganapolskaya@mail.ru](mailto:eganapolskaya@mail.ru)*

The article discusses the main texts selection criteria for the textbook “Practical course of consecutive interpretation for beginners” for the third year “Russian language” specialization students of Chinese universities.

**Keywords:** interpreter's listening skills, authentic audio text, authentic video discourse, two-way consecutive translation, text selection criteria, Russian and Chinese languages.

## ТЕРМИНЫ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ОБЪЕКТ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ)

*Ганина Е.В.*

*доцент, профессор Департамента языковой подготовки Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия  
[el.ganina2012@yandex.ru](mailto:el.ganina2012@yandex.ru)*

В статье рассматривается лингводидактическая специфика работы с научным текстом в рамках ведущей для дисциплины РКИ сферы коммуникативного подключения; подчеркивается важность описания терминологических подсистем общеобразовательных и специальных дисциплин; дается описание заданий практической направленности; выявляются эффективные формы работы.

**Ключевые слова:** дисциплина «Русский язык как иностранный», вузовская лингводидактика, тексты общеобразовательных и специальных дисциплин, специфика научного текста, терминологические подсистемы.

В современном мире в условиях развития глобализации не снижается спрос на качественное образование на русском языке, что не в последнюю очередь мотивируется экономическими причинами, социально-экономической и геополитической ситуацией. Получение образования иностранными гражданами в российских вузах, овладение ими специальностью на русском языке требует учета языковых особенностей общенаучных текстов, прежде всего систем терминов.

Учет специфики научного текста представляет несомненный практический интерес при преподавании дисциплины «Русский язык как иностранный», представленной сегодня в рамках вузовского обучения как блок дисциплин – «Иностранный (русский) язык» (1–4 семестры) и «Иностранный (русский) язык в профессиональной сфере» (5–6 семестры).

При общей установке на коммуникативно-компетентный подход ведущей сферой коммуникативного подключения традиционно остается учебно-профессиональная и собственно профессиональная сфера, независимо от образовательной программы, профиля обучения. Специальность в широком смысле слова и специализация как конкретизация сферы «Специальность» – необходимые и обязательные составляющие профессиональной подготовки студентов-иностранцев как будущих высококвалифицированных специалистов. Следовательно, задача выявления специфики узконаучного и общенаучного текста (как письменного, так и звучащего), создание релевантных описаний этих текстов в целях преподавания в иностранной аудитории не теряет сегодня своей актуальности.

Наряду с обучением общим структурно-коммуникативным особенностям научного текста (инвариантность смыслов, ограниченный грамматический контент, избыточность Родительного падежа приименного и т.д.) необходимо уделять особое внимание терминологическим подсистемам языка конкретной предметной области.

Общая характеристика профессионального подязыка сферы экономики и частных сфер (международные экономические отношения, бухгалтерский учет и аудит, финансы, страхование и подобн.) включает в себя моделирование терминологического поля «Общая экономика» в следующих важнейших синхронических аспектах: а) создание логико-понятийной модели данной терминологической сферы и б) создание лексико-семантической модели терминологического поля данной сферы.

Созданные на этой основе учебно-методические пособия предполагают включение различных видов работ с терминологической лексикой [Баландина и др.: 2016]. Данные

пособия являются инвариантной базой для студентов различных направлений и профилей подготовки. Они разрабатываются совместно с преподавателями-предметниками и включают в себя определенный (ограниченный) набор учебных текстов, соответственно, статистически обработанных лексических массивов, включая термины.

Способами семантизации терминологической лексики может быть: толкование, прямой перевод (с использованием языка-посредника), особенности текстовой реализации лексической единицы, а также феномен выхода из терминологической зоны многих лексических единиц экономической подсферы. Повышение мотивации может быть обеспечено погружением обучаемых в ситуации реальной профессиональной коммуникации, т.е. выполнением ситуативных заданий творческого характера [Федорова и др.: 25–27].

Решение более частных задач важно при последующем создании локальных учебно-методических разработок для студентов конкретного направления и профиля подготовки. Специфика данных материалов состоит в том, что они предназначаются именно для самостоятельной работы, поскольку наполнение учебных групп носит межфакультетский характер. Устойчивый педагогический эффект дают материалы в открытой и тестовой форме с «ключами» – для самостоятельного выполнения по предложенному преподавателем алгоритму. Такие тестовые системы заданий выполняются в цифровой оболочке, и при малом проценте успешности студент может/обязан выполнять их многократно [Лингвометодические ...: 87–92].

Следует подчеркнуть, что в число важнейших лингвометодических принципов должны быть положены принципы системности и преемственности. Системы заданий по работе с терминологией входят составным элементом всех учебно-методических разработок аспекта «Русский язык как иностранный в специальных целях».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баландина Л.А., Бежанова С.В., Ганина Е.В., Ершова С.Е., Киндря Н.А., Федорова Е.А. Учебное пособие по научному стилю речи на материале дисциплины «Микроэкономика». для студентов-иностранцев 1 курса всех направлений подготовки бакалавров. Ч. I. Москва, Финуниверситет, 2016. 126 с.

2. Федорова Е.А., Нестерова Е.Н., Безсмертная Е.Р. Практикум ситуативных заданий как модель обучения студентов-иностранцев языку специальности (экономический профиль) // Русский язык за рубежом. 2010. № 1 (218). С. 21–32.

3. Лингвометодические и психолого-педагогические аспекты преподавания профессионально ориентированного иностранного языка в вузе: монография // колл. авторов под ред. проф. М.В. Мельничук. М.: Научные технологии, 2016. 333 с.

#### TERMS AS THE MOST IMPORTANT LINGUODIDACTIC OBJECT IN THE SCIENTIFIC TEXT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ECONOMIC PROFILE)

*Ganina E.V.*  
professor,

*The Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education 'Financial University under the Government of the Russian Federation', Moscow, Russia*  
[el.ganina2012@yandex.ru](mailto:el.ganina2012@yandex.ru)

The article deals with linguo-didactic specifics of work with scientific text within the leading for discipline RCTS sphere of the communicative connection; stresses the importance of the description of the terminological subsystems of General educational and special disciplines; describe the tasks of a practical orientation; identify effective forms of work.

**Keywords:** discipline “Russian as a foreign language”, University linguodidactics, texts of General and special disciplines, specificity of scientific text, terminological subsystems.

## УЧЕБНИКИ ПО РКИ В КИТАЕ: ПРОБЛЕМА ОТСУТСТВИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА

Гао Юе

аспирант 2 курса кафедры РКИ в профессиональном обучении  
Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия  
[1207427785@qq.com](mailto:1207427785@qq.com)

В данной статье рассматривается проблема отсутствия в учебниках по русскому языку как иностранному, предназначенных для китайских русистов, лингвокультурологического компонента, т.е. сведений о языковых явлениях с точки зрения содержащейся в них информации о картине мира и специфике русского менталитета.

**Ключевые слова:** учебник по РКИ, Китай, лингвокультурологический компонент.

Учебник – важнейший компонент образовательного процесса, источник базовых сведений и упражнений для закрепления полученных знаний.

Учебники и учебные пособия по русскому языку появились в Китае после того, как был создан факультет русского языка в университете Яньань в 1941 году. В ходе развития обучения русскому языку лингводидакты постоянно модернизируют и улучшают учебные материалы. Один из наиболее используемых и популярных в настоящее время учебников по РКИ для студентов-русистов филологических факультетов вузов Китая – учебный комплекс «Русский язык. “Восток”». Он был издан совместно Пекинским университетом иностранных языков и Институтом русского языка им. А.С. Пушкина в 1990-х гг. авторским коллективом под редакцией С.К. Милославской и Дин Шуци и с тех пор несколько раз переиздавался.

Этот учебный комплекс был неоднократно проанализирован такими китайскими лингводидактами, как Ван Фусян, Вэнь Чао, Гао Фэнлань, Дин Шуци и др. Однако ни в одном анализе не затрагивался такой важный аспект обучения языку, как лингвокультурология.

Именно с этой точки зрения нам бы хотелось сказать несколько слов об этом авторитетном пособии, отметив при этом, что такая же проблема характерна и для других учебных пособий. Нельзя не отметить, что по сложившейся уже достаточно давно традиции обучения языку в учебнике есть материалы по страноведению (культуроведению): сведения о географическом положении, административном делении, политическом строе, литературе, искусстве России и т.д. Мы не будем останавливать внимание на том, как представлена русская культура и на некоторых тематических нестыковках между основной темой урока/блока и культуроведческим компонентом. Прежде всего нас интересует другое: отсутствие информации лингвокультурологического характера, т.е. комментариев относительно тех лексических единиц и грамматических конструкций, которые наиболее релевантно отражают русский менталитет. Например, это касается конструкции *у кого есть что*, выражающей идею обладания не через глагол *иметь*, а через глагол *быть*; или имперсональных конструкций.

Небольшой лингвокультурологический комментарий, на наш взгляд, не просто бы обогатил и разнообразил учебный материал, но стал бы ключом для понимания русского языка, русской ментальности, с одной стороны, и глубокому постижению своего родного языка (как это ни парадоксально, китайцы, изучающие русский язык, знают теорию русского языка гораздо лучше, чем своего родного). Отсутствие лингвокультурологического компонента в учебниках и пособиях для китайских русистов тем более странно, что в настоящее время выполнено уже немало лингвокультурологических исследований в сопоставительном аспекте. Следует отметить, что лингвокультурология в Китае – достаточно популярная область научных исследований. Данное направление в Китае стар-

товало с 1950-х гг., а с середины 1980-х гг. в Китае начинается лингвокультурологический бум. В этот период было издано большое количество научных работ. И интерес к лингвокультурологической проблематике не затухает. Именно поэтому, с нашей точки зрения, для китайских специалистов в области русского языка базовая информация о фактах культуры, «спрятанных» в языке, очень важна.

Не отрицая функционального подхода, принятого в методике преподавания РКИ, мы хотим обратить внимание на необходимость лингвокультурологического «мотива», который бы представил лексико-грамматические факты не просто как устоявшиеся формы, но как отражение ментальности, картины мира, жизненных ценностей русского народа. Внедрение такого аспекта в учебники и учебные пособия вызвал бы интерес у китайских студентов и наполнил бы для них смыслом трудные русские лексико-грамматические явления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Фусян Комментарий к новому изданию «Русский язык. “Восток”» // Изучение русского языка. 2009. № 5. С. 93–94.
2. Вэнь Чао Анализ нового издания учебных пособий «Русский язык. “Восток”» // сборник статей современного образования и исследования. преподавание иностранных языков. 2015. № 3. С. 96–98.
3. Ши Тецянь. Русский язык. «Восток», учебник. М.: Пекин, издательство «Преподавание и исследование иностранных языков», 2009.

#### TEXTBOOKS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN CHINA: THE PROBLEM OF THE ABSENCE OF A LINGUOCULTURAL COMPONENT

*Gao Yue,*

*2st year postgraduate student of the Department of Russian as a foreign language in professional education of Moscow Pedagogical State University  
[1207427785@qq.com](mailto:1207427785@qq.com)*

The article deals with the problem of the lack of linguocultural component in textbooks on Russian as a foreign language intended for Chinese specialist in Russian philology, i.e. information about linguistic phenomena from the point of view of the information contained in them about the picture of the world and the specifics of the Russian mentality.

**Keywords:** textbook on Russian as a foreign language, China, linguocultural component.

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНОНСОВ ТЕЛЕНОВОСТЕЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ ФИНСКИХ БИЛИНГВОВ С РОДНЫМ РУССКИМ ЯЗЫКОМ

*Гасконь Е.А.*

*канд. пед. наук, доцент каф. РКИ ТвГУ, Тверь, Россия  
[pchel\\_ea@mail.ru](mailto:pchel_ea@mail.ru)*

В статье говорится о путях использования специфики анонсов теленовостей для обучения фразеологии студентов-билингвов из Финляндии с родным русским языком.

**Ключевые слова:** билингвы, РКИ, медиатекст.

Билингвы с родным русским языком, приезжающие на включённое обучение РКИ в вузы РФ, – это учащиеся с разной языковой и страноведческой подготовкой. Их билингвизм, как правило, естественный [Азимов, Щукин 2009], продуктивный, часто сме-

шанный, иногда «непосредственный» [Верещагин 2014]. Опыт взаимодействия с русской лингвокультурной средой у таких студентов также различен, поэтому они требуют особого внимания при обучении русскому языку.

По рекомендации финских вузов-партнёров, присылающих таких студентов обучаться по указанному профилю, на кафедре РКИ ТвГУ был разработан курс фразеологии русского языка. В его рамках осуществляется преподавание фразеологии в широком смысле слова [Телия 1996], куда попадают кроме фразеологических сращений, единств, сочетаний и выражений также элементы синтаксической фразеологии, речевые штампы, клише, пословицы и поговорки, а также крылатые фразы. Семантика подобных выражений, обладающих воспроизводимостью, кроме «понятийной части», содержит и некоторый «непонятный остаток», который связан с «целыми комплексами всевозможных фоновых знаний» [Верещагин, Костомаров 2005: 177], далеко не всегда известных учащимся.

В качестве одного из примеров текстов, где можно встретить элементы фразеологии, нами были взяты выпуски теленовостей. При анализе их речевого материала мы заметили более высокую концентрацию подобного рода выражений в анонсе новости, по сравнению с её развёрнутой частью. Для работы использовались в основном видеосюжеты и анонсы программы «Новости», одной из особенностей которых можно считать «полифонический» текст, привычный молодому поколению зрителей: на видеоаудиоряд на фоне музыкального сопровождения накладывается напечатанная в углу экрана фраза, которая часто содержит фразеологический элемент. Такая сложная подача материала может быть оправдана целью этого вида текста – привлечь и удержать внимание зрителя у экрана.

Особенностью современных анонсов является «двойная компрессия» основной новости до размеров словосочетания, что достигается, в качестве прочего, использованием фразеологических элементов, которые, как ничто другое, способны вызвать ассоциации и определённые эмоции, в том числе благодаря эффекту мгновенного узнавания, быстрого «разгадывания шарады». Такой материал имеет высокий потенциал быть усвоенным и «присвоенным» зрителями, но лишь теми, кто может его понять, соотнеся с социокультурным контекстом автора и со своим социокультурным контекстом [Язык средств... 2008], который часто у студентов в отношении российской действительности бывает сформирован фрагментарно.

Приступать к работе с текстами теленовостей при обучении фразеологии, с нашей точки зрения, лучше после первой трети курса, когда изучены виды фразеологических единиц и студенты познакомились со словарями крылатых слов и выражений. Такой подход оправдывается тем, что в анонсах могут встретиться фразеологизмы с элементами языковой игры. Следовательно, сначала учащийся должен «узнать» увиденное или услышанное выражение, затем обратиться к справочной литературе, чтобы проверить его «правильность» и сделать вывод о том, на чём основана данная языковая игра.

Работая с текстами анонсов таким образом, мы формируем прежде всего пассивные умения узнавания уже известных учащимся языковых фактов и определения новых. Поскольку в данном курсе билингвы должны усвоить фразы, состоящие в основном из уже знакомых им слов, предтекстовую работу целесообразно проводить на предыдущем уроке. В дальнейшем можно двигаться по пути формирования активного умения, предлагая студентам дома самим найти в видеонюстах 1–2 анонса с фразеологическими элементами и пересказать их и соответствующие им развёрнутые новости, анализируя данные выражения в них. В результате учащиеся должны узнавать и интерпретировать явление, которое они слышат, и видеть его подтекст.

В качестве приёмов и упражнений, которые могут быть использованы при работе с анонсами теленовостей, можно предложить следующие: слушание, выборочная запись,

обсуждение; восстановление изначального текста в случае использования языковой игры, обсуждение факта использования фразеологического элемента для привлечения внимания слушателей и зрителей, поиск причин такого выбора и результата воздействия на аудиторию, в отдельных случаях (где возможно) – поиск и предложение учащимися своего варианта использования фразеологических единиц для той же цели; оценка фразеологической единицы с точки зрения происхождения и семантического сдвига (наблюдается последний или нет).

Перевод и подбор эквивалентов русским выражениям в финском языке, а также обсуждение специфики их употребления позволит лучше понять, как работает данное выражение в том и в другом языке, найти в нём культурный компонент, если он есть.

Поскольку каждая новость уникальна, понятно, что студентов невозможно научить всем существующим в языке на данный момент фразеологическим единицам. Поэтому имеет смысл показать им способ вычленения таких выражений и порядок действий при их семантизации и определении роли в данном тексте. Созданная на занятии ситуация «нужды в знаниях» или «организованного незнания» приводит к тому, что сам текст мотивирует студента к поисковой деятельности и работе со словарями и справочниками.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма). М.-Берлин: Директ-Медиа, 2014. 162 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1038 с.
4. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Яз. русск. культуры», 1996. 288 с.
5. Язык средств массовой информации: Учебное пособие для вузов / Под ред. М.Н. Володиной. М.: Академический Проект; Альма Матер, 2008. 760 с.

#### USING NEWS' ANNOUNCEMENTS IN TEACHING RUSSIAN PHRASEOLOGY TO FINNISH BILINGUALS WHOSE NATIVE LANGUAGE IS RUSSIAN

*Gaskon E.A.*

*Tver State University, Tver, Russia*

*[pchel\\_ea@mail.ru](mailto:pchel_ea@mail.ru)*

In the paper, we propose some ways of using news' announcements in teaching Russian phraseology for foreign bilingual students whose native language is Russian.

**Keywords:** Russian as a foreign language, bilingual students, media text.

#### СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРИНЦИПОВ НАУЧНОГО МЫШЛЕНИЯ

*Глазунова О.И.*

*канд. филол. наук, доцент СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия*

*[o.i.glazunova@mail.ru](mailto:o.i.glazunova@mail.ru)*

В качестве основы для формирования у иностранных учащихся научного типа мышления в статье рассматриваются варианты работы с текстом; предлагается комплексный подход, который позволит им не только овладеть навыками и умениями восприятия такого рода

информации, но и выйти на уровень ее интерпретации с элементами анализа, систематизации и обобщения.

**Ключевые слова:** научный стиль речи, учебные научные тексты, принципы научного мышления.

Цель обучения иностранцев в вузах РФ состоит в приобретении профессиональных навыков, следовательно, на всех уровнях владения языком они работают с текстами, ориентированными на их будущую специальность.

Работа с научным текстом на занятиях по русскому языку может проходить по-разному, однако наиболее продуктивным представляется комплексный подход, согласно которому текст в процессе обучения является не только источником информации и расширения понятийно-терминологической базы, но и инструментом для формирования у иностранных учащихся научного типа мышления. Логичность построения, последовательный характер развития мысли с использованием причинно-следственных связей, наличие синтаксических конструкций, свойственных научному стилю речи, составляют основу текстов научной направленности.

Темы в научных и научно-популярных статьях раскрываются в рамках концептуальной схемы, объединяющей цели, задачи, объект и предмет исследования и обеспечивающей движение мысли в рамках индуктивного и дедуктивного подходов к анализу. В силу этого научный текст является особой формой обучения иностранных учащихся не только русскому языку, но и особенностям научного мировоззрения, которое включает систему представлений об общих свойствах и закономерностях развития природы и мышления человека.

В начале обучения лучше всего использовать небольшие по объему тексты из научно-популярных изданий. После выполнения предтекстовых заданий, направленных на устранение смысловых и языковых трудностей, а также внимательного прочтения статьи, учащимся можно предложить сопоставить название текста с его содержанием, выявить, насколько они соответствуют друг другу.

В случае необходимости можно предложить учащимся дать тексту другое название и обосновать свой выбор; предложенные варианты стоит обсудить в группе. Такого рода задания направлены на формирование умений выявить основную мысль текста, обобщить ее и представить в тезисном виде в качестве названия статьи. В текстах научного стиля речи основная мысль обычно предметна, задача учащихся – оформить ее в наиболее обобщенном и емком в смысловом отношении виде.

На следующем этапе плодотворным представляется выделение основной мысли в каждом абзаце текста. Известно, что абзац объединяет предложения, подчиненные относительно самостоятельной теме. В структуре статьи эта тема соотносится с тем, что было представлено в предыдущем абзаце и имеет продолжение в следующем. Чаще всего предложение, несущее основную смысловую нагрузку, стоит в начале или в конце абзаца. В некоторых случаях для раскрытия темы бывает необходимо взять не одно, а два или три предложения. Выявив все представленные в абзацах темы, учащиеся получают предложения, последовательность которых образует реферативный план-конспект статьи. Следует обратить внимание учащихся на то, что выбранные ими предложения должны вытекать одно из другого, последовательно раскрывая содержание статьи в целом.

Впоследствии на основе плана-конспекта учащимся можно предложить самостоятельно составить вопросный, тезисный, номинативный планы статьи. Такого рода работа стимулирует их мышление и творческую активность, учит структурировать текст с последующим обобщением предложенной информации, а также выделять в нем главное в содержательном и структурном отношении.

Умение обнаружить в тексте главную информацию является залогом успешного обучения студента не только на занятиях по русскому языку. В процессе работы среди

учащихся выделяются те, кто обладает умением быстро и на более качественном уровне обобщать и систематизировать информацию. В дальнейшем именно они смогут плодотворно решать сложные творческие и теоретические задачи, достигая поставленной цели. Но и для остальных такого рода задания будут полезны.

Выявление основной информации в тексте подразумевает последовательную работу с каждым абзацем. В процессе чтения эта работа может сопровождаться дополнительными заданиями: подбором синонимов и антонимов к наиболее значимой, частотной или обусловленной контекстом лексике; выявлением синтаксических конструкций, распространенных в научном стиле речи (*что – это что, что заключается в чем, из чего следует что* и т.д.), а также вводных слов и вводных предложений. Имеет смысл обращать внимание учащихся и на правила пунктуации. Такого рода тренинг подготовит их к самостоятельной работе не только по русскому языку, но и по другим предметам, поможет им чувствовать себя более уверенными в рамках не только письменной, но и устной речи.

Конечной целью работы с научным текстом является его пересказ и последующая интерпретация. После составления планов текста, а также разбора его лексического состава и наиболее важных синтаксических конструкций можно приступить к работе над пересказом и интерпретацией текста, которая в дальнейшем позволит от анализа письменной речи перейти к устному изложению и обсуждению основных ее информационных составляющих. На этом этапе большое значение имеет выработка умений сокращать объемные предложения в более компактные варианты, приспособленные для устной речи. Чтобы этого добиться, стоит обращать внимание учащихся на разницу в конструкциях, предназначенных для письменного и устного общения.

Задание пересказать текст можно усложнить, предложив учащимся ввести в свою речь композиционные средства связи: вводные слова и словосочетания, наречия, наречные выражения и т.д., указывающие на порядок следования (*сначала, затем, в заключение, так, таким образом* и др.), комментирующие присоединительные конструкции (*вернее, по существу, в этом смысле, дело в том, что* и др.), а также конструкции с элементами интерпретации научного текста: *Автор отмечает, что (подчеркивает, что) / подробно останавливается на том, что (обращает внимание на то, что)*, и т.д.

Работа с научным текстом, направленная на формирование и развитие умений анализировать, систематизировать и преобразовывать полученную информацию, на обучение основам научного стиля речи, представляется крайне важной и полезной для иностранцев, которые получают образование в российских вузах. Знакомство с принципами научного мышления на занятиях по русскому языку поможет им чувствовать себя уверенными и в их дальнейшем профессиональной деятельности.

## WAYS OF FORMATION OF FOREIGN STUDENTS' SCIENTIFIC THINKING

*Glazunova O.I.*

*Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia  
o.i.glazunova@mail.ru*

The article considers working with scientific texts as a basis for the formation of foreign students' scientific type of thinking. The author suggests a comprehensive approach that will allow them not only to master their skills and abilities of perception of this kind of information, but also to reach the level of its interpretation using various elements of analysis, systematization and generalization.

**Keywords:** scientific style of speech, educational scientific texts, principles of scientific thinking.

## СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК ПО РКИ: УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ИЛИ НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ?

*Голубева А.В.*

*канд. филол. наук, гл. редактор Центра «Златоуст», Санкт-Петербург, Россия.*

*[avg@zlat.spb.ru](mailto:avg@zlat.spb.ru)*

В докладе оцениваются сильные и слабые стороны учебных комплексов по русскому языку как иностранному, созданных по универсальной и национально-ориентированной модели. Исследование основано на сопоставлении теоретических рекомендаций традиционной и современной лингводидактики и практическом опыте реализации эффективных издательских проектов. Рекомендуется использовать локализованные версии универсальных учебных пособий, подтвердивших эффективность в практике преподавания и при подготовке к экзаменам ТРКИ.

**Ключевые слова:** модель учебника, национально-ориентированный подход, способы локализации учебника

В 1990-е годы в издании литературы по РКИ в России наметился почти полный переход к моноязычным универсальным пособиям. Несмотря на декларируемый интерес к диалогу культур, граница между национально-ориентированными и универсальными изданиями почти на два десятилетия стала только явственнее. Хотя первые по-прежнему пишутся и издаются преимущественно вне России, подлинного диалога культур они зачастую не обеспечивают так же, как и российские издания для всех. Почти полное отсутствие материала о культуре родной страны учащихся в учебниках по другим иностранным языкам, формально предназначенных для конкретной страны, отмечает ряд авторов [1, 3]. Дж. Ричардс, рассматривая проблему оценки качества учебника, в том числе потребность адаптации универсального учебника под запросы аудитории, неслучайно оставляет вопрос о национально-культурной адаптации без особого внимания [2].

Для обеспечения коммуникативной основы на уроке авторы пособий, используемых вне страны изучаемого языка, идут на заметную редукцию элементов культуры последней и стараются опираться на предметную компетенцию учащихся прежде всего в сфере интернациональной популярной культуры – насколько они себе ее представляют. Рекомендации же экспертов, пишущих теории учебника, по большей части остаются без внимания [4, 5].

В Центре «Златоуст» за без малого 30 лет работы с разным успехом использовались все три существующие модели локализации учебной литературы.

1. *Учебники, написанные российскими (но не только) авторами в качестве универсальных учебников с переводом вступительных комментариев и заданий на язык определенной национальной аудитории (без адаптации к особенностям данной национальности) либо на английский: «Дорога в Россию» (оригинальное издание в России), «По-русски без акцента» (версии для говорящих на китайском и корейском языках), «Жили-были» (лицензионные издания в Мексике, Польше), «Русская практическая грамматика», «Практическая грамматика русского языка с упражнениями», «Багаж». Од-на из задач издательства в данном случае – отслеживание качества перевода.*

2. *Пособия, созданные для определенной национальной аудитории, обычно с привлечением зарубежного соавтора или созданные за рубежом: «Контакт» (для японских учащихся), «Постановочно-корректировочный курс практической фонетики рус. яз. для говорящих на персидском языке», «Moving on with Russian», «Genitive case: its forms and usage», «Российско-китайский перекресток», «Русская фразеология для немцев», «Улучшим наш русский», «Вояж в Россию» и др. Несмотря на смешанный авторский коллектив, в таких изданиях также возникают проблемы с качеством перевода. Иногда попытки*

российских авторов придать «национальный колорит», но без точных знаний национальных ассоциаций с упоминаемыми явлениями культуры приводят к курьезным коммуникативным сбоям. Бывает и обратная история: успешное использование пособия на ограниченном рынке вызывает интерес в других странах, и после определенной переработки появляется универсальное издание, из которого последовательно убраны местные детали: «Русский язык для спасателей», «Русский в шутку и всерьез», линейка для школьников 6–9 классов «Давай!» и др.

3. *Модификация типовых (универсальных) учебных материалов с учётом родного языка и родной культуры обучаемых с помощью издателя-партнера на национальном рынке*: национальные варианты типовых учебников «Дорога в Россию» (Китай, Тайвань, Корея, США, Индия). В качестве приемов локализации использовались добавление лингвострановедческого комментария на языке-посреднике или на русском языке в зависимости от уровня учащихся, употребление имен собственных, свойственных культуре учащихся, географических названий страны проживания учащихся, включение реалий, близких к реалиям окружающего мира учащихся, включение реалий страны учащихся и др. Значительно реже применялись более глубокие уровни локализации: введение тем, отражающих историю и действительность родной страны учащихся, включение переводных текстов из национальной литературы и фольклора, введение раздела о российских связях с родной страной учащихся или о явлениях российской действительности, интересных для учащихся, национальные стереотипы и др. Частным случаем такой локализации можно считать разработку книги-компаньона национальными авторами и при поддержке местного издательства.

Именно третий вариант локализации зарекомендовал себя как наиболее методически и коммерчески оправданный, позволяющий в короткие сроки и с наименьшими затратами получить для местного рынка современный качественный продукт, удовлетворяющий запросам и преподавателей, и студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Reza Abbasian, Reza Biria. English Language Textbooks in EFL Education: Do They Improve Students' National, International and Target Culture Familiarity? – *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*. Vol. 20 № 2 2017, p. 49–65.
2. Richards J.C. The Role of Textbooks in a Language Program. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>. (01.06.2019).
3. Turkey National Needs Assessment of State School English Language Teaching. – Ankara: TEPAV, British Council, 2013.
4. Бердичевский А.Л., Голубева А.В. Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного? – СПб: Златоуст, 2015. – 140 с.
5. Шукин А.Н. РКИ: основы учебниковедения. – М.: Икар, 2018. – 324 с.

#### MODERN TEXTBOOK OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: UNIVERSAL OR NATION-ORIENTED?

*Golubeva A. V.*

*PhD, Editor-in-chief, Zlatoust Center, St. Petersburg, Russia  
avg@zlat.spb.ru*

The article considers the models of national-oriented educational materials on Russian as a foreign language, presented on the modern market. The experience of the specialized Russian publishing house is described and recommendations on the most perspective model of preparation of the manuals focused on concrete regions are given. As such model it is offered to use the localized versions of the standard manuals which have well proved in practice of teaching, including at preparation for certification examinations.

**Keywords:** textbook model, national-oriented approach, methods of textbook localization.

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ГУМАНИСТИЧЕСКОГО МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

*Гордиенко О.А.*

*канд. пед. наук, доц. КубГТУ, Краснодар, Россия  
[gordienko-olga@yandex.ru](mailto:gordienko-olga@yandex.ru)*

В статье рассматриваются принципы подбора художественных текстов для чтения в иностранной аудитории, делаются выводы о том, что тексты должны содержать ситуации морально-нравственных конфликтов, демонстрировать духовные ценности народа, представлять возможность познать через художественное слово историю народа.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, художественный текст.

Как известно, изучаемый иностранный язык создаёт коммуникативные барьеры в общении. В основном принято говорить о семантических и социокультурных барьерах. Но есть ещё и барьер невнимательности, который возникает, когда предмет речи неинтересен собеседнику. Именно с этим барьером сталкиваются преподаватели РКИ, когда перед студентами технических специальностей они ставят задачу чтения литературных произведений российских писателей. В основном, за небольшим исключением, интерес к чтению литературных произведений и практика их прочтения на родном языке у иностранных студентов, будущих инженеров, незначительные. Времени для углублённого знакомства с русской классической литературой при большой учебной загруженности иностранцев в техническом вузе тоже нет. Поэтому нами задаётся гуманистический по своей направленности подход к знакомству с художественным произведением, который позволяет задать партнёрское, доверительное отношение к автору художественного текста – как к другу, советчику, а не управленческое отношение, как это принято в обучении. В этом случае реализуются этические потребности индивида, проявляющиеся в психологическом соучастии, в коллективистской потребности к сопереживанию. Реализацию этих потребностей можно наблюдать при организации любых игр, в построении сюжетов фильмов, а также у болельщиков, зрителей.

Для общения читателя с автором художественного произведения уже не нужна коллективная взаимная поддержка и реализация древнейших принципов соревновательности при выполнении совместных действий, а нужны индивидуально-личностная гуманистическая направленность внимания, наращивание смыслов и идей, нахождение того предельно важного, что образует «нервные узлы культуры» другого народа.

Чтобы правильно выстроить личностное общение иностранного студента с российским автором, избираются тексты, отражающие те общечеловеческие, межнациональные ситуации, которые позволяют включиться в этическое сопереживание. Это ситуации поиска правды, обретения любви, исполнения долга, ситуации морально-нравственных конфликтов, переживаемых человеком. Такие ситуации воспринимаются как аксиологические концепты, зафиксировавшие основные духовные ценности народа.

Чтобы данные ситуации были максимально приближены к тому этносу, с которым проходит ежедневное общение иностранных студентов, нами избирались произведения, созданные на Северном Кавказе и Кубани, или же ситуации, отнесённые авторами к событиям, исторически происходившим в этом регионе.

Рассмотрим несколько текстов, посвящённых казачеству и представленных в одном из учебных пособий по русской литературе, ориентированных на иностранных студентов, обучающихся в Южном регионе России [1].

Тонкий юморист, прозванный «казацким Чеховым», Н.Н. Канивецкий, в основу своих рассказов клал бытовые зарисовки, в которых показывал, как из, казалось бы, курьёзных положений простой казак выходит победителем, действуя честно и благородно. Иностранному студенту предлагается в сокращении рассказ «По станичному приговору». Казаку, находящемуся в походе, сообщают в письме, что его молодая жена родила ребёнка от другого; но казак нашёл в себе силы простить жену, признать ребёнка и на основании решения схода выселить из станицы своего обидчика.

Сочувствие к судьбе молодой семьи, гордость за мудрый и самоотверженный поступок казака, сопереживание дальнейшим событиям заставляют иностранного студента увидеть гуманность местного населения, испытать уважение к нему и в результате попробовать перешагнуть порог языковой отчуждённости, увидев достоинства предков тех, с кем он учится, ежедневно встречается.

Другой автор, другая ситуация. На Кубани бушует Гражданская война, казаки разделились на белых и красных. Прочитать с иностранными студентами М. Шолохова нет возможности. Берём стихи казацкого поэта Н.Н. Туроверова. Казаки, служившие у белых, эмигрируют, грузятся на корабли, их кони остаются на причале. И вот ситуация высочайшей преданности: конь прыгает с причала в море и плывёт, пытаясь догнать корабль, увозящий друга-хозяина. Конь обречён, он утонет. Что чувствует его хозяин? Небольшое стихотворение «Уходили мы из Крыма» потрясает своей реалистичностью. Можно увидеть всю картину через малый эпизод, как, по словам Чехова, можно увидеть лунную ночь через осколок бутылочного стекла. Таким образом, трагедию народа можно по-настоящему понять через скупой рассказанный военный эпизод.

Художественная литература даёт возможность познать менталитет народа через его историю, представленную художественными средствами. Сопереживание позволяет присвоить опыт другого народа, гуманистически освоить его, сформировать толерантность. А доверие к народу открывает двери к познанию его языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Литература юга России. Первая треть XX века: Электронный образовательный ресурс: Учебные материалы по лингвострановедению и лингворегионоведению для иностранных студентов 1 курса из ближнего зарубежья /Сост.: О.А. Гордиенко, И.В. Рус-Брюшнина и др./ Под ред. док. пед. наук проф. Т.Л. Шапошниковой. – КубГУ, кафедра русского языка. – Краснодар, 2017. 93,7 Мб. [Электронный ресурс]. URL: <http://rls.kubstu.ru/lit6/> (дата обращения – 11.08.19).

### LITERARY TEXT AS AN IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF THE HUMANIST INTERNATIONAL COMMUNICATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Gordienko O. A.*  
*Kuban State Technological University,*  
*Krasnodar, Russia*  
*[gordienko-olga@yandex.ru](mailto:gordienko-olga@yandex.ru)*

The principles of selection of literary texts for reading in a foreign audience are considered, conclusions are drawn that the texts should contain situations of moral conflicts, demonstrate the spiritual values of the people, provide an opportunity to learn through the artistic word the history of the people.

**Keywords:** Russian as a foreign language, literary text.

## ПОЛИСУБЪЕКТНЫЕ СИТУАЦИИ УСТНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ РКИ

*Грекова О.К.*

*канд. филол. наук, доцент филологического факультета  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
olggre@list.ru*

Статья посвящена структурированию полисубъектных ситуаций устного тестирования последнего поколения и содержит лингводидактические рекомендации по успешному выполнению подобных заданий.

**Ключевые слова:** устное тестирование РКИ, полисубъектные ситуации, диалог-партнер, каузирующие обстоятельства.

Как реальные жизненные ситуации, так и учебные дискурсивные ситуации могут быть как моносубъектными, так и полисубъектными. Полисубъектность изучалась в синтаксисе в основном на уровне предложения/высказывания в связи с понятием пропозитивности [напр., Дегальцева 2017:278-283].

Разработанные в соответствии с ФГОС-4 устные задания и итогового, и вступительного тестирования в ряде вузов РФ включают больше, чем прежде, полисубъектных ситуаций. Эти задания предъявляются учащимся в форме устного микротекста.

[I] *У вашей племянницы двенадцати лет день рождения. Попросите совета у друга: какой подарок для неё выбрать.*

[II] *Ваш друг собирается в горы покататься на лыжах. А вы с друзьями были там в прошлом году. Дайте ему советы по поводу этой поездки.*

[III] *Мама попросила вас купить на рынке фрукты к приходу гостей. Попросите совета у продавца, какие фрукты лучше выбрать.*

Как показывает практика, подобные задания не вполне привычны учащимся, независимо от того, где они учились – в России или нет, прошли ли стационарный курс обучения или только краткие курсы. И это вполне понятно, поскольку подобные ситуации, как и подобные задания, нечасто встретишь в имеющихся учебных пособиях.

Трудности данных заданий составляют, на наш взгляд, несколько моментов: 1) установление связи между участниками ситуации; 2) выбор адресата искомого сообщения; 3) выбор адекватных грамматических и лексических средств оформления мысли.

Отклонение от желаемого выполнения задания может выглядеть следующим образом.

В [I] учащийся предлагает реплику-реакцию: «Поздравляю тебя с днем рождения».

Во [II] – «\*Давай поехать кататься на лыжах».

В [III] – «Мама, да, я \*купить хорошие фрукты».

Похоже, что в большинстве случаев на слух воспринимается скорее первая часть описываемой ситуации (что косвенным образом указывает на недостаточную сформированность компетенции аудирования). Именно в ней вычленяются участники, а затем отношения между ними достраиваются достаточно произвольно, хотя в целом предсказуемо. Интересно, что всё это происходит на фоне, казалось бы, полного «лексического благополучия», то есть верного понимания всех лексических единиц.

Рекомендуемая же пошаговая мыслительная деятельность учащегося не должна зависеть от порядка следования описания фрагментов ситуации в каждом случае. Ситуация может быть выстроена по-разному.

Прежде всего, учащемуся стоит найти своего диалог-партнёра, то есть участника, к которому он должен обратиться. Ведь задания, подобные описываемым, не случайно имеют заголовок «Диалоги». Выбор адресата облегчается наличием ключевого слова –

формы императива. В наших примерах это: *попросите, дайте, попросите*. Остальные глагольные формы, как личные, так и неличные (инфинитив) вводят саму ситуацию.

Итак, в первом случае диалог-партнёром будет друг (диалог: говорящий + друг). Во втором случае также диалог-партнёром выступает друг, а не друзья, как предполагают иные экзаменуемые (диалог: говорящий + друг). В третьем случае диалог-партнёром является продавец (диалог: говорящий + продавец).

Остальные лица, сколько бы их ни было, задают того или иного рода исходные, казуирующие искомое высказывание обстоятельства, являясь именно их участниками (в [I] лицо – носитель признака: У племянницы день рождения; во [II] мы имеем дело с сопутствующими лицами: Вы с друзьями были в горах; а в [III] – с агенсом: Мама попросила купить фрукты).

Полисубъектность может соседствовать с политемпоральностью (как, например, в случае [II]). Учащихся необходимо настроить и на этот признак описанной ситуации.

Осмысление ролей участников ситуации требует опыта и практики и находится в прямом соответствии с деятельностной установкой обучения иностранному языку. К этому должны готовить и современные учебники РКИ разных уровней владения языком.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дегальцева А.В. Особенности реализации полисубъектности в высказываниях с адвербиальными компликаторами // Известия Саратовского университета. Серия Филология. Журналистика. 2017. Т. 17. Вып. 3.С. 278–283.

### MULTISUBJECT SITUATIONS FOR RFL ORAL TESTING

***Grekoa O.K.***

*Moscow State University named after M.V. Lomonosov*

*Moscow, Russia.*

*olggre@list.ru*

The paper deals with the last generation Oral RFL Testing Multisubject Situations` structuring. It contains linguodidactic comments for successful fulfilling the tasks.

**Keywords:** Oral RFL Testing; Multisubject Situations; dialogue-partner; causing circumstances.

### ***ДУША И СЕРДЦЕ В РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ***

***Григорьева О.Н.***

*канд. филол. наук, доцент МГУ имени М.В. Ломоносова,*

*Москва, Россия*

*lonogrig@yandex.ru*

***Чжун Цзяюй***

*магистрант, МГУ имени М.В. Ломоносова,*

*Москва, Россия*

*yanazhong94@mail.ru*

В статье рассматриваются особенности употребления слов *душа* и *сердце* в русской фразеологии. Выявляются наиболее употребительные фразеологизмы, определяются их значения, тип метафорического переноса. Анализируется возможность их употребления в текстах разной стилистической направленности.

**Ключевые слова:** душа, сердце, русский язык, фразеология, метафора

Благодаря демократизации российского общества писатели, журналисты и обычные носители русского языка всё больше обращаются к фразеологизмам как к единицам, наделенным особой экспрессивностью. Известный русский филолог В.М. Мокиенко пишет, что «в России последнее двадцатилетие можно без преувеличения назвать эпохой Фразеологизации всей страны» [Мокиенко 2012: 59]. Чтобы понять русскую культуру, иностранным учащимся необходимо обращать внимание на фразеологию. Формирование фразеологической компетенции помогает иностранным студентам избежать коммуникативных неудач в межкультурном общении,

Как известно, в каждом языке имеются так называемые ключевые слова, «особенно важные и показательные для отдельно взятой культуры» [Вежбицкая 1996: 282]. К таким лексическим единицам можно отнести слова *душа* и *сердце*.

Значения этих слов имеют много общего и в то же время различаются. В толковом словаре у слова *душа* определяется 10 значений: 1) по религиозным представлениям – духовная сущность человека, особая нематериальная бессмертная сила, обитающая в теле человека; 2) внутреннее состояние, моральная сила; 3) внутренний мир человека; 4) совокупность характерных свойств, присущих личности; 5) организатор, вдохновитель какого-либо дела или главный в чём-либо; 6) человек, являющийся всеобщим любимцем; 7) разг. при указании количества людей; 8) в России до реформы 1861 г.: крепостной крестьянин; 9) разг. дружеское фамильярное обращение; 10) нар.-разг. впадина под рёбрами в центре груди [Кузнецов].

Слово *сердце* имеет 6 значений 1) центральный орган кровообращения; символ любовной привязанности, склонности. 2) орган некоторых животных; 3) внутренний мир человека; 4) душевные качества, характер человека; 5) разг. гнев, раздражение, злора; 6) центр, главная часть чего-л. [Кузнецов].

Почти всем значениям соответствуют устойчивые сочетания. Например, *отдать Богу душу* (1), *сила души* (2), *до глубины души* (3), *простая душа*, *продажная душа* (4), *душа театра* (5), *душа компании* (6), *кругом ни души* (7), *мертвые души* (8), *душа моя* (9).

*Порок сердца*, *разбить сердце*, *предложить свою руку и сердце*, *дама сердца* (1), *трогать сердце*, *в глубине сердца* (3), *доброе сердце*, *золотое сердце* (4), *сказать в сердцах* (5), *сердце города* (6).

В русском языке множество фразеологизмов со словами *душа* и *сердце*, построенных на метафоре и олицетворении. Душа может выступать как действующее лицо: *душа в пятки ушла*, *душа радуется*, *душа не принимает*, *душа не лежит*, *чего душа пожелает*. Сюда же можно отнести выражения, характеризующие душу как человека: *душа нараспапку*, *добрая душа*, *собачья душа*, *бумажная душа*, *заячья душа*. Душа может быть объектом, на который направлено действие: *бередить душу*, *вынимать душу*, *заглянуть в душу*, *стоять над душой*; вместилищем чувств: *в душе*, *открыть душу*; содержимым некоего вместилища; *вдохнуть душу*, *вложить душу*, *гроша за душой нет*, отдельную группу составляют выражения, связанные с человеческими отношениями. *души не чаять*, *душой и телом*, *жить душа в душу*, *по душам поговорить*

Слова *сердце* и *душа* во многих фразеологизмах взаимозаменяемы. Например, *сердце болит* – *душа болит*, *сердце замирает* – *душа замирает*, *всей душой* – *всем сердцем* и т.д. Кроме этого есть устойчивые выражения, в которых слово *сердце* не может быть заменено словом *душа*: *золотое сердце*, *от чистого сердца*, *сердце кровью обливаётся*, *принять близко к сердцу*, *разбить сердце*.

*Сердце*, как и *душа*, характеризует эмоциональный мир человека и его чувства: *сердце трепещет*, *душа изнывает*, *на душе кошки скребут* (беспокойство, тревога, волнение, переживание); описывает личные качества: *золотое сердце*, *добрая душа*. (доброта, отзывчивость); характеризует действия человека: *с чистым сердцем*, *с открытой душой* (с добрым намерением, без злого умысла).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в значениях «внутренний мир, внутреннее состояние человека»; «характер человека» слова *душа* и *сердце* представляют собой близкие по значению слова. Приведенные фразеологизмы употребляются в разных функциональных стилях, но чаще всего они встречаются в разговорной речи, публицистике и в языке художественной литературы. Интересно также, что на основе некоторых фразеологизмов образуются новые слова: *добросердечный*, *сердобольный*, *простодушный* и др.

Представленные в данной работе наблюдения могут использоваться при преподавании лексики или межкультурной коммуникации иностранным учащимся. В частности, носители китайского языка, изучающие русский язык как иностранный, нуждаются в овладении такими культурными концептами, как Душа и Сердце.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка. С.А. Кузнецов. [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov>
2. Быстрова, Е.А. Учебный фразеологический словарь. 1997. [Электронный ресурс]. URL: <https://phraseology.academic.ru>
3. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. 416 с.
4. Мокиенко В.М. Жизнь русской фразеологии в современной речи // Вестник КемГУ. 2012. № 4. С. 59–62.
5. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. 2008. [Электронный ресурс]. URL: <https://phraseology.academic.ru/>

#### SOUL AND HEART IN RUSSIAN FLASEOLOGY

*Grigoryeva O.N.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*  
[lonogrig@yandex.ru](mailto:lonogrig@yandex.ru)

*Zhong Jiayu*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*  
[yanazhong94@mail.ru](mailto:yanazhong94@mail.ru)

The article deals with peculiarities of the use of words *soul* and *heart* in Russian phraseology. There are detections of the most common phraseological units, determination of their meanings and type of metaphorical transfer. And analyzing the possibility of their use in texts of different stylistic orientation.

**Keywords:** soul, heart, Russian language, phraseology, metaphor

#### РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В КАЧЕСТВЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Грунина Е.О.*

*ассистент, аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания  
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия*  
[grunina93@mail.ru](mailto:grunina93@mail.ru)

В статье рассматривается значение использования текстов художественной литературы в процессе обучения русскому языку как иностранному. Делается вывод об их роли в формировании русской речевой культуры учащихся, а также их коммуникативной компетенции.

**Ключевые слова:** роль художественного текста, обучение РКИ, художественное произведение, развитие речи, языковая среда.

Особое место при обучении русскому языку как иностранному занимают художественные тексты. Именно с их помощью происходит более эффективное усвоение изучаемого языка, позволяющее иностранцам «лучше понимать русскую культуру и литературу» [Петрова 2017: 415].

Еще Л.В. Щерба обращал внимание на значимую роль художественного текста в процессе обучения русскому языку при выработке навыков по восприятию, пониманию фактов изучаемого языка. Продолжая его мысль, Ю.В. Чернова объясняет необходимость использования художественных текстов на занятиях по РКИ тем, что они способствуют достижению «трех основных функций обучения: образовательной, воспитательной, коммуникативной» [Чернова 2019: 617].

Именно художественные произведения, обладающие всеми необходимыми признаками и характеристиками, способны рассматриваться в качестве источника и средства изучения языка, что позволяет говорить о формировании языковой, речевой и коммуникативной компетенций, так как в процессе обучения происходит обогащение лексического запаса студентов, осуществляется знакомство с языковыми нормами, коммуникативными ситуациями, формируется культура речи и речевого этикета, развиваются и совершенствуются различные виды речевой деятельности. Н. В. Кулибина считает, что «отражение в художественной литературе живой речи и литературной нормы делает художественный текст уникальным материалом при обучении языку [Кулибина 1991: 34]. Также художественные тексты являются «одним из главных инструментов познания языка, культуры и менталитета народа» [Чернова 2019: 618], они «представляют собой богатый источник культурного наследия» [Грунина 2018: 87], так как являются «ядром формирования культурного кода населения» [Там же], что позволяет иностранным учащимся познакомиться с историей нашей страны, с ее культурными реалиями, национальными традициями, сформировать адекватное представление о стране, способствовать развитию личности учащегося.

«Работа над художественным текстом при изучении языка является также и средством повышения мотивации обучения» [Титов: электронный ресурс], что, в свою очередь, положительно сказывается на процессе обучения в целом, так как учащиеся подходят к процессу чтения с интересом, проявляя творческую активность, в дальнейшем способствующую получению и укреплению знаний.

Помимо вышеназванных функций, художественный текст способен также быть «одним из средств компенсации отсутствия языковой среды» [Микова 2018: 106], что позволяет осуществлять качественное обучение русскому языку как иностранному во внеязыковой среде.

Однако при использовании текстов художественной литературы необходимо учитывать тот факт, что материал должен быть подобран грамотно. Несмотря на богатейший методический потенциал художественного текста, он представляет особую трудность для иностранных учащихся. Используемый на занятии текст должен отвечать определенным формальным и содержательным критериям, соответствовать знаниям и умениям учащихся на определенном уровне, этапе обучения, чтобы не представлять дополнительную трудность, делая невозможным освоение материала. Художественное произведение, представляющее собой готовый, а не специально созданный текст, необходимо адаптировать, чтобы снять излишнюю, преимущественно грамматическую и лексическую, сложность. Важное значение также имеет проведение активной работы по выполнению пред-, при- и послетекстовых заданий, которые помогут в формировании важнейших умений чтения художественного произведения, подготовят иностранных учащихся к их самостоятельному восприятию.

Таким образом, учитывая все вышесказанное, тексты художественной литературы играют важную роль в обучении русскому языку, в отработке фонетических и грамма-

тических конструкций, речевых оборотов, в расширении словарного запаса и усвоении речевых этикетных формул. «Тексты художественных произведений – это именно тот полноценный источник русского языка, который способствует формированию и развитию речевой культуры иностранных студентов» [Стрельчук 2011: 1138]. То есть можно сделать вывод о том, что развитие речевых способностей иностранных студентов тесно связано с использованием художественных произведений в процессе обучения русскому языку как иностранному.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Грунина Е.О. Языковая личность персонажа художественного произведения как носителя культурного кода // Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды: сборник статей и тезисов Международной научно-практической конференции. Мессина, Италия, 13 ноября 2018 г. – Москва: РУДН, 2018. С. 86–88.
2. Кулибина Н.В. Художественный текст на уроке русского языка: цели и методы использования // Русский язык за рубежом. 1991. № 2. С 34–38.
3. Микова С.С. Художественный текст на занятиях РКИ как средство компенсации отсутствия языковой среды // Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды: сборник статей и тезисов Международной научно-практической конференции. Мессина, Италия, 13 ноября 2018 г. – Москва: РУДН, 2018. С. 102–106.
4. Петрова С.М. Графико-символическое пространство художественного текста в системе обучения русскому языку иностранцев // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. Т. 15. № 4. С 414–426.
5. Стрельчук Е.Н. Роль художественной литературы в формировании и развитии русской речевой культуры иностранных студентов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 13. № 2(5). 2011. С. 1134–1138.
6. Титов Я.Н. Художественный текст в обучении русскому языку как иностранному [Электронный ресурс]. URL: <http://izron.ru/articles/tendentsii-razvitiya-psikhologii-pedagogiki-i-obrazovaniya-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhdu-sektsiya-1-obschaya-pedagogika-istoriya-pedagogiki-i-obrazovaniya-spetsialnost-13-00-01/khudozhestvennyy-tekst-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu/> (дата обращения: 23.09.2019).
7. Чернова Ю.В. К вопросу об использовании художественного текста на занятиях РКИ // Изучение и преподавание русского языка в разных лингвокультурных средах: сборник статей Международной конференции молодых ученых. Москва, РУДН, 23–24 сентября 2019 г. / под общ. ред. В.М. Шаклеина. – Москва: РУДН, 2019. С. 617–624.

### THE ROLE OF THE LITERARY TEXT AS A LEARNING TOOL IN THE TEACHING RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE

*Grunina E.O.*

*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia  
[grunina93@mail.ru](mailto:grunina93@mail.ru)*

The article discusses the importance of using literary texts in the process of teaching Russian as a second language. The conclusion is drawn about their role in the formation of the students' Russian speech culture and their communicative competence.

**Keywords:** the role of the literary text, teaching Russian as a second language, literary texts, speech development, language environment.

## ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАБОТЫ С ФИЛЬМОМ «БРАТ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Гулидова Е.Н.*

*канд. пед. наук, старший преподаватель Института русского языка и культуры  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[ekaterina.gulidova@mail.ru](mailto:ekaterina.gulidova@mail.ru)*

В статье рассмотрены особенности работы с фильмом «Брат» (1997) в иноязычной аудитории с учётом целей урока, уровня владения русским языком у учащихся, общего уровня подготовки студентов и т.п. Для выбранного эпизода предлагается ознакомительный просмотр с разными типами заданий: пред-, при- и послетекстовыми. Особое внимание уделено лексическому и страноведческому комментариям, без которых невозможно адекватное прочтение названного медиатекста.

**Ключевые слова:** медиатекст, иноязычная аудитория, лексический комментарий, страноведческий комментарий, ознакомительный просмотр.

Медиатексты (в широком смысле) представляют собой ценный аутентичный источник лингвистического и экстралингвистического материала, важного при работе в иноязычной аудитории. Цель данной статьи – охарактеризовать особенности работы с выбранным видеоэпизодом и привести примеры пред-, при- и послетекстовых заданий.

Выбор фильма «Брат» (1997) для ознакомительного просмотра на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) обусловлен в первую очередь его культурологической и страноведческой ценностью. До начала работы с лексикой необходимо дать учащимся комментарий о значении этого фильма для российского кинематографа и о времени, которое изображено в нём. Можно попросить студентов самих рассказать, что они знают о 90-х гг. – сложном периоде в истории России и постсоветских стран, времени значительных изменений в жизни общества и государства. Следует упомянуть такие явления, как экономический и социальный кризис, политическая нестабильность, чеченские войны, вестернизация и сексуальная революция, резкий рост преступности и утрата у людей моральных ориентиров.

Предлагаемые задания рассчитаны на студентов, владеющих русским языком на уровне не ниже Первого сертификационного (B1, B2, C1). Их можно использовать в разном объёме в зависимости от целей урока, отводимого на работу времени, уровня владения русским языком и общего уровня подготовки учащихся (знания русской истории, литературы и т.п.), их национальных и гендерных особенностей. Важное место при работе с выбранным фрагментом (первые 40 минут) должен занимать, на наш взгляд, лексический комментарий с обязательной стилистической составляющей, поскольку данный медиатекст отличается большое количество стилистически окрашенной лексики (жаргонизмов, сленга, разговорных и просторечных слов).

Цель предтекстовых упражнений – облегчить восприятие видеофрагмента, снять лексические трудности. Здесь предлагаются языковые упражнения с элементами речевых заданий, ср.: а) *Прочитайте диалоги из фильма. Обратите внимание на выделенные слова и выражения. Скажите, где, на ваш взгляд, происходит разговор;* б) *Ответьте на вопросы (цель – обсудить описанные в диалогах ситуации);* в) *Как вы думаете, кто герои фильма? В какие ситуации они попадают?* и др. Важнейшей частью предтекстовых упражнений является подробный лексический комментарий, помогающий лучше понять реалии 90-х гг. и представляющий собой толкование языковых единиц, информацию об их стилистической характеристике, сочетаемости, релевантных грамматических особенностях (например, вид и управление для глаголов), а также иллюстрацию их употребления в контексте. Ср.: *приставать / пристать* + к кому (разг.) –

обращаться / обратиться к кому-то с вопросами, против желания этого человека. *Не приставай к девушке, она не хочет с тобой разговаривать. Ну, чего ты пристал?* В процессе работы с лексическим комментарием важно различать активный и пассивный словарь учащихся, ср.: *обходиться / обойтись без чего/кого, справляться / справиться + с кем/с кем vs подохнуть, пушка, замочить* (криминальный жаргон).

Перед просмотром эпизода студентам предлагается ознакомиться с именами / прозвищами главных героев и прочесть цитаты из фильма, чтобы во время просмотра определить, кто их произнёс. В слабой группе во время обсуждения цитат целесообразно давать лексический и культурологический комментарий для лучшего понимания характера и психологии русского человека: *Не судьба*. ~ (фразеологизм) О ситуации, когда то, чего вы хотели, не произошло; *Прорвёмся* (разг.) ~ Мы найдём выход из этой трудной ситуации. В сильной группе можно попросить студентов самих объяснить то или иное слово или обсудить цитаты после просмотра эпизода.

Во время просмотра можно просить учащихся комментировать происходящее, обращать их внимание на характерные страноведческие и культурологические приметы. После просмотра следует речевое задание на проверку понимания текста (*Ответьте на вопросы*), нужно обсудить цитаты. Далее следует обсуждение внешности и характеров героев, выражение отношения к ним. В слабой группе рекомендуется сначала дать необходимую лексику, например: *спокойный, ответственный, смелый, трусливый, романтический, замкнутый* и т.п. Интерес у студентов вызывают задания на сравнение двух объектов или людей, например, Москвы и Петербурга, Данилы и Виктора. В слабой группе нужно вспомнить основные конструкции сопоставления: *И..., и...; Как ..., так и ...; ..., а ...; В отличие от ..., ...* Далее рекомендуется подумать над основной идеей фильма и объяснить его название.

Страноведческий материал преподаватель может включать в урок по своему усмотрению, с учётом оставшегося времени, например, известные места Петербурга, показанные в фильме, саундтреки и др. В качестве домашнего задания можно предложить учащимся досмотреть фильм до конца, чтобы написать сочинение на одну из тем: *Образ главного героя в фильме «Брат»; Жизнь молодёжи в «лихие» 90-е* и т.п.

В целом, выбранный медиатекст обладает значительным лингвокультурологическим потенциалом. Важное место в работе с эпизодом занимают страноведческий и лексический комментарии с необходимыми стилистическими пометами, а наличие языковых упражнений, речевых и коммуникативных заданий способствует формированию и развитию у учащихся соответствующих навыков и умений.

## REVISITING THE PECULIARITIES OF WORKING WITH THE FILM “BROTHER” AT LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Gulidova E.N.*

*Institute of Russian Language and Culture of Moscow State University,  
Moscow, Russia  
[ekaterina\\_gulidova@mail.ru](mailto:ekaterina_gulidova@mail.ru)*

The article deals with the peculiarities of working with the film “Brother” (1997) at lessons of Russian as a foreign language while taking into account major and minor goals of the lesson, students’ level of proficiency and general level of competence. With the aim of introductory viewing of the episode different types of exercises are offered: those preceding, accompanying and following the viewing. Special attention is paid to lexical and cross-cultural commentaries, without which the adequate interpretation of the text is not possible.

**Keywords:** mediatext, foreign audience, lexical commentary, cross-cultural commentary, introductory viewing.

## ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕМЫ ЛЮБВИ В ПЕРЕВОДЕ Л.З. ЭЙДЛИНА ТАНСКОЙ ПОЭМЫ «ВЕЧНАЯ ПЕЧАЛЬ»

*Гунье Цзяньчжэ (КНР)*

*Магистрант Чжэцзянского университета, Ханчжоу, КНР*

*gyjzcd@163.com*

Данная статья посвящена анализу интерпретации темы любви в русском переводе танской поэмы «Вечная печаль» (перевод – Л.З. Эйдлин). В статье показано новаторство Эйдлина в интерпретации темы любви при переводе этой поэмы. Цель работы – продемонстрировать представления русского сиолога Эйдлина о принципах перевода танской поэзии на русский язык и его опыт интерпретации китайской литературы в России.

**Ключевые слова:** Л.З. Эйдлин, синология, перевод, «Вечная печаль», интерпретация темы любви.

Развиваясь в эпоху династии Тан (VII–X вв. н.э.), китайская танская поэзия была «поэзией новых открытий в познании мира, в художественном его осознании, в понимании возможности и задач человека в обществе» [Эйдлин 1987: 23]. В эпоху Тан появилось много блестящих поэтов, среди них известный поэт Бо Цзюй-и (772–846), стихи которого «знает каждый китаец, – и умела понимать простая старуха» [Го Можо 1958: 6], его поэзия широко известна за рубежом, в том числе и в России.

Что касается интерпретации и перевода стихотворений Бо Цзюй-и на русский язык, то нельзя не упомянуть имя известного русского сиолога Л.З. Эйдлина (1910–1985). В данной работе в качестве объекта исследования выбран русский перевод поэмы Бо Цзюй-и «Вечная печаль», который был выполнен Л.З. Эйдлиным в 1965 г.

В данной статье анализируются интерпретация образов главных героев в поэме «Вечная печаль», новаторство Эйдлина в соотношении статуса героев в любви в исходном тексте и в изложении мифического сюжета в русском переводе, с тем чтобы обобщить методы Эйдлина при переводе и интерпретации танской поэзии. Полагаем, что наша работа способствует культурному обмену между Китаем и Россией в настоящее время.

В поэме «Вечная печаль» Бо Цзюй-и, опираясь на реальную историю династии Тан, описал любовную трагедию, разыгравшуюся между танским императором Сюань-цзуном и его любимой Ян Гуйфэй. Данная поэма композиционно делится на три части: (1) Знакомство Сюань-цзуна и Ян Гуйфэй и их счастливая жизнь; (2) Страдания Сюань-цзуна после смерти Ян Гуйфэй; (3) Сюань-цзун нашёл дух Ян Гуйфэй на священном острове Пэнлай с помощью Даоса, и Ян Гуйфэй сказала о своей любви к Сюань-цзуну, вспомнила прошлую жизнь и опечалилась о своей разлуке с императором. С точки зрения Эйдлина, Бо Цзюй-и в поэме «Вечная печаль» «пишет о великом человеческом чувстве, о тоскующем по убитой возлюбленной несчастном императоре, как о простом смертном, достойном сожаления <...> поэта заинтересовали душевные страдания власть имущих» [Эйдлин 1987: 18]. В русском переводе Эйдлина поэмы «Вечная печаль», героиня этой истории – Ян Гуйфэй – изображена как красавица «покорявшая страны», а императора Сюань-цзуна Эйдлин изобразил как обыкновенного человека, который очень страдал от вечной разлуки со своей любимой, и подчеркнул его искреннюю и глубокую любовь к ней.

Кроме того, в переводе Эйдлина поэмы «Вечная печаль» статус императора Сюань-цзуна оказывается в любви равным статусу Ян Гуйфэй. Такая трактовка определенно является новаторством Эйдлина, проявленным при переводе танской поэзии, и, на первый взгляд, выглядит некорректно. Ведь в феодальную эпоху статус женщин в Китае был весьма низким по сравнению со статусом мужчинам почти во всех сферах социальных

отношений, в том числе и в сфере, относящейся к любви и браку. Благодаря переводу Эйдлина любовная история между Сюань-цзуном и Ян Гуйфэй избежала исторической ограниченности и воспринимается русскими читателями как типичная китайская любовная поэма. Прочитав русский перевод поэмы «Вечная печаль», сделанный Эйдлиным, мы видим, что в данном переводе ярко изображена искренняя любовь между императором Сюань-цзуном и Ян Гуйфэй.

Итак, рассмотрев перевод на русский язык поэмы «Вечная печаль», выполненный Эйдлиным, можно сказать, что Эйдлин гениально интерпретировал тему любви танской поэмы «Вечная печаль», показав, что тема любви, которая является типичной для русских стихов, также звучит в древнекитайской поэзии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Эйдлин Л.З. Танская поэзия // Поэзия эпохи Тан. / Пер. с кит., сост. и вступ. ст. Л.З. Эйдлина. Редкол.: Г.С. Гоц, Л.П. Делюсин, Д.Ф. Мамлеев и др. М.: Худ. лит.-ры, 1987. С. 5–24.

2. Го Можо Предисловие // Бо Цзюй-и: Стихи. / Пер. с кит. Л.З. Эйдлиным. М: Гос. изд-во худ. лит.-ры, 1958. С. 12.

### INTERPRETATION OF LOVE THEME IN THE RUSSIAN VERSION OF POEM “SONG OF EVERLASTING REGRET” TRANSLATED BY EIDLIN

*Gongye Jianzhe*

*Master student of Department of Russian Language and Literature of the School  
of International Studies, Zhejiang University – Hangzhou, PRC  
gyjzcd@163.com*

This article aims to analyze the interpretation of love theme in the Russian version of “Song of Everlasting Regret”, composed by Bai Juyi (translated by Eidlin). The analysis will show Eidlin’s ideas about translation, which are reflected in this version. The main aim of this article is to show the main ideas of Eidlin on translation of ancient Chinese poems and how did he interpret love theme of poem of the Tang Dynasty successfully.

**Keywords:** Eidlin, sinology, translation, “Song of Everlasting Regret”, interpretation of love theme.

### О МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО МЕДИАТЕКСТА ПРИ РАБОТЕ С ИНОЯЗЫЧНЫМИ СМИ

*Гусева А.Х.*

*канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный  
университет» («РГГУ»), Москва, Россия  
allahanafievna@gmail.com*

В статье представлены основные положения методики обработки медиатекста с целью перевода, применяемой в процессе реализации программы дисциплины «Информационные технологии в филологии». Приведена характеристика медиаресурсов; рассмотрены основные учебные действия практического модуля.

**Ключевые слова:** аудиовизуальный медиатекст, канал распространения, корпус текстов, интерактивные задания, технология интерредактирования.

В Российском государственном гуманитарном университете образовательные программы ФГОС 3+ содержат дисциплины, посвященные изучению и освоению информационных технологий. Далее представим методическую концепцию дисциплины

«Информационные технологии в филологии» (далее – «ИТФ», читаемую студентам 3 курса Института филологии и истории РГГУ (направление: «Филология. Прикладная филология (иностранные языки)). «ИТФ» объединяет компаративную лингвистику, лингвокультурологию, коммуникационные, гипермедиа и аудиовизуальные технологии и является неотъемлемой частью классической методики обучения профессиональной деятельности филолога. Специально разработанный дидактический материал логически и содержательно связан с дисциплинами «Компьютерная лексикография», «Методики анализа и оценки перевода», «Анализ текста». Методическая концепция дисциплины основана на изучении и обработке материалов электронных ресурсов и сетевых материалов на иностранном языке. Предметная область: обработка иноязычного гипертекста, работа с многоязычной базой данных, компаративный анализ и типологизация текстов, разработка интерактивного тематического глоссария, а также прикладная (переводческая, редакторская) деятельность в области языковой и социокультурной коммуникации и СМИ.

В первую очередь, конкретизируем терминологический аппарат данной публикации. В контексте преподавания раздела «ИТФ» «Перевод иноязычных СМИ» термин «медiateкст» рассматривается как «гипероним ряда предшествующих терминов: журналистский текст, PR-текст, публицистический текст, газетный текст, теле- и радио- текст, рекламный текст, текст Интернет-СМИ» [Кузьмина 2014: 13]. Согласимся с мнением Н.А. Кузьминой, определившей современные медiateксты как «интегрирующие в едином смысловом пространстве разнородные компоненты (вербальные, визуальные, аудитивные, аудиовизуальные и другие») [Кузьмина 2014: 15]. Для грамотной работы переводчика важно, чтобы анализируемый медiateкст обладал следующими параметрами: «1) способ производства текста; 2) форма (фактура) медiateкста; 3) канал распространения; 4) функционально-жанровый тип текста; 5. тематическая доминанта» [Солганик 2005: 14].

В соответствии с приведенными определениями иноязычный аудиовизуальный медiateкст (далее – АМТ) можно рассматривать как текст на иностранном языке, который студенты обрабатывают на практических занятиях по «ИТФ» с целью перевода корпуса текстов, объединенных конкретной тематикой, и составления лексикографической базы данных и терминологического глоссария. Практические задания раздела «Перевод иноязычных СМИ» выполняются студентами в соответствии с темой итогового проекта на материале корпуса текстов выбранной тематики и способствуют решению следующих задач: 1) ознакомить со спецификой перевода источников гипертекстового формата на иностранном языке с помощью цифровых инструментов, а также особенностями переводческой деятельности в современных условиях; 2) выработать умение применять полученные знания в практической деятельности при переводе медиа материалов и аргументированно обосновывать собственные переводческие решения; 3) научить определять степень и уровень эквивалентности перевода медиа материалов при его сопоставлении с оригиналом в процессе чтения с помощью современных программных средств; 4) научить проводить лингвистический и лингвостилистический анализ посредством аудирования (визуализации), анализировать структуру медиа материалов и выявлять подлежащее передаче содержание на базе технологий ТМ; 5) совершенствовать навыки работы на персональном компьютере и в сетевых средах с использованием текстовых редакторов, электронных энциклопедий, лексикографических баз данных, специализированного лингвистического и программного обеспечения переводчика.

Среди медиаресурсов, предоставляющих студентам уникальную возможность слушать в прямом эфире живую речь носителей языка, а при обращении к архивным материалам – уточнить информацию на заинтересовавшую тему, следует назвать современные радио-ресурсы в режиме онлайн, интернет-версии телеканалов, новостные лен-

ты в формате мультимедиа, а также приложения, активные на iOS и Android. Безусловно, приведенные примеры представляют собой небольшой фрагмент источников АМТ, поскольку студентам предлагается определенная технология обработки текстового корпуса на изучаемых языках: английском, французском, немецком, испанском. Далее приведем основные положения методики редактирования АМТ при переводе и трансформации.

Перечислим этапы работы и интерактивные задания раздела «Перевод иноязычных СМИ»: 1) ознакомление с источниками и классификация иноязычных медиатекстов; 2) выбор тематики АМТ (АМТ-12) для формирования корпуса медиатекстов; 3) выбор медиатекста (АМТ-1) для лингвистической обработки с целью перевода в процессе аудирования (визуализации); 4) аналитическое аудирование (визуализация) оригинала; 5) поисковое и выборочное аудирование (визуализация) для создания терминологического глоссария; 6) структурирование медиатекста для перевода по ЛЕ, ГЕ, СЕ и СФЕ; 7) перевод текстов конкретного корпуса (АМТ-1-12); создание гипертекста АМТ-12. Основные учебные действия практического модуля, выполняемые студентами при освоении данной техники редактирования при переводе и трансформации иноязычных аудиовизуальных медиатекстов: 1) формулировка основной мысли АМТ-1; 2) выделение терминов и понятий в процессе аудирования (визуализации) оригинала; 3) разработка тематического глоссария АМТ-1; 4) определение в процессе аудирования (визуализации) текстов корпуса АМТ-1-12 терминов и понятий, используемых в АМТ-1; 5) составление компресс-текста АМТ-1; 6) составление корпуса компресс-текстов АМТ-1-12; 7) Составление лексикографической базы данных АМТ-1-12. В результате применения различных видов обработки иноязычных аудиовизуальных медиатекстов данного корпуса студенты вырабатывают стратегию перевода с учетом предметных, языковых, социокультурных и дискурсивных знаний.

В заключение следует отметить, что в процессе применения данной методики редактирования при переводе и трансформации иноязычных аудиовизуальных медиатекстов формируются навыки работы с применением технологии интерредактирования, студенты совершенствуют профессиональные компетенции, необходимые для эффективной и корректной переводческой деятельности в области перевода АМТ с учетом производственной необходимости использования ИКТ в современных условиях, а также приобретают устойчивые навыки перевода и редактирования иноязычных СМИ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьмина Н.А. Современный медиатекст: учеб. пособие / отв. ред. Н.А. Кузьмина. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 416 с.
2. Солганик Г.Я. К определению понятий «текст» и «медиатекст» // Вестник МГУ. Серия 10. Журналистика. – 2005. – № 2. – С. 7–15.

#### **ABOUT THE METHOD OF TEACHING THE TRANSLATION OF AUDIOVISUAL MEDIA TEXT WHEN WORKING WITH FOREIGN LANGUAGE MEDIA**

***Guseva A.H.***

*Russian State University for the Humanities (RGGU), Moscow, Russia  
[allahanafievna@gmail.com](mailto:allahanafievna@gmail.com)*

The article presents the main provisions of the methodology for processing media text for the purpose of translation used in the implementation of the program of the discipline "Information Technologies in Philology". The characteristic of media resources and the basic educational actions of the practical module are considered.

**Keywords:** audiovisual media text, distribution channel, body of texts, interactive tasks, inter-editing technology.

## О ВАЖНОСТИ ОТРАЖЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ В УЧЕБНИКАХ РКИ

*Дастамуз С.  
канд. филол. наук, преподаватель русского языка Университета Аль-Захра,  
Тегеран, Иран  
[s.dastamooz@alzahra.ac.ir](mailto:s.dastamooz@alzahra.ac.ir)*

В данной работе мы касаемся вопроса важности включения социокультурных компонентов в учебники РКИ в целях межкультурной коммуникации. Это важно особенно в тех случаях, когда обучение осуществляется вне языковой среды. Мы хотели бы поделиться опытом включения социокультурных элементов в учебник по русской грамматике для иранской аудитории.

**Ключевые слова:** учебник РКИ, социокультурные компоненты, межкультурная коммуникация.

Специалисты по русскому языку как иностранному считают, что иностранный язык является хранилищем, транслятором, частью, фактом, средой, формой и условием существования культуры. Они считают важным одновременное изучение языка и культуры [Погорелова, Чуманова 2011: 137]. Одним из ученых, который уделяет особое внимание межкультурной коммуникации через изучение иностранного языка, является Е. И. Пассов. Он сформулировал концепцию «иноязычного образования», в которой в процессе обучения иностранному языку, учитываются системы духовных ценностей и этнокультурной специфики учащихся (См. [Пассов 1991], [Победаш 2014]).

При этом известно, насколько важна роль учебников в процессе обучения. «Ведущим средством обучения является учебник, который выполняет следующие функции: информативную, систематизирующую и трансформационную. Это книга, в которой даются знания, представленные в определенной системе и служащие для формирования умений и навыков» [Литневская, Багрянцева 2006: 57]. Роль учебника становится важнее, когда речь идет об обучении русскому языку как иностранному вне пределов РФ и преподаватель не является носителем русской культуры.

Опыт преподавания РКИ в иранских вузах показал, что студенты сталкиваются с трудностями, когда хотят говорить о своей культуре, о своей стране по-русски. Им трудно подбирать подходящие слова и формулировать мысли. Кроме того, у них мало информации о русской культуре. В целях повышения межкультурной компетенции студентов, мы решили в учебник по русской грамматике включить социокультурные элементы. Мы подготовили учебное пособие, представляющее собой часть учебной программы «Русская грамматика» государственных университетов ИРИ под названием: «Русская грамматика: причастие и деепричастие» [Дастамуз, Грекова 2019]. Далее рассмотрим отражение социокультурных элементов в данном учебнике. Это касается в основном третьей главы учебника – части под названием «Практикум». В этой части на основе разных текстов предлагаются для обсуждения как темы, связанные с историей культуры двух народов, так и современные актуальные вопросы.

Практикум включает такие разделы, как «Читая Священные страницы»; «Немного об Иране»; «Семейные ценности»; «Наслаждаясь классической персидской поэзией в русских переводах»; «Читая русскую классику»; «Из истории русской культуры. Народные промыслы»; «Русские национальные виды спорта. Городки» и т.д.

Например, в разделе «Немного об Иране» даются тексты, содержание которых связано с историей и культурой Ирана. Соответственно лексика этих текстов увеличивает словарный запас учащихся. В данном разделе присутствуют такие тексты, как «Имам Хомейни», Площадь «Азади», Дворец «Чехел сотун», «Персополис», «Статуя Геркуле-

са» и т. д. В тексте об «Имаме Хомейни» излагается краткая история исламской революции под руководством Имама Хомейни в Иране. Тексты о достопримечательностях Ирана помогут учащимся свободно высказаться о своей стране при общении с русскими.

Выполняя задания раздела о народных промыслах России, учащиеся, с одной стороны, углубляются в грамматику, с другой стороны, знакомятся с такими культурологическими понятиями русского народа, как «дымковская глиняная игрушка», «гжель» и т.д.

Кроме того, в учебник включены отрывки из классической персидской поэзии в русских переводах и раздел о русской классической литературе. Вся эта информация повышает потенциал межкультурной коммуникации у студентов.

Вслед за Е.И. Пассовым, мы в процессе обучения русской грамматике в иранской аудитории решили учитывать систему духовных ценностей и этнокультурную специфику учащихся. Разделы под названиями «Читая Священные страницы» и «Семейные ценности», посвященные современной России, иллюстрируют нашу мысль.

Несмотря на то, что основная цель учебника – усвоение учащимися русских причастий и деепричастий, такой подход к обучению совместно с целенаправленным выбором текстов учебника сможет увеличить плодотворность занятий. Как у Ирана, так и у России богатая история и культура. Именно поэтому включение социокультурных элементов в пособия по русскому языку как иностранному не только увеличивает межкультурную компетенцию студентов, но и делает процесс обучения интересным и одновременно с этим полезным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дастамуз С., Грекова О.К., Русская грамматика: причастие и деепричастие. Тегеран: 2019. 256 с.

2. Литневская Е. И., Багрянцева В.А., Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академический проект, 2006. 590 с.

3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.

4. Победаш Е.В. К вопросу о диалоге культур в учебниках РКИ для носителей китайского языка // Вестник ИрГТУ. 2014. № 12. С. 436–440.

5. Погорелова С.Д., Чуманова И.А. Текст как единица обучения иностранному языку и культуре // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам // Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург). Том 4. С. 137–140.

#### ON THE IMPORTANCE OF REFLECTING SOCIO-CULTURAL COMPONENTS IN THE TEXTBOOKS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Dastamooz S.*  
*Alzahra University, Tehran, Iran*  
[s.dastamooz@alzahra.ac.ir](mailto:s.dastamooz@alzahra.ac.ir)

In present study we have addressed the issue of the importance of incorporating sociocultural issues in the textbooks of Russian as a foreign language for intercultural communication, particularly, when the training is carried out in the classrooms outside Russian Federation. We are going to share the experience of including the socio-cultural moments of the countries – Iran and Russia – in a textbook on Russian grammar for the Iranian audiences.

**Keywords:** RFL Textbook, Sociocultural Components, Intercultural Communication.

## ТЕКСТЫ ИЗЛОЖЕНИЯ В СИСТЕМЕ УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

*Дворкина Е.А.*

*ст. преподаватель РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, Москва, Россия  
bee227@mail.ru*

Статья посвящена работе над изложением как способу развития разных видов речевой деятельности в практике преподавания РКИ на начальном этапе обучения.

**Ключевые слова:** изложение, виды речевой деятельности, речевой аппарат, диктант, монологическая речь

Закономерности усвоения речи проявляются в объективной зависимости результата усвоения речи от развитости речевого аппарата, выполняющего артикуляцию звуков, модуляции элементов интонации, речевых механизмов мозга. Поэтому работу по проведению изложений в иностранной аудитории на начальном этапе следует начинать не ранее выработки устойчивого навыка управления речевыми мышечными речедвижениями на русском языке. Второе условие начала работы над изложением – способность понимать лексические и грамматические языковые значения. Ещё одно условие успешного овладения навыком написания изложений – способность запоминать сочетание языковых единиц в потоке речи, усваивать норму литературной речи.

Письменная речь усваивается, если она сопоставляется с уже усвоенной устной речью. Если устная речь как система знаков кодирует окружающую действительность, то письменная речь является кодом устной речи. Установив прямую связь между устными и письменными речедвижениями (то есть между мышечными ощущениями от артикуляций и модуляций речевого аппарата и движениями пишущей руки), обучающийся определяет для себя, как надо поступить, чтобы обеспечить координацию движений речевого аппарата на иностранном (русском) языке и пишущей руки, то есть начинает работать по принципу координации устной и письменной речи.

В соответствии с этим принципом выбирается дидактический материал для работы с изложениями разного уровня сложности на начальном этапе обучения РКИ.

Констатируя тот факт, что учащиеся усваивают новую речевую информацию тем быстрее и легче, чем более развита их собственная речь, преподаватель формулирует принцип выбора средств обучения как принцип убыстрения темпа обучения.

Этот принцип определяет обучение не только русскому языку как иностранному, но и всем другим предметам на начальном этапе подготовки иностранных специалистов.

Темп обучения убыстряется по мере совершенствования речетворческой системы обучаемого.

С этой точки зрения изложение как метод обучения даёт возможность реализовать такие методические принципы, как внимание к материи языка, понимание лексических и грамматических значений, осуществить межпредметные связи в обучении.

Изложение целесообразно предварять учебной работой над диктантом. Проследим за речевыми действиями учащегося, который пишет под диктовку. Сначала он слушает чтение преподавателя, а чтобы услышать, надо проговорить по внутренней речи то же, что произносится вслух (надо повторить все артикуляции), иначе нельзя воспринять слышимое как речь. Затем учащийся записывает то, что запомнил (не запомнив, нельзя записать), а процесс записи снова состоит в том, что имитируется артикуляция преподавателя. Но артикуляция при записи текста у учащегося должна быть «своя собственная», то есть записываемый текст должен быть воспроизведён по памяти, а не синхронно с диктовкой преподавателя: преподаватель должен диктовать предложение целиком, а не отдельными словами.

Особенно эффективной в плане подготовки к написанию изложения является работа «снежный ком», когда при диктанте предложение прочитывается всего один раз, начиная с предложений, состоящих из пяти слов, доводя предложение до двадцати слов очень сложной конструкции от уровня владения языком А1 до А2. У студентов при этом развивается память, они легко пересказывают большие тексты из учебников по языку специальности. Итак, диктант является эффективной подготовительной работой к изложению, даже когда он проводится примитивным образом: переложением (перекодированием) слуховых восприятий в письменную речь.

Изложение – это практический метод, принципом реализации которого является развитие чувства языка, чего особенно сложно добиться в иноязычной негуманитарной аудитории. Этот принцип вытекает из закономерности усвоения речи, когда учащийся усваивает нормы употребления элементов языка как в процессе подражания образцовой речи, так и в процессе целенаправленного изучения языка в учебной аудитории.

Изложение называют практическим методом, потому что он требует от учащегося постоянного обращения к правилам, усвоенным им на уроках грамматики, лексики, фонетики. В работе над изложением речевая работа обучаемого – естественное продолжение той работы, которую он проделал во время всего периода изучения русского языка как иностранного.

Изложение – это учебный пересказ готового произведения или его части. Для выполнения этой работы необходимо познакомить учащихся с некоторыми терминами, называющими понятия, которые обозначают смысловые типы речи, использованные в работах, детали их построения. Это следующие термины: текст, тема, диалог, монолог, повествование, описание, рассуждение, план, тезисы, конспект, стиль речи.

Ознакомление учащихся со смысловыми типами речи целесообразно проводить в процессе работы над изложением. Тексты изложений должны представлять собой образцы всех типов речи.

Прежде всего учащиеся должны узнать, что называют текстом, так как не все будущие инженеры отчётливо помнят курс родного языка. Текст – это несколько предложений, связанных по смыслу и грамматически. Самой важной приметой текста является то, что входящие в него предложения объединены общей темой. Тема – это отражённое в речи явление действительности. Отступление от темы делает речь бессвязной.

Как правило, изложение для студентов-иностранцев представляет собой монологическую речь сообщающего характера. Сообщающий монолог представляет собой связное повествование о событиях, описание предметов, явлений.

Композиция пространного рассуждения обычно трёхчастная: 1) тезис; 2) доказательства; 3) вывод.

В форме рассуждения пишутся и большие (научные) произведения, которые особенно актуальны для овладения знанием языка на уровне В1. Большое произведение сложнее по структуре, в нём несколько основных тезисов, в каждом доказательстве в свою очередь выдвигаются сопутствующие мысли, которые надо доказывать.

Из сказанного можно сделать вывод, что работа по подготовке и написанию изложения один из важных методических приёмов обучению русскому языку как иностранному на начальном этапе его изучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лёвина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу. М.: Янус-К, 2003. 201 с.
2. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. М.: Просвещение, 1984. 156 с.

## TEXTS FOR REPRODUCTION IN THE SYSTEM OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE BEGINNING LEVEL

*Dvorkina E.A.*

*Senior professor of Gubkin Russian State University of Oil and Gas, Moscow, Russia.  
[bee227@mail.ru](mailto:bee227@mail.ru)*

The article is devoted to the work with the reproduction of texts as a way to develop different types of speech activity in a practice of teaching Russian as a foreign language at the beginning level of studying.

**Keywords:** reproduction, types of speech activity, speech organ, dictation, monologic speech.

## СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕБНИКИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Денисенко Е.Н.*

*канд. пед. наук, доцент ДА МИД РФ,  
зам. главного редактора издательства «Русский язык». Курсы, Москва, Россия  
[olenaden@gmail.com](mailto:olenaden@gmail.com)*

В статье анализируются современные учебники и пособия по развитию речи по русскому как иностранному, предназначенные для базового уровня обучения. Наличие наглядного материала, QR-кодов, эвристичность – особенности современной учебной литературы по РКИ.

**Ключевые слова:** учебник, русский язык как иностранный, QR-код, А0-А2.

Учебник «Практический русский язык в ситуациях и иллюстрациях» [Мальшев 2019: 296] предназначен для учащихся, начинающих изучать русский язык. Учебный материал соотнесён с типичными ситуациями общения, которые актуальны для начального этапа. Учебник состоит из двух частей: лексико-грамматический курс и тематические тексты и диалоги для чтения и развития речи. 1-я часть содержит основной лексико-грамматический материал, предусмотренный указанными Стандартами. 2-я часть предназначена в помощь учащимся при их подготовке к речевому аспекту тестирования. Темы соответствуют Программам и Стандартам Элементарного и Базового уровней обучения: 1. Семья; 2. Учёба; 3. Дом; 4. Магазин; 5. Город; 6. Транспорт; 7. Времена года; 8. Свободное время; 9. Театр и кино; 10. Друзья и знакомые; 11. Здоровье; 12. Общение по телефону; 13. Деятели русской культуры.

Усвоение учебного материала опирается на целенаправленное использование средств зрительной наглядности. Особенностью всего курса является наглядность. Присутствует как художественно-изобразительная наглядность (ситуативные картинки) так и наглядность абстрактно-графическая (таблицы и схемы). Можно говорить о комплексном, комбинаторном её применении.

Обучение осуществляется на основе типичных ситуаций моделируемой действительности. Акцент сделан на запоминание речевых образцов и образцовых мини-текстов.

Распределение учебного материала следующее: коммуникативная тема; грамматическая тема; речевая модель в виде речевого образца; ситуативная картинка, раскрывающая значимо-смысловое содержание усваиваемой модели. Далее следует диалог, позволяющий раскрыть коммуникативные возможности речевой ситуации с ситуативной картинкой, соответствующей ситуации общения. Грамматические компоненты представлены в виде таблицы. Учебный текст также сопровождается ситуативной картинкой, отражающей общую ситуацию содержания текста. В уроках присутствуют как

собственно языковые, так и творческие коммуникативно-ориентированные задания. Материал учебника содержит элементы театрализации. Курс может использоваться как основной учебник или как дополнительный наглядный материал.

Аудиоприложение содержит все диалоги и тексты книги. Эти аудиоматериалы доступны для онлайн прослушивания, а также могут быть скачены через QR-код.

Аудиозапись всех текстов и диалогов поможет успешно подготовиться к речевому аспекту тестирования.

Свободное, полноценное общение на русском языке – цель обучения по учебнику М. Н. Аникиной «Лестница» [Аникина 2019: 464 с.] Особенностью учебника является эвристический подход к преподаванию русского как иностранного. Отсутствует поурочно-тематическая организация материала, который построен по сюжетному принципу. Изменена традиционная последовательность подачи грамматики – с целью ускорить вхождение учащихся в живую речь. Уже на начальном уровне учащиеся могут высказать собственное мнение, принять участие в дискуссии и беседе. Актуальная речевая модель легко запоминается и позволяет поддерживать мотивацию к обучению. Перевод на английский облегчает понимание легенды упражнений.

«Лестница. Практикум» является частью учебного комплекса «Лестница», но может использоваться и как самостоятельный тренажёр. [Аникина 2018: 328 с.] Система заданий в рамках авторской методики ориентирована на отработку лексического и грамматического материала также с целью свободного общения на русском языке на уровне А2+. Практикум содержит ключи для самоконтроля. К комплексу есть сводный словарь, который доступен для скачивания через QR-код. Подача грамматики идет в рамках. Глаголы подаются в рамках лексико-тематических полей; работа над лексикой идет в следующей последовательности: презентация модели, отработка предложно-падежной конструкции и самостоятельно сконструированная законченная фраза.

Учебное пособие по развитию речи Е.В. Гуськовой «По-русски легко» (А0-А1) прежде всего направлено на развитие навыков устной речи. В курсе учитываются основные коммуникативные потребности учащихся в актуальных повседневных ситуациях общения, а минимальные грамматические комментарии стимулируют интерес учащихся к активной речевой практике уже с первых уроков.

Материал пособия соответствует требованиям к достижению элементарного уровня владения языком А1 и рассчитан приблизительно на 96 академических часов.

Аудиоматериалы пособия доступны для прослушивания через QR-код.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Малышев Г.Г. Практический русский язык в ситуациях и иллюстрациях: Учебник. М.: Изд-во «Русский язык.» Курсы, 2019. 296 с.
2. Аникина М.Н. Лестница: Учебник по русскому языку для начинающих. М.: Изд-во «Русский язык.» Курсы, 2019. 464 с.
3. Аникина М.Н. Лестница: Практикум по русскому для начинающих. М.: Изд-во «Русский язык.» Курсы, 2018. 328 с.
4. Гуськова Е.В. «По-русски легко»: Учебное пособие по развитию речи. М.: Изд-во «Русский язык.» Курсы, 2019. 152 с.

#### MODERN TEXTBOOKS IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN

*Denisenko E.N.*  
*cand. ped. sciences, Associate Professor DA Foreign Ministry of the Russian Federation,*  
*Deputy Editor-in-Chief of the Publishing House «Russian Language» Courses,*  
*Moscow, Russia*  
*[olenaden@gmail.com](mailto:olenaden@gmail.com)*

The article analyzes modern textbooks and manuals on the development of speech in Russian as a foreign language, intended for a basic level of education. The presence of visual material, QR codes, heuristic features of modern teaching literature on RCTs.

**Keywords:** textbook, Russian as a foreign language, QR code, A0–A2.

## ПРАВОПИСАНИЕ КИТАЙСКИХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ТЕКСТАХ КОНЦА XIX В.: ПРАВИЛА И УЗУС

*Дин Цян*

*аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*[moerooo@yandex.ru](mailto:moerooo@yandex.ru)*

Доклад посвящен анализу употребления прописной и строчной буквы в передаче имен собственных русскими писателями второй половины XIX в., записывающими легенды, предания и исторические сюжеты китайской литературы и истории. В правилах орфографии Я.К. Грота отсутствовал механизм передачи таких имен, поэтому писатели вырабатывали стихийное правило, пользуясь собственными представлениями о возможностях системы русского языка.

**Ключевые слова:** орфография XIX века, правила, имя собственное, прописная и строчная буква.

Правилами орфографии конца XIX – начала XX вв. являлось руководство Я.К. Грота «Русское правописание». Раздел о правилах употребления прописной буквы в этом руководстве был достаточно подробным, однако не учитывал того возможного разнообразия словоупотреблений, с которыми сталкивались авторы, пишущие на русском языке о других землях и странах [Грот 1894]. Рассуждая о передаче иностранных слов, в том числе имен собственных, Грот обращается только к вопросу о западноевропейских именах, привычных уже носителю русского языка.

В тот же период возникает интерес к описанию незнакомых массовому читателю стран и народов. Путешественники не только описывают саму территорию, но и пересказывают для русского читателя легенды, сказки, предания в том числе народов Востока. В их число попадают и китайские легенды, которые опубликовал в 80-е гг. Г.Н. Потанин [Потанин 1893].

Потанин столкнулся со сложной проблемой. Ему было необходимо передать множество незнакомых имен при помощи средств русской графики. Перед ним встали вопросы а) слитного или раздельного написания имен (в том числе необходимо было решить вопрос о количестве элементов этого имени); б) употребления прописной или строчной буквы в элементах записанного имени. Первый из них Потанин решает за счет широкого употребления знака дефиса. Это позволяет ему решить проблему записи главного имени, прозвища, второго (или даже третьего) имени и показать графически различия между вхождением в восточные имена собственные нескольких элементов с традицией русского имени – отчества – фамилии. При решении второго вопроса он сталкивается с более сложной ситуацией. Возникает возможность разного оформления такого имени: первое слово с прописной, второе со строчной или оба элемента с прописной, при этом еще сложнее оформить имя, если в него входит 3 компонента.

В тексте мы обнаружили такие варианты записи имени: чаще всего автор использует вариант, когда вторая часть имени пишется со строчной буквы (Тене-ху, Гуань-инь-пуся); встречаются и другие варианты: Арджи-Борджи, Улу-Гсыгла-рэнчэнь.

При этом сложность для автора заключается еще и в решении вопроса о градации имен. Имена обычных людей и имена языческих богов могут быть оформлены по-разному (имена языческих богов: Нью-тоу-вань, Сунь-ву-кунь и Нянчжянь-Кунвань; имена обычных людей: Аву-тончжань и Аву-Тончжинь). В этом, безусловно, проявляется ориентация на стандартное правило Я.К. Грота [Грот 1894]. В тексте источника мы сталкиваемся также с попыткой записать некоторые китайские топонимы, транслитерируя их (ма-Чжанынь).

В целом необходимо сказать, что поставленная автором нашего источника и многими другими писателями-путешественниками конца XIX – начала XX в. задача не была однозначно кодифицирована в этот период. Скажем, упорядоченности в передачи восточных имен не было вплоть до появления правил русской орфографии в середине XX в. Некоторые сложности, с нашей точки зрения, сохраняются и сегодня, несмотря на наличие в справочниках подробной информации о характере передачи данных имен собственных.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Грот 1894 – Русское правописание. Руководство, составленное по поручению Второго отделения Императорской Академии наук академикомъ Я.К. Гротомъ. 11-е изд. СПб., 1894. 120 с.

2. Потанин 1893 – Потанин Г.Н. Танпутско-Тибетская окраина Китая и Центральная Монголия. Путешествие Г.Н. Потанина. 1884–1886. Т. 2. СПб., изд-во: Изд. Императорского Русского географического общества., год: 1893. 437 с.

#### SPELLING OF CHINESE PROPER NAMES IN TEXTS AT THE END OF THE XIX CENTURY: RULES AND IDIOM

*Ding Qiang*

*Postgraduate, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
[moerooo@yandex.ru](mailto:moerooo@yandex.ru)*

The report is devoted to analyze the use of uppercase and lowercase letters in translation of proper names by Russian writers in the second half of the 19th century, which recording legends, tales and historical events of Chinese literature and history. In the rules of Y.K. Grot's spelling there was no mechanism for the translation of such names, so the writers developed the spontaneous rule which is using general expressions of the possibilities of the Russian language system.

**Keywords:** spelling of the XIX century, rules, proper name, uppercase and lowercase letters.

#### ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА БАЗЕ ТЕКСТА

*Добровольская В.В.*

*доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[rkinature@cs.msu.su](mailto:rkinature@cs.msu.su)*

В докладе рассматривается проблема методики выполнения грамматических заданий, построенных на основе текста, анализируются особенности этих заданий при опоре на текст разной целевой направленности, подчёркивается необходимость текстовой адресации всего грамматического материала курса РКИ.

**Ключевые слова:** текст, грамматическое задание на базе текста, целевая направленность текста, текстообразующий потенциал грамматического материала.

В практике преподавания русского языка как иностранного широко используются грамматические задания, построенные на базе текста. Являясь информативной основой и языковой базой таких заданий, текст, естественно, играет большую роль в методике их

построения и выполнения. Использование текста в качестве исходного материала грамматических заданий даёт ряд преимуществ при их выполнении. Назовём важнейшие из них:

– во-первых, текст снимает для учащихся трудность понимания ситуаций, на основе которых строятся исходные предложения задания (ситуации понятны из контекста). Более того, текст позволяет в процессе выполнения задания строить новые ситуации, проецируя их из информативного содержания текста;

– во-вторых, опора на текст позволяет целенаправленно активизировать нужную тематическую лексику, давая ей естественную, соответствующую теме текста ориентацию;

– в-третьих, текст предоставляет широкую базу для работы над синонимическими структурами в самых разных разделах грамматики, даёт материал для поисков вариантов того или иного смысла в сравнении с языковыми средствами, использованными в исходном тексте;

– в-четвёртых, текст даёт материал для передачи информации в форме вопросов и ответов (или ответов и вопросов), что в свою очередь позволяет объединить проверку понимания содержания текста и активизацию в речи определённой грамматической структуры;

– в-пятых, возможность многократного возвращения к тексту как эталону языкового выражения определённых интенций пишущего (и потенциально – говорящего) до известной степени снимает проблему кратности повторения материала при формировании грамматических навыков;

– в-шестых, текст, взятый сам по себе, наглядно иллюстрирует текстообразующую роль той или иной изучаемой структуры и её естественное языковое окружение.

Наконец, мы знаем, что умение построить текст заданной тематики и жанра с использованием определённых языковых средств является одним из основных показателей как грамматической компетенции учащихся, так и их общей языковой зрелости.

Таким образом, можно сказать, что значимость текста как исходного материала грамматических заданий очевидна. Однако, на наш взгляд, она нуждается в определённой конкретизации, которую определяет специфика использования текста в разных аспектах обучения РКИ, его, если можно так выразиться, целевое назначение.

Используя текст как базу и опору для выполнения грамматических заданий, важно учитывать при этом целевое назначение конкретного текста, его роль в учебном процессе (текст основного учебника, текст пособия по специальности учащегося, научная биография учёного, художественный текст, текст страноведческого пособия) и выбирать систему грамматических заданий, соответствующую целевому назначению текста. В этом случае мы можем решать одновременно две важные задачи: развитие грамматических навыков учащихся на базе текста и использование грамматических навыков для адекватного понимания, воспроизведения и построения текста. Представляется, что более чёткая ориентация в этой проблеме поможет преподавателю РКИ использовать текст как базу грамматических заданий с наибольшей эффективностью. Остановимся на этом вопросе несколько подробнее.

Анализ роли текста в *основном учебнике* для нефилологов позволяет сделать следующие выводы:

– текст (или последовательность микротекстов) выступает здесь как иллюстрация при представлении изучаемой грамматической структуры, которая, как правило, выделяется курсивом. Формулировки заданий: прочитайте, обратите внимание, вспомните ... ;

– текст служит основой для активизации структуры. Формулировки заданий: ответьте на вопросы, используя ... ; расскажите текст, используя ... ;

– текст служит опорой для синонимических замен. Формулировки заданий: передайте содержание, используя конструкции текста ... ; замените выделенные конструкции синонимическими ... ;

– текст выступает как иллюстрация способа выражения определённых смысловых отношений. Формулировки заданий: вставьте в текст структуры со значением ...; дополните текст, используя ... .

Задания с опорой на текст идут в учебнике подряд, начиная с первого основного текста, и не делятся на предтекстовые и послетекстовые. В центре внимания – усвоение определённой грамматической структуры в рамках контекста и типового употребления по формуле: понял, закрепил, использовал. Задания идут *из текста в тот же текст*, т.е. для воспроизведения текста и построения текста по аналогии.

Анализ роли текста в пособиях по специальности учащихся (физике, химии, геологии и т.п.) показывает, что:

– все задания, связанные с формированием грамматических навыков учащихся, в этих пособиях предтекстовые (послетекстовые задания предлагаются без языковых опор). Все эти задания строятся на специальной лексике, имея непосредственный выход в повседневную учебную речь учащихся. Общая цель выполнения заданий – полное адекватное понимание текста, извлечение целевой информации и воспроизведение текста по специальности учащихся. В центре внимания – структура слова и словосочетания, смысловая связь между различными частями речи, словообразование и формообразование. Формулировки заданий: определите, от каких глаголов образованы слова ...; образуйте причастия от данных глаголов ...; составьте словосочетания по моделям ... .

Задания *идут из текста в тот же текст, близкий по содержанию реальной специальности учащихся*. Они призваны обеспечить понимание текста и воспроизведение его с различными видами опор.

Анализ роли текста *в научной биографии учёного* показывает, что:

– все грамматические задания в пособиях этого типа предтекстовые. Цель их выполнения – адекватное понимание текста и целевое извлечение из текста. Одновременно расширяется словарь учащихся (преимущественно пассивный и потенциальный). В центре внимания – словообразовательный аспект. Чисто грамматических заданий, направленных на изучение структур, немного, и это преимущественно задания на наблюдение. Формулировки этих заданий: обратите внимание ...; заметьте ...; вспомните ...

В основном в пособии предлагаются задания на словообразовательный анализ: определение, как образовано то или иное слово; подбор и группировка однокоренных слов; образование слов с определёнными формантами; комментирование условий употребления в речи определённого производного или его активизация. Задания направлены *в текст*. Следует заметить, что ко многим из этих заданий требуется неотсроченный комментарий преподавателя.

Комментария может требовать и лексический состав заданий. Поэтому предлагаемые задания могут, по всей вероятности, выполняться и не в полном объёме с учётом языковой подготовки конкретного контингента учащихся.

Анализ роли художественного текста как базы грамматических заданий приводит к выводу, что:

– художественный текст, представленный в пособиях для чтения, снабжён большим количеством грамматических заданий, затрагивающих важные темы грамматической программы курса РКИ. Это такие темы, как словообразование, предложно-падежная система, видо-временная система глагола, глаголы движения, причастие и депричастие, употребление полных и кратких форм прилагательных, синонимия простого и сложного предложения, сравнение, отрицание, неопределённость, прямая и косвенная речь и др. Формулировки грамматических заданий в пособиях этого типа также достаточно разнообразны: образуйте ...; замените ...; дополните ...; объясните ... и т.п. Задания даются как послетекстовые (предтекстовые задания в основном лексические) и не

усложняются от текста к тексту. Их набор диктуется языковым составом того или иного художественного текста с ориентацией на общую грамматическую программу курса РКИ. Выполнение всех заданий не оговаривается авторами пособий как обязательное. Очевидно, задания выбираются преподавателем с учётом возможностей и характеристик конкретного контингента учащихся.

Задания идут из *текста отчасти в текст* (для углублённого понимания), *отчасти в тренировку и закрепление грамматического материала курса РКИ и отчасти в активизацию того или иного языкового явления в устную речь учащихся*.

Следует отметить, что для выполнения этих заданий грамматические навыки учащихся должны находиться по крайней мере в стадии тренировки (не формирования), так как в большей части заданий нет комментария к выполнению и отсутствуют образцы. Главной опорой для выполнения заданий здесь являются текст и чёткое указание активизируемых языковых средств. В некоторой части заданий объяснения требуются от учащихся, что, естественно, возможно лишь при определённом уровне языковой компетенции обучаемых.

Анализ роли текста в *пособии по страноведению* показывает, что:

– в страноведческих текстах наблюдается большая близость к социально-бытовой и учебной сфере общения, что даёт возможность переноса тренируемых грамматических навыков в устную речь учащихся. В заданиях на базе страноведческого текста так же, как и в заданиях на основе художественного текста, затрагиваются многие грамматические темы, диктуемые языковым составом текстов. В формулировках заданий просматривается направленность на известную активность и самостоятельность в деятельности учащихся: вспомните ...; определите ...; выделите ...; образуйте ...; замените ...; употребите ...; ответьте на вопросы ...

В центре внимания – языковое прочтение определённой темы и конструирование по аналогии. Задания идут *из текста к речи учащихся на тему (или темы), затрагиваемую в тексте*. Параллельно с активизацией грамматических структур задания расширяют лексический запас учащихся (в том числе и их активный словарь). Задания могут выполняться полностью или выборочно с учётом лимита учебного времени.

Подводя итоги анализа текстов разного целевого назначения, используемых на занятиях по РКИ как база грамматических заданий, можно сделать два основных вывода.

Первый вывод состоит в том, что, выбирая текст как базу и опору выполнения грамматического задания, мы должны учитывать целевое назначение этого текста и использовать соответствующую ему систему заданий, не забывая при этом, что в ходе учебного процесса мы решаем одновременно две задачи: развитие грамматических навыков учащихся на базе текста и использование грамматических навыков для адекватного понимания, воспроизведения и построения текста.

Второй вывод заключается в том, что в системе тех грамматических заданий, где носителем и иллюстратором изучаемой грамматической структуры является не текст, а предложение-ситуация, а иногда и фрагмент предложения, важную роль при выполнении грамматических заданий играет комментарий преподавателя, объясняющий текстообразующую роль изучаемой грамматической структуры и адресующий эту структуру в текст, понятный и коммуникативно значимый для учащихся. Причём этот комментарий не должен носить спонтанный характер, а должен готовиться заранее, как и другие части объяснения особенностей употребления изучаемой грамматической структуры.

Таким образом, можно сказать, что в учебном процессе текст и грамматика – понятия нерасторжимые и текст в том или ином виде наличествует в любом грамматическом задании.

## TEXT-BASED GRAMMAR TASKS

*Dobrovolskaya V.V.*

*Assoc. Prof., Russian as a foreign language for natural faculties Department,  
Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia  
[rkina@cs.msu.su](mailto:rkina@cs.msu.su)*

The report deals with the methods of completing text-based grammatical tasks. The author analyzes the peculiarities of such tasks according to texts with different purposes and emphasizes the importance of text orientation for all Russian as a Foreign Language grammar materials.

**Keywords:** text, text-based grammar tasks, purpose of a text, text-forming potential of grammatical material.

### **«...СЛОВА О СЛОВАХ, ТЕКСТЫ О ТЕКСТАХ»: РАБОТА М.М. БАХТИНА «ПРОБЛЕМА ТЕКСТА» В ИСТОРИИ ТЕКСТОВЕДЕНИЯ 1950–1960-х гг.**

*Дубровская С.А.*

*канд. филол. наук, доцент МГУ им. Н.П. Огарёва, Саранск, Россия  
[s.dubrovskaya@bk.ru](mailto:s.dubrovskaya@bk.ru)*

*Осовский О.Е.*

*докт. филол. наук, профессор МГПИ им. М.Е. Евсевьева, Саранск, Россия  
[osovskiy\\_oleg@mail.ru](mailto:osovskiy_oleg@mail.ru)*

В докладе представлен анализ работы М.М. Бахтина «Проблема текста», ее соответствия тенденциям отечественного текстоведа 1950–1960-х гг., возможности использования в ходе обучения иностранных учащихся.

**Ключевые слова:** М.М. Бахтин, «Проблема текста», история отечественного текстоведа.

Феномен текста занимает особое место в лингвокультурологии. Текст выступает одним из важнейших инструментов целостного восприятия студентом-иностранцем тех или иных лингвокультурологических, теоретических и прикладных аспектов изучаемого языка. Для аспирантов и студентов-иностранцев важную роль играет знакомство не только с практикой анализа различных типов текста, но с теорией и историей текста. Нет сомнений, что в истории российского языкознания XX века разработка теоретических проблем изучения текста и формирования «Лингвистики текста» занимает особое место, а ее освоение студентами-иностранцами заметно расширяет их лингвокультурный кругозор. Как показывает опыт, отсылка к имени М.М. Бахтина и его работам заметно усиливает интерес студентов к обозначенной проблематике в целом, что объясняется сегодняшней популярностью имени и идей мыслителя не только в Европе и США, но на Востоке (Китай, Южная Корея, Япония, Иран и др.).

Несмотря на то что вклад М.М. Бахтина в современную лингвистику исследован достаточно подробно [Алпатов 2005; Васильев 2013; Hirschkor 1999], а его идея «металингвистики» существенна для понимания процессов, протекающих в сфере языка и мышления, ряд поставленных в его позднем творчестве проблем по-прежнему заслуживает внимания. Среди них – бахтинское понимание проблемы текста и его особенностей, составляющее немаловажный элемент философско-лингвистической концепции Бахтина.

Работа «Проблема текста» [Бахтин 1996: 306–328] была написана Бахтиным в 1959–1960 гг. и, как сообщают комментаторы, представляла собой рабочие записи, помещенные в отдельную тетрадь [Бахтин 1996: 618]. Мы полагаем возможным уточнить

жанр бахтинского текста, предположив, что он распадается на две условно выделяемые части, первая из которых – рабочий набросок статьи – «Проблема текста», а вторая – записи и размышления, появившиеся у автора во время работы и уводящие его довольно далеко от первоначально заявленной проблематики. В пользу первого предположения свидетельствует сама возможность публикации части данного текста в виде готовой статьи, которая была осуществлена журналом «Вопросы литературы» [Бахтин 1996: 618]. Для анализа важен именно полный текст работы, позволяющий студенту не только заглянуть в «лабораторию мыслителя», но и выйти в проблемное поле бахтинского понимания феномена текста в связи с ключевыми для его общей научной концепции понятиями «двуголосности текста», презентации различных форм чужого слова в тексте, полифонии, диалогизма, воображаемого текста, авторской маски и др.

Проблема текста изначально осмысливается Бахтиным на междисциплинарном уровне. Не случайно в работе декларируется: «... наше исследование движется в пограничных сферах» [Бахтин 1996: 306]. Опираясь на традиционное филологическое понимание текста в духе своего учителя, филолога-классика Ф.Ф. Зелинского, опыт философской герменевтики, кантовскую и неокантианскую традиции, собственные размышления второй половины 1920-х гг., нашедшие, в частности, отражение в так называемых «спорных текстах» и рукописи о Рабле [Дубровская 2018: 5–31; Осовский 1997], Бахтин предлагает принципиально отличное от современного ему текстоведения толкование феномена текста, в котором понятие «текст» фактически становится полным синонимом понятию «высказывание» его предшествующих работ. При этом для него остается существенным словесное оформление текста. Так, ученый подчеркивает: «Нас будет интересовать только проблема словесных текстов, являющихся первичной данностью соответствующих гуманитарных дисциплин» [Бахтин 1996: 307]. По ходу Бахтин ведет конструктивный диалог с современными исследователями проблем текста (от Э. Сепира до В. Виноградова). Хотя большая часть участников этого диалога оставлена им «за кадром», среди тех, с кем ученый вступал в дискуссию, можно с определенностью назвать Г.О. Винокура, Л.П. Якубинского, Л.В. Щербу, А.М. Пешковского, С.М. Бонди, В.А. Звегинцева, А.И. Смирницкого, О.С. Ахманову и др. Таким образом, несмотря на то что задуманная работа по проблеме текста не была подготовлена автором в виде статьи и не прозвучала на рубеже 1960-х гг., она занимает важное место в истории текстоведения, а высказывавшиеся в ней идеи послужили стимулом к дальнейшему развитию отечественной теории текста в конце 1960-х – 2010-х гг.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18–012–00341 А.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов В.М. Волошинов, Бахтин и лингвистика. М.: Языки славянских культур, 2005. 432 с.
2. Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. М.: Рус. словари, 1996. 731 с.
3. Васильев Н.Л. Михаил Михайлович Бахтин и феномен «Круга Бахтина»: В поисках утраченного времени. Реконструкции и деконструкции. Квадратура круга. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 408 с.
4. Дубровская С.А. От «Арзамаса» до Гоголя: смеховое слово в пространстве русской литературы 1810-х – начала 1840-х гг./ Науч. ред. О.Е. Осовский. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2018. 252 с.
5. Осовский О.Е. Диалог в большом времени: литературоведческая концепция М.М. Бахтина. Саранск: Морд. гос. пед. ин-т им. М.Е. Евсевьева, 1997. 192 с.
6. Hirschkop K. Mikhail Bakhtin: An Aesthetic for Democracy. OUP Oxford, 1999. 352 с.

**«... WORDS ABOUT WORDS, TEXTS ABOUT TEXTS»:  
M.M. BAKHTIN'S PROBLEM OF THE TEXT IN THE HISTORY  
OF TEXT STUDIES OF THE 1950–1960 S.**

*Dubrovskaya S.A.*

*National Research Mordovia State University, Saransk, Russia  
[s.dubrovskaya@bk.ru](mailto:s.dubrovskaya@bk.ru)*

*Osovskiy O. E.*

*Mordovia State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev, Saransk, Russia  
[osovskiy\\_oleg@mail.ru](mailto:osovskiy_oleg@mail.ru)*

The paper presents the analysis of M.M. Bakhtin's *Problem of the text*, the manner in which it reflects the tendencies of Russian text studies of the 1950-1960s, and its applicability in the context of teaching foreign students.

**Keywords:** M.M. Bakhtin, Problem of the text, the history of Russian text studies.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ  
В СЛОВАЦКОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

*Дулебова И.*

*PhD., доцент философского факультета, университет Коменского,  
Братислава, Словакия  
[irina.dulebova@uniba.sk](mailto:irina.dulebova@uniba.sk)*

В статье анализируются специфические аспекты обучения русскому языку как языку будущей экономической специальности исходя из практики его преподавания в братиславском экономическом университете. Особое внимание уделяется тематическим направлениям, соответствующим основным специальностям студентов университета.

**Ключевые слова:** лингводидактика, русский язык как иностранный, язык специальности

В последние годы можно с удовлетворением констатировать повсеместный рост популярности русского языка в Словакии. «В школьном и вузовском образовании страны русский язык продолжает занимать третье место – после английского и немецкого. Свыше 75 тыс. учащихся начальных, средних и высших школ изучают русский язык. На отделениях русистики студенты обучаются в шести университетах. Обучение русскому языку в качестве второго или третьего иностранного языка предлагается в пяти университетах» (по данным официального сайта российского посольства в Словакии [https://slovakia.mid.ru/ru\\_RU/o-rossijsko-slovackih-otnoseniah](https://slovakia.mid.ru/ru_RU/o-rossijsko-slovackih-otnoseniah)).

Потребность Словакии в специалистах-экономистах, владеющих русским языком, особенно возросла в настоящее время в связи с развитием российско-словацких деловых контактов, освоением новых технологий, созданием совместных предприятий. На основании 14-летнего опыта преподавания русского языка в братиславском экономическом университете мы констатируем повышение интереса к изучению русского языка именно в качестве средства перспективного профессионально-делового общения. Студенты экономического университета могут начать изучать РКИ с нуля (в модуле А) и после его успешного окончания перейти к расширению своих языковых познаний на уровне В (повседневная коммуникация). Лишь позднее, на уровне С начинается собственно профессионально ориентированное изучение РКИ, где студенты могут углубить свои знания языка для использования его в будущей профессиональной деятельности.

Обучение на данном этапе носит профессионально ориентированный характер, поэтому его задачи определяются в первую очередь потребностями специалистов соответствующего профиля, он включает изучение языка современного бизнеса, предпринимательских вербальных и поведенческих стереотипов, моделирование и обучение ситуациям профессионального взаимодействия [Stradiotová 2014: 100]. И если в первом и втором семестре обучения тематическая направленность на всех факультетах более или менее общая (презентация фирмы, корпоративная культура, рынок труда, собеседование, процессы экономической глобализации в действии, малые и средние предприятия, принципы международной торговли, структура фирмы, деловые визиты, этика предпринимательства и т.п.), то далее лексическая специфика обучения всё более варьируется в зависимости от профильной специализации группы (налогообложение, банковское дело, маркетинг, биржевые операции, таможенные правила, информационные технологии в бизнесе, бухгалтерский учёт и т.п.)

В качестве учебной литературы мы рекомендуем студентам уровня С1 отдельные главы из популярного в Чехии и Словакии учебника Т. Козловой «Договорились! Obchodujeme, podnikáme a komunikujeme v ruštine», изданного в национально-ориентированном варианте, а также отдельные главы из учебника «Русский язык в деловом общении» (С. Хавронины и колл.), соответствующие тематически направлению специальности студента. Однако в связи с узкой направленностью тем обучения в зависимости от факультетов, педагоги кафедры вынуждены использовать преимущественно собственные, уже неоднократно переизданные, учебные тексты: «Ruský jazyk pre mierne pokročilých», «Ruský jazyk pre ekonómov», «Ruský jazyk v bankovníctve», «Odborná ruština pre pokročilých» (Strelková K.), «Ruský jazyk pre pokročilých I», «Ruský jazyk pre pokročilých II» (Dulebová I.), «Ruský jazyk pre mierne pokročilých» (Dzivaková M).

Студент должен не только овладеть вербальной коммуникацией в профессиональной сфере, умением высказаться по экономическим и предпринимательским темам, но и улавливать скрытые значения профессионального коммуникативного поведения собеседника [Spišiaková 2013: 104], что подразумевает познания в области специфики российских реалий вообще и российского бизнеса в частности. С этой целью мы предлагаем студентам и спецкурсы «Актуальные вопросы Российской экономики», «Этикет деловых российских отношений», «Русский язык в хозяйственной практике», «Специфика деловых российских переговоров». Данные курсы призваны всесторонне подготовить наших студентов к предполагаемой профессиональной коммуникации с российскими партнёрами по бизнесу. Поэтому в рамках языковой подготовки студентов большое внимание уделяется навыкам общения в профессиональных ситуациях. Именно исходя из данной цели в наших словацких учебных пособиях многочисленные задания по темам «Встреча с торговыми партнёрами», «Корпоративная культура», «Презентация фирмы», «Собеседование» составлены с акцентом на формировании навыков ведения диалога.

Особое внимание, таким образом, мы обращаем на усвоение студентами ситуаций делового общения, на развитие навыков адекватной ориентировки в замыслах общающихся, в тех социальных и профессиональных ценностях, из которых исходят носители другой культуры.

Публикация подготовлена в рамках научного проекта KEGA 015EU-4/2019 *Vysokoškolská učebnica Politická lingvistiká* и научного проекта KEGA 052UK-4/2018 *Vysokoškolská učebnica Kultúrne regióny Ruska v cestovnom ruchu*.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Spišiaková M. Krátka konfrontácia učebníc španielskeho jazyka z hľadiska výučby minulých časov // *Lingua et vita*. 2013. Roč. 2, № 4, с. 101–106.
2. Stradiotová E. Analýza chýb v diskurze // *Jazyk a spoločnosť*. Trnava, 2014. с. 98–105.

# PROFESSIONALLY ORIENTED STUDY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A SLOVAK UNIVERSITY OF ECONOMICS

*Dulebova I.*

*PhD in Filology, Associate Professor Faculty of Arts, Comenius University  
in Bratislava, Slovakia  
[irina.dulebova@uniba.sk](mailto:irina.dulebova@uniba.sk)*

In our article, we analyze specific aspects of teaching Russian as the language of the future economic specialization based on the teaching experience of Russian at the University of Economics in Bratislava. We pay special attention to thematic areas corresponding to the main specializations of our students.

**Keywords:** linguodidactics, Russian as a foreign language, language of specialization

## ПРИНЦИПЫ СОСТАВЛЕНИЯ ТЕКСТОВ ДЛЯ РУССКО-ФРАНЦУЗСКОГО ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО СЛОВАРЯ «ОТКРОЙТЕ ДЛЯ СЕБЯ РОССИЮ»

*Дунаева Л.А.*

*докт. пед. наук, профессор МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[dunaevalar@gmail.com](mailto:dunaevalar@gmail.com),*

*Нестерская Л.А.*

*канд. филол. наук, доцент МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[liane1@yandex.ru](mailto:liane1@yandex.ru),*

*Яценко И.И.*

*канд. пед. наук, доцент МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[irinayat@mail.ru](mailto:irinayat@mail.ru)*

Цель доклада – презентация русско-французского лингвострановедческого словаря «Откройте для себя Россию», вышедшего в издательстве “L’ASIATHEQUE” в 2019 г. Обосновывается целесообразность издания, адресованного как изучающим русский язык во Франции, так и тем, кто хочет больше узнать о современной России. Основное внимание в докладе уделяется принципам создания текстов словарных статей.

**Ключевые слова:** русско-французский лингвострановедческий словарь, отбор текстов, русский язык как иностранный

Существует устойчивое мнение о невысоком интересе к изучению русского языка во Франции. Однако опрос преподавателей русского языка вузов и школ Франции, проведенный в 2013–2014 годах профессором Страсбургского университета Э. Эндерляйн, установил, что число изучающих русский язык достигает 8–9 тысяч человек, а французские русисты засвидетельствовали стойкий интерес студентов разных специальностей не только к русскому языку, но и к русской истории, культуре. При этом преподавание русского языка во Франции имеет достаточно прочную учебно-методическую базу (учебники и пособия для разных уровней владения языком). Вместе с тем была выявлена потребность в учебных материалах страноведческого характера. Поиск культурологических изданий, адресованных французам, изучающим русский язык, привел авторов к изданию 60-х годов «Россия и русские» с подзаголовком «Учебник русского языка» («Voisi La Russie Et Les Russes/ Manuel De Langue Russe (Les Editions Verbeke\_Loys, Bruges (Belgique), подготовленному Сержем Косманом (Serge Kosman). Данная книга

носит страноведческий характер, но представляет главным образом материалы о дореволюционной России. Знакомство с данным источником подтвердило необходимость создания современного учебного культурологического словаря о России, адресованного французскому читателю.

Учитывая ситуацию с обучением русскому языку во Франции, коллектив авторов из Университета Страсбурга (Э. Эндерляйн, Г. Димова-Сарвари) и Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (Л.А. Дунаева, Л.А. Нестерская, И.И. Яценко) решил создать двуязычный, русско-французский, лингвострановедческий словарь, адресованный как изучающим русский язык, так и всем, кому интересна современная Россия. Совместное русско-французское издание «Откройте для себя Россию» вышло в свет в ноябре 2019 года в издательстве «L'ASIATHEQUE» (Париж–Москва).

Словарь должен реализовать одновременно учебную, справочную и систематизирующую знания функции, поэтому наиболее актуальным для авторов стал вопрос об отборе и организации текстов. В ходе решения этой проблемы были определены основные принципы представления материала в словарных статьях: 1) энциклопедический принцип, 2) принцип тематической организации контента, 3) принцип компрессии информации в учебных целях.

Энциклопедический подход к разработке данного словаря был продиктован прежде всего появлением в 90-е гг. XX века и начале XXI в. достаточно авторитетных (и востребованных!) изданий, совмещающих признаки лингвострановедческого словаря и энциклопедии (см. список литературы). Если в конце 80-х годов в Предисловии к первому изданию лингвострановедческого словаря «Dictionary of Great Britain» его составитель А. Рум очень осторожно писал о совмещении жанров словаря и энциклопедии, то в последующие десятилетия такие словари получили признание и стали востребованы.

Энциклопедизм словаря определил тематический принцип организации материала. Разделы словаря содержат актуальную информацию о природе, экономике, политике, культуре, городах России и т. д. Каждый раздел, в свою очередь, имеет подробную рубрикацию. Например, раздел *Люди* включает статьи следующей тематики: *Народы и языки; Русский язык; Фольклор и верования; Суеверия; Народные промыслы; Праздники; Еда и напитки; Русофония (Русский мир)*. 250 цветных иллюстраций логично дополняют контент издания и делают его более убедительным и наглядным.

Поскольку словарь содержит фактографическую информацию, которую легко найти в Интернете, возникает вопрос о целесообразности такого издания. Аргумент в пользу создания такого словаря заключается в том, что ни один интернет-ресурс не содержит аналогичного минимизированного двуязычного контента, который в компактной форме представил бы достаточно полную картину современной России.

Реализация принципов составления словаря потребовала от авторов определить, каким должен быть язык изложения материала. Тексты касаются самых разных сфер современной российской действительности, для описания которых часто недостаточно лексики, представленной в лексическом минимуме Второго сертификационного уровня владения русским языком как иностранным (B2). Поэтому язык статей не мог быть слишком простым. Вместе с тем авторы поставили перед собой цель привлечь внимание не только к информации текстов, но и вызвать у французов желание прочитать тексты на русском языке.

Составляя тексты, коллектив авторов, включающий русистов из Франции и России, стремился к объективности в отборе и изложении материала, избегал категорических суждений и оценочности в описании событий и фактов. Фактографичность и информативность стали основными критериями при отборе текстового материала.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Американа, Англо-русский лингвострановедческий словарь / Под ред. Г.В. Чернова. – М.: Полиграмма, 1996.
2. Веденина Л. Франция / Большой лингвострановедческий словарь. М.: АСТ-Пресс Книга, 2008.
3. Великобритания. Лингвострановедческий словарь / Dictionary of Great Britain / Сост. Адриан Р. У. Рум. – М.: Русский язык-медиа, 2003.
4. Немецко-русский лингвострановедческий словарь. Германия. Страна и язык. / Landeskundedurchdie Sprache. Сост. Мальцева Г.Д.– М.: Русские словари, Астрель, АСТ, 2001.
5. Россия. Большой лингвострановедческий словарь» / Под ред. Ю.Е. Прохорова. – М.: АСТ-Пресс Книга, 2008.

### PRINCIPLES OF COMPILING TEXTS FOR THE RUSSIAN-FRENCH CULTURAL LINGUISTICS DICTIONARY ‘DISCOVER RUSSIA FO YOURSELF’

*Dunaeva L.A.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*  
[\*dunaevalar@gmail.com\*](mailto:dunaevalar@gmail.com),

*Nesterskaya L.A.*

[\*liane1@yandex.ru\*](mailto:liane1@yandex.ru),

*Yatsenko I.I.*

[\*irinayat@mail.ru\*](mailto:irinayat@mail.ru)

The purpose of this writing is to present a culturally oriented Russian-French linguistic dictionary ‘Discover Russia to Yourself’, published by L’ASIAMTHEQUE in 2019. It substantially discusses a feasibility of the publication addressed to both the Russian language learners in France and those who are keen to learn more about contemporary Russia. The main attention is paid to the principles of selecting and compiling texts for the dictionary entries.

**Keywords:** the Russian-French cultural linguistics dictionary, the texts selection, Russian as a foreign language.

### НЕЗНАМЕНАТЕЛЬНЫЕ ЛИНГВОМИКРОБЫ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ КАК ПРОБЛЕМА ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ И РКИ

*Елистратов В.С.*

*докт. культурологии, профессор МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*  
[\*vse.slova@mail.ru\*](mailto:vse.slova@mail.ru)

Незнаменательные части речи, а также вводные слова и т.д. играют большую роль не только в русском языке как таковом, но и в методике преподавания русского языка как иностранного. Эти языковые единицы наиболее «живо» воспринимаются иностранными учащимися как коммуникативно-контактоустанавливающие, часто ассоциируются у них непосредственно с русской ментальностью.

**Ключевые слова:** русский как иностранный, лингвокультурология, незнаменательные части речи, слова-паразиты.

Существует множество языковых единиц, которые являются своего рода «маргиналами» для лингвистов. Они, конечно, изучаются, но их «официальный статус» не вполне определен.

В русистике на этот счет все обстоит намного более объективно, чем, скажем, в англистике.

Русистика (даже на уровне школьной программы) предписывает четко различать, к примеру, междометия и звукоподражательные слова. Совершенно в «другой рубрике» – вводные слова или т.н. слова-паразиты.

Англисты, даже на уровне словарей Оксфорда и Кембриджа, в подавляющем большинстве случаев все эти «лингвомикробы» рассматривает как некую единообразную массу. Это, разумеется, с одной стороны, не совсем корректно, но, с другой, – отражает общую глобальную тенденцию в современном языке.

Действительно: незначительные части речи и всевозможные иные речевые «опции» демонстрируют феноменальную «взаимомимикрию». Например, слово «короче» может выступать в самых разных функциях: и как слово-паразит, и как вводное слово («короче говоря»), и как междометие (фактически синоним «цыц!») и т.д. и т.п.

Совершенно очевидно: именно такого рода «незначительные лингвомикробы» языка – наиболее воспринимаемый и «принимаемый» при непосредственном разговорном общении сегмент русской речи для иностранцев.

Сакраментальное «как бы» сразу входит в речь иностранного студента, который интуитивно ищет фатических (контактоустанавливающих) «ниточек» с носителями русского языка. Это примерно то же, что и обращение «братан» или матерная брань для кавказцев и среднеазиатов.

На наш взгляд, необходим фундаментальный пересмотр освещения подобных языковых (вернее, в данном контексте речевых) единиц в области РКИ.

Данные единицы могут рассматриваться не так, как в классической русистике и даже не так, как в русистике коммуникативно-функционального «пошиба», а еще более радикально – для решения конкретных лингводидактических задач.

К сожалению, на данный момент нет достаточного количества «полевых» исследований в этой сфере РКИ, которые могли бы перейти на уровень «качественных». Психолингвистическая и даже нейролингвистическая роль этих «ничтожных» словечек в конечном счете слишком важна.

Необходимо планомерно исследовать и систематизировать языковой материал данного типа, постепенно создавая методологическую базу для обеспечения его адекватного лингводидактического освещения в области РКИ и, естественно, использования на практике.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кронгауз М. Русский язык на грани срыва. М. 2008.
2. Современный русский язык. Учебник для филол. высших учебных заведений. Под ред. В.А. Белошапковой. М.: Азбуковник, 1997.

### THE IRREPLACEABLE LINGUAMICROBES OF MODERN RUSSIAN SPEECH AS A PROBLEM OF CULTURAL LINGUISTICS AND RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Yelistratov V.S.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
[vse.slova@mail.ru](mailto:vse.slova@mail.ru)*

Non-indicative parts of speech and introductory words, etc. play an important role not only in the Russian language as it is, but in the methodology of teaching Russian as a foreign language. These language units are most «vividly» perceived by foreign students as communicative and contact-setting, and can be associated directly with the Russian mentality.

**Keywords:** Russian as a foreign language, linguoculturology, non-indicative parts of speech, parastic words.

## СОСТАВЛЕНИЕ РЕЦЕНЗИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

*Ефимчик О.Е.*

*канд. филол. наук, доцент БГЭУ,*

*Минск, Беларусь*

*[Olga-efimchik@yandex.ru](mailto:Olga-efimchik@yandex.ru)*

Статья рассматривает составление рецензии как форму творческой работы на занятиях по русскому языку с иностранными студентами. Такая работа особенно полезна при анализе научных текстов, поскольку помогает усвоить правила оформления рефератов, курсовых и дипломных работ, понять их структуру, научиться формулировать и оценивать формулировки целей, задач, понимать методологию исследований. Особое внимание уделяется языку этого жанра научного стиля.

**Ключевые слова:** составление рецензии, иностранные студенты, художественный текст, научная работа, правила оформления, анализ структуры, речевые клише.

Составление рецензий является плодотворной формой творческой работы со студентами, помогает развивать у них критическое мышление, учит анализировать и систематизировать материал. Для иностранных учащихся такая работа является опытом создания текстов на русском языке. Положительным моментом является то, что рецензию трудно списать, поэтому учащиеся в процессе этой работы вынуждены самостоятельно анализировать текст. Такая работа уместна и полезна не только при изучении произведений художественной литературы, при просмотре фильмов, но и при ознакомлении с трудами по специальности.

Рецензия – (лат. *recensio* – «осмотр, обследование») – «газетно-журнальная публикация, содержащая критический разбор какого-л. научного или художественного произведения, спектакля, кинофильма и т.д.» [Захаренко 2011: 732].

Рецензия на художественное произведение может являться заключительным этапом изучения, когда материал уже хорошо усвоен. Такая рецензия предполагает творческий подход к прочтению, высказывание своих мыслей. Иностранный студент анализирует название, композицию, авторский стиль; дает краткую характеристику содержания; пишет отзыв-впечатление о прочитанном, а также критически анализирует и оценивает содержание, композицию, стиль, дает характеристику достоинств и недостатков произведения. Дискуссия, возникающая при обсуждении рецензии, способствует продуцированию русской речи в спонтанном диалоге.

Составление рецензии научной статьи, реферата, курсовой или дипломной работы является чрезвычайно полезным для формирования навыков написания соответствующих текстов. «В зависимости от характеристик контингента студентов и обозначенных методических задач, специальный текст может использоваться преподавателем и как источник новых терминов и актуальной информации, и как рабочий материал для развития навыков устной и письменной речи, практического освоения лексики и грамматики, и как объект анализа» [Новосельцева 2018: 144].

Рецензия на научную статью, как и рецензия на художественное произведение, содержит сведения об авторе, анализ структуры работы, содержания и стиля. Но специфика научного текста предполагает также оценку актуальности темы, анализ названия работы, глав и подглав, анализ формулировки целей, задач, методов исследования, рассмотрение работы на предмет соответствия заявленным целям, задачам и методам, анализ оформления цитирования, теоретической проработки вопроса, а также оценку возможности публикации.

Для того чтобы таким образом проанализировать содержание и оформление работы, необходимо знать правила ее написания. Составляя рецензии на работы однокурсников, студенты вынуждены усвоить правила оформления рефератов, курсовых и дипломных работ, понять их структуру, научиться формулировать и оценивать формулировки целей, задач, понимать методологию исследований.

Особое внимание стоит уделить языку рецензии. Этот жанр научного стиля предполагает отсутствие экспрессивной лексики, недопустимость оценки личности автора рецензируемого текста. В процессе предварительной работы студентам предлагаются определенные речевые клише: *работа предназначена для чего? кого?..., автор демонстрирует глубокое понимание чего?..., оригинальную точку зрения на что?..., материал интересен с точки зрения чего?..., работа состоит из чего?..., автор использует следующие языковые средства..., сложностей с восприятием текста нет, удачно (неудачно) подобран..., в тексте используются..., тема раскрыта полно, достоинством (недостатком) является что?..., следует отметить, что работа выполнена на высоком (низком) уровне... и т.д.*

Таким образом, подобный вид работы учит студентов видеть структуру научного текста, помогает усвоить правила его составления, обогащает словарный запас, а также развивает критическое и творческое мышление.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Новосельцева, И.И. Научный текст как основная учебная единица актуализации профессиональной речи [Электронный ресурс] / И.И. Новосельцева // Русский язык в системе международного образования: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию кафедры русского языка как иностранного «Русский язык в системе международного образования». – Иркутск: Изд-во ИРНИТУ, 2018. – С. 143–147. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35069347>. Дата доступа: 26.09.2019.

2. Захаренко, Е.Н. Новый словарь иностранных слов: свыше 25 000 слов и словосочетаний / Е.Н. Захаренко, Л.Н. Комарова, И.В. Нечаева – Изд. 3-е, исправленное и дополненное. – Москва: Азбуковник, 2011. – 1037, [2] с.

#### WRITING REVIEWS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Yefimchik O.Y.*

*Belarussian State Economic University,*

*Belarus, Minsk*

*[Olga-efimchik@vandex.ru](mailto:Olga-efimchik@vandex.ru)*

The article considers the review as a form of creative work in Russian as a foreign language classes. This work is especially useful in the analysis of scientific texts, as it helps to learn the rules of writing abstracts, term papers and theses, and also to understand their structure, to learn to formulate and evaluate the formulation of goals, objectives, to understand the methodology of research. While teaching Russian to the foreigners a special attention should be paid to the language of this genre of scientific style.

**Keywords:** review writing, foreign students, literary text, scientific work, structure analysis, speech clichés.

## ВАРИАТИВНОСТЬ ИНТОНАЦИОННЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

*Ефремова М.Ю.*

*ст. преподаватель ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*  
[efremovamy@mail.ru](mailto:efremovamy@mail.ru)

Вариативность интонационных конструкций в синтетических и аналитических структурах порождает интонационную синонимию. При этом синтетические высказывания обладают большими возможностями образовывать синонимию, чем аналитические.

**Ключевые слова:** интонационная синонимия, вариативность, коммуникативный тип высказывания

В русском языке широко распространены высказывания синтетических и аналитических структур. При этом возможности синонимии раскрываются шире в тех синтетических структурах, где есть указатели на определенный коммуникативный тип высказывания. Кроме того, интонационная синонимия возможна при выражении общего значения с помощью интонации, когда разный тип интонационной конструкции (ИК) вносит свой оттенок. Поэтому в русском языке количество выражаемых оттенков гораздо шире, чем в любом другом языке, где такие оттенки выражаются, например, только лексически или грамматически. В практике преподавания русского языка как иностранного, особенно на продвинутом этапе обучения, необходимо показывать эмоционально-стилистические различия звучащей речи, поскольку подобные конструкции широко распространены в разговорном стиле. Высказывания с полифункциональными словами (*вот, так* и т.д.) полифункциональны по синтаксису и лексике, но различаются с помощью интонации. Например, в сочетаниях слова *так* с глаголом пропадает синонимия. Возможен только вариант с ИК-2. Центр ИК-2 на слове *так* вносит в предложение эмоциональную окрашенность.

- *Так подожди<sup>2</sup>! Так помоги<sup>2</sup> (же)! Так посмотри<sup>2</sup>!*

Однако при актуальном членении возможна реализация оттенков.

- *Та<sup>2</sup>к, / посмотри<sup>2</sup>!* (приказ, призыв к действию).

Высказывания с местоименными словами и частицами обладают большим разнообразием эмоционально-стилистических реализаций. В структурах синтаксического анализа интонация раскрывает потенциальные возможности полифункционального слова. Однако синонимия в таких конструкциях возможна в меньшей степени. Например,

- *Ско<sup>2</sup>лько он зарабатывает?* (вопрос);
- *Сколько он зарабатывает? Он говорил, но я уже не помню* (переспрос).

Если в предложении есть указатели на коммуникативный тип, например, частица «а», усилительная частица *же*, такое высказывание является синтетическим. При этом тип высказывания может меняться с помощью различных интонационных конструкций, изменения места центра, актуального членения и порядка слов. В таких высказываниях частицу легко опустить.

- – *А когда<sup>2</sup> вы приедете?* (частица *а* усиливает интерес к вопросу)  
– *Наверное, вечером.*
- – *Мы так давно не виделись.*  
– *И правда давно.*  
– *Ивановы уже приезжа<sup>2</sup>ли. А когда же вы<sup>3</sup> приедете?*

Подобная вариативность конструкций позволяет шире показать возможности интонации в рамках одного высказывания. Слово, на котором будет место центра ИК, вы-

делено по смыслу. В структурах синтаксического анализизма без местоименных слов возможности синонимии сильно ограничены. Например,

- *Мы должны<sup>3</sup> / во что<sup>5</sup> бы то ни ста<sup>5</sup>ло /выехать рано у<sup>2</sup>тром!*
- *Мы должны<sup>4</sup> / во что бы то ни ста<sup>2</sup>ло /выехать рано у<sup>1</sup>тром.*
- *Мы должны во что бы то ни ста<sup>2</sup>ло /выехать рано у<sup>1</sup>тром.*
- *Мы должны<sup>2</sup> / во что бы то ни ста<sup>2</sup>ло /выехать рано у<sup>1</sup>тром.*

В приведенных примерах показана синтаксическая и интонационная синонимия. Примеры интонационной синонимии можно продолжить, изменяя синтагматическое членение, типы ИК, а также, в отдельных ситуациях, и место центра.

- *Та<sup>2</sup>к вот. Уроки прогуливать.*
- *Так во<sup>2</sup>т о чем ты хотел со мной поговорить! Я та<sup>5</sup>к и зна<sup>5</sup>ла!*

Смыслоразличительная роль интонации в синтетических структурах не так ярко выражена, как в структурах синтаксического анализизма. В синтетических структурах коммуникативный тип уже задан, поэтому возможности синонимии более широкие. В аналитических структурах коммуникативный тип неизвестен. Это становится ясно при взаимодействии всех четырех компонентов коммуникативного анализа. Подобная вариативность в синтетических и аналитических высказываниях позволяет шире показать возможности интонации. При обучении русскому языку как иностранному важно учитывать эти особенности и отрабатывать их на практических занятиях с иностранными учащимися.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М.: Изд-во МГУ, 1984. 116 с.
2. Брызгунова Е.А. ст. Фонологический метод при изучении морфологического и синтаксического анализизма в русском языке // Язык и речевая деятельность. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. Том 10-11. С. 45-58.
3. Брызгунова Е.А. Синтаксический анализизм в русском языке // Лингвистика от Востока до Запада. В честь 70-летия В.Б. Касевича: Сборник статей / под ред. Л.А. Вербицкой. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. С. 311-320.
4. Сюй Хун Полифункциональная лексика русского языка. Проблемы русско-китайских словарей. М.: Р. Валент, 2004. 192 с.
5. Столярова Е.К. Синтаксическая синонимия: из истории вопроса // Слово. Грамматика. Речь. Сб. статей. Вып. 3. М.: МГУ, 2001. С. 177-183.
6. Степанова М.Д. Вопросы компонентного анализа в лексике // Иностр. яз. в шк. 1966. № 5. С. 23-28.

#### VARIETY OF INTONATION CONSTRUCTIONS IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

*Efremova M.Y.*

*Institute of Russian Language and Culture Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, Russia  
efremovamy@mail.ru*

A variety of the intonation constructions in the synthetic and analytic structures produce intonation synonymy. Meanwhile synthetic propositions have great opportunities to form synonymy as analytic structures.

**Keywords:** intonation synonymy, variety, communicative type of statement.

## НОВЫЕ НОМИНАЦИИ СЕМЕЙНЫХ РОЛЕЙ В МЕДИАТЕКСТАХ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

*Жизневская О.Н.*

*канд. филол. наук, доцент МГЛУ, Минск, Беларусь*

*[Jiznev-ol@rambler.ru](mailto:Jiznev-ol@rambler.ru)*

Появление в медиатекстах таких номинаций, как *воскресная мама*, *«папа-банкомат»*, *«забытый» ребенок* и многих других свидетельствует о новых тенденциях в институте современной семьи. Подобные номинации представляют трудность в практике обучения РКИ, поскольку они не имеют лексикографической фиксации, характеризуются наличием оценочного компонента, требуют обращения к экстралингвистической информации. В статье приводятся задания, направленные на формирование умений адекватного понимания иностранными учащимися новых номинаций в текстах СМИ.

**Ключевые слова:** СМИ, медиатекст, номинации семейных ролей, лингводидактический аспект, преподавание РКИ.

Тексты средств массовой информации являются неотъемлемой частью преподавания русского языка как иностранного. Будучи аутентичным материалом, медиатексты, с одной стороны, представляют собой источник важной информации о стране изучаемого языка, с другой – отражают новые языковые тенденции. Как известно, появление и функционирование новых слов и словосочетаний в медиатекстах напрямую зависит от экстралингвистических явлений, которые стоят за этими речевыми фактами. Так, изменения в экономической жизни общества, социальной политике государства, достижения в области медицины – все эти и другие экстралингвистические факторы оказывают сегодня влияние на институт семьи, способствуя развитию новых номинаций семейных ролей и семьи в целом. Наиболее частотными в текстах СМИ на семейную тематику являются номинации, связанные с различными проявлениями семейного неблагополучия: недобросовестным отношением к исполнению родительских обязанностей, распространением социального сиротства, педагогической несостоятельностью родителей (*воскресная мама*, *папа-«перекати-поле»*, *бесхозный ребенок* и т.д.). Данные номинации характеризуются рядом особенностей. Во-первых, они не имеют лексикографической фиксации; во-вторых, их значение, как правило, выводится на основе анализа контекста употребления, а адекватная интерпретация возможна только с опорой на экстралингвистические данные; в-третьих, в большинстве случаев характеризуются наличием оценочного компонента, который может содержаться как в значении номинации-репрезентанта, так и в ее словесном окружении. Приведенные особенности могут стать причиной затруднений при работе с медиатекстами в иностранной аудитории. Все это требует учета и тщательной отработки в практике обучения русскому языку как иностранному. Приведем фрагмент собственной учебно-методической разработки на тему «Проблемы современного общества: семейное неблагополучие», в которой отражена работа с новыми номинациями матери, отца, ребенка. Данная разработка используется нами при работе со студентами 4 курса иностранного отделения переводческого факультета МГЛУ.

Задание 1. Дайте свое толкование приведенным ниже номинациям, связанным с проявлениями семейного неблагополучия, которые были зафиксированы в русскоязычных СМИ Беларуси. Познакомьтесь с контекстами, в которых данные единицы употребляются (из-за ограничения объема статьи примеры употребления не приводятся – *прим. автора*). Установите по контексту, верно ли вы определили значение номинаций вне контекста. Распределите номинации по следующим группам: 1) номинации, связанные с недобросовестным отношением к исполнению родительских обязанностей и распро-

странением социального сиротства; 2) номинации, связанные с пагубными пристрастиями членов семьи; 3) номинации, связанные с проявлениями семейного насилия и криминальными действиями членов семьи; 4) номинации, связанные с педагогической несостоятельностью родителей; 5) номинации, связанные с отстраненностью отца от воспитательного процесса.

*Папа-диктатор, «как бы мама», мама по желанию, функциональный отец, мать-алкоголичка, мама-агрессор, «папа-банкомат», созависимая мать, мама по расписанию, мамаша-детоубийца, отсутствующий отец, «формальная» мама, «притонный» ребенок, бывшая мать, ребенок-тиран, алиментщица, воскресная мама, отец-выпивоха, папа-«кукушка», бесхозный ребенок, «ничей» ребенок, «забытый» ребенок, папаша-лежебока, мама-генерал, отец-извращенец, мать-наркоманка, ребенок-жертва, папа в эпизодах, формальный отец, «холодный» отец, отчужденный отец, «папа-который-всегда-работает», мать-изверг.*

Задание 2. Какую оценку содержат подчеркнутые номинации в приведенных контекстах? Почему можно сделать такой вывод? Какую оценку имеют данные номинации вне контекста? О каких проявлениях семейного неблагополучия они свидетельствуют?

1. *Рожай или не существуй: общество сумасшедших «мамочек». Не знаю, как у вас, у меня таких – половина новостной ленты в Фейсбуке. Мамули, которые еще вчера танцевали на барных стойках, спямят и спямят на протяжении всех девяти месяцев, а потом – пожизненно. «Я и моя пузяка, 12 недель и 8 дней», «Мое счастье уже держит головку»... (портал «Tut.by», 30.07.2016).* 2. *Отцы-бизнесмены, как правило, очень мало времени и внимания уделяют своим детям, нередко общаются с ними исключительно посредством команд (газета «Республика», 12.12.2017).* 3. *Моя жена выпивала и увлекалась транквилизаторами. Но никто из посторонних пьяной или под кайфом ее не видел и свидетельствовать о ее привычках и характере не мог. В итоге суд оставил дочь с положительной мамой... (газета «Беларусь сегодня», 01.10.2015).*

Задание 3. Обсудим? О каких видах семейного неблагополучия свидетельствуют приведенные в задании 1 номинации? Какие виды семейного неблагополучия характерны (не характерны) для вашей страны? Почему? Как вы думаете, какие факторы влияют на распространение семейного неблагополучия?

## NEW NOMINATIONS OF FAMILY ROLES IN MEDIA IN LINGVODIDACTIC ASPECT

*Zhiznevskaya O.N.*

*Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus*

*Jiznev-ol@rambler.ru*

The appearance in the media of such nominations as *Sunday mom*, «*daddy-ATM*», «*forgotten child*» and many others testifies to new trends in the institution of modern family. Such nominations represent difficulties in the practice of teaching Russian as a foreign language, since they do not have lexicographic fixation, require reference to extra linguistic information and they are characterized by the presence of an evaluation component. The article contains tasks aimed at forming skills of adequate understanding of new nominations in media texts by foreign students.

**Keywords:** media, media text, nominations of family roles, linguodidactic aspect, teaching RFL.

## ФУНКЦИИ АББРОЭРГОНИМОВ В ТЕКСТЕ И РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Жукова Т.А.*

*канд. филол. наук, доцент ДВФУ, Владивосток, Россия  
zhukova.ta@dvfu.ru*

В данной статье раскрывается проблема методической интерпретации абброэргонимов. Автор приходит к выводу о том, что процесс обучения абброэргонимам необходимо разделить на три этапа: 1) знакомство с графическим и звуковым обликом; 2) расшифровка абброэргонима с пояснением морфологической природы и синтаксической сочетаемости; 3) анализ функций абброэргонима в тексте.

**Ключевые слова:** аббревиация, абброэргоним, русский язык как иностранный.

Значительную трудность у иностранных студентов, изучающих русский язык, вызывает работа с аббревиатурами и сложносокращёнными словами, которые как способ номинации обладают «высокой продуктивностью в русском языке, причем они часто используются в названиях компаний в экономической, юридической и других сферах» [Фам 2012: 17]. Как правило, эргонимы представляют собой имена собственные, не имеющие непосредственной связи с понятием, но вызывающие различные ассоциации. Эргонимы несут в себе большое количество самой разнообразной информации, «подчеркивая особенности языковой картины мира того народа, на территории которого функционирует данное название» [Алистанова 2017: 57]. Подробный анализ эргонимов, являющихся аббревиатурами или сложносокращёнными словами, необходим для адекватного понимания иностранными учащимися всего текста и для выбора правильного речевого поведения в конкретных ситуациях общения.

Рассмотрим особенности методической интерпретации Владивостокских абброэргонимов. Изучение аббревиатур на занятиях РКИ в целом похоже на работу с другими лексическими единицами, однако имеет ряд отличий. На первом этапе знакомства с абброэргонимом необходимо показать, как аббревиатура выглядит графически, и дать один из трёх произносительных вариантов аббревиатурных названий: 1) буквенные аббревиатуры: *ДКМ* – Дизайн Комфорт Мебель, *СТС* – Спецтехстрой; 2) звуковые аббревиатуры – акрофонетические: *ДВИЦ* – Дальневосточный Ипотечный Центр, *ВГУЭС* – Владивостокский Государственный Университет Экономика и Сервиса; 3) буквенно-звуковые аббревиатуры: *ДВФУ* – Дальневосточный федеральный университет, *ДВНИГМИ* – Дальневосточный региональный научно-исследовательский гидрометеорологический институт.

На втором этапе, в отличие от изучения других лексических единиц, аббревиатуру необходимо расшифровать. Сама расшифровка является объяснением значения аббревиатуры, а также уточнением особенностей сочетаемости аббревиатуры в тексте. Аббревиатуры, встречающиеся в названиях Владивостокских компаний, можно классифицировать на основе морфологических характеристик: 1) аббревиатуры, сохраняющие родовую принадлежность первого сокращаемого слова: *ДНР* – Дом народных ремёсел; 2) аббревиатуры, сохраняющие родовую принадлежность последнего сокращаемого слова: *ДМС* – Дорожно-Мостовое Строительство; 3) аббревиатуры, сохраняющие родовую принадлежность стржевого слова, которое находится в середине аббревиатуры: *ВЦРТО* – Владивостокский Центр Ремонта Технологического Оборудования.

Понимание значения той или иной аббревиатуры необходимо для верной интерпретации всего текста. Поэтому важно показать региональную смысловую доминанту, содержащуюся в абброморфеме неинициального абброэргонима. Термин «абброморфема» в научный оборот ввёл Д.И. Алексеев [Алексеев 1977]. Под абброморфемой, или

аббревиатурной морфемой, понимается «часть сложнокращенного слова, которая соотносится с одним из компонентов исходного словосочетания» [Алексеев 1977: 71]. Анализ неинициальных аббревиатур позволил сделать вывод о наличии специфических аббревиатур: «*прим*» или «*прима*» отсылает к названию региона – Приморский край: *Приммелиоводхоз* – управление мелиорации земель и хозяйственного водоснабжения по Приморскому и Хабаровскому краям; «*влад*» / *vlad* отсылает к названию города – Владивосток: *Владснэк* – оптовая компания; *Vladkids* – центр детского развития; «*восток*» отсылает к названию региона – Дальний Восток: *Востоктелеком* – телекоммуникационная компания; «*даль*» отсылает к названию региона – Дальний Восток: *Далькомпас* – магазин навигационного оборудования и средств связи; «*порт*» указывает на близость к морю, на локализацию в портовом городе: *ПортЭкспрессДВ* – транспортная компания.

Завершающим этапом знакомства с аббревиатурами может стать разъяснение функций аббревиатур Владивостокских компаний. Мы можем выделить три основные функции аббревиатур: 1) функция экономного выражения мысли и устранения избыточности информации: *ВТЭК* – Восточная транспортно-экспедиционная компания; 2) дейктическая функция: *Владхлеб* – компания, которая производит хлебобулочные изделия; 3) экспрессивная (оценочная) функция: *ВладСтар* (*VladStar*) – хостел, который отвечает высшим требованиям, предъявляемым к подобным учреждениям, создаётся эмоциональная оценка – лучший хостел.

Таким образом, сознательное освоение и последующее использование в речи аббревиатур в качестве более экономных и живых разновидностей развернутых наименований в рамках процесса коммуникации способствует тому, что иностранные студенты более активно вовлекаются в изучение системы словообразования русского языка, а также повышают свою коммуникативную компетентность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Д.И. Аббревиация в русском языке: Дис. ... д-ра филол. наук. Куйбышев, 1977. 442 с.
2. Алистанова Ф.Ф. Особенности образования современных эргонимов лексико-синтаксическим способом и аббревиацией // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 5 (71). С. 56–58.
3. Фам В.Ф. Особенности образования и функционирования русских эргонимов: с точки зрения межкультурного контакта: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2012. 229 с.

#### FUNCTIONS OF ABBREVIATION IN COMPANY NAMES IN TEXT AND SPEECH ACTIVITY: LINGUISTIC ASPECT

*Zhukova T.A.*

*Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia*  
[zhukova.ta@dvfu.ru](mailto:zhukova.ta@dvfu.ru)

Annotation: This article reveals the problem of the methodological interpretation of abbreviation in company names. The author concludes that the process of learning abbreviation in company names should be divided into three stages: (1) familiarity with graphic and sound appearance; (2) deciphering the abbreviation in company names with an explanation of morphological nature and syntax combinability; (3) analysis of functions in the text.

**Keywords:** abbreviation, abbreviation in company names, Russian as a foreign language.

## ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВУЗЕ

*Забуга А.А.*

*ассистент б/с, Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
Казань, РТ, Россия  
[antonina.zabuga@mail.ru](mailto:antonina.zabuga@mail.ru)*

Данная статья затрагивает некоторые проблемы межкультурной коммуникации, возникающие при обучении студентов-музыкантов из Китая на подготовительном факультете. Статья представляет научный интерес для преподавателей русского языка как иностранного.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, межкультурная коммуникация, студенты-музыканты из Китая.

В педагогике нет ничего более важного, чем достижение взаимопонимания и доверительных отношений между преподавателем и студентами. Именно поэтому современная методика преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ) неразрывно связана с национально-ориентированной методикой, а также философией и психологией.

Китайские студенты, обучающиеся на подготовительных факультетах в музыкальных вузах России, разительно отличаются от своих соотечественников, обучающихся также на подготовительных отделениях, но по другим специальностям. В частности, студенты-музыканты, как правило, зачастую уже владеют вторым языком – английским, имеют представление о русских композиторах, а также более эрудированы, но, в то же время, подвержены переменам в настроении, эмоциональным «взрывам», а, порой, депрессии. Таким образом, преподаватель РКИ при работе с данным контингентом учащихся должен учитывать не только менталитет и особенности национальной культуры, но и иметь представление о творческом типе личности, основными составляющими которого являются: «талант, творчество, трудолюбие, терпение, требовательность» [Кадыров 2005: 12].

Все свободное время иностранные студенты-музыканты стараются посвящать оттачиванию своего мастерства: игре на выбранном музыкальном инструменте или разучиванию песенного репертуара, пьес и композиций, т. к. только от успешной сдачи итогового экзамена по музыкальной специальности зависит решение учебной комиссии о принятии иностранца на первый курс после подготовительного факультета. На занятия же по русскому языку отведено ограниченное количество часов. Это, без сомнения, создает дополнительные трудности для преподавателя РКИ, перед которым стоит ряд методических задач: обучить студентов-музыкантов из Китая русскому языку как полноценному профессиональному языку общения, познакомить с культурой русского народа, правилами этикета и поведения, развить языковую догадку и способность мыслить на новом для них языке, а также помочь преодолеть социокультурный барьер и избежать конфликта культур.

Итак, обратимся к термину «межкультурная коммуникация». Межкультурная коммуникация – это «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [Верещагин 1990: 26]. Чаще всего основная причина конфликта культур кроется в расхождении самих культур, в незнании традиций, обычаев, истории страны собеседника. Приведем простой пример. Как отмечает выдающийся китаевед Н.А. Спешнев, в китайской культуре «недопустимо открыто и пристально смотреть в лицо человеку, особенно незнакомцу, тем более женщине» [Спешнев 2017: 287]. В русской же культуре невербального общения визуальный

контакт считается необходимым для демонстрации открытости собеседнику и создания доверительных отношений. Если собеседник «прячет глаза» – это мгновенно вызывает подозрение в неискренности говорящего. Т. е., не зная данной особенности китайской культуры, преподаватель РКИ способен даже обидеться на китайского студента, полагая, что тот подобным образом демонстрирует свою незаинтересованность в предмете. Именно поэтому при обучении РКИ необходимо преодолевать не только языковой барьер, но и «барьер культурный» [Гер-Минасова 2008: 34].

Китайская цивилизация считается одной из древнейших в мире, а китайский язык напрямую является отражением сложной и уникальной культуры Китая. «Иероглифы обладают внутренним духовным родством с такими видами искусства, как музыка, поэзия и архитектура» [Шэнь 2019: 104]. Таким образом, на занятиях по русскому языку для активизации творческих способностей учащихся возможны применения сеансов классической музыки, ведь в музыкальном вузе именно музыка помогает формированию аналитических мыслительных навыков у иностранцев, воспитывает в них дисциплину и самостоятельность. Хотя китайские студенты, живя в России, предпочитают общаться друг с другом преимущественно на китайском языке, студенты-музыканты, обладающие высокой музыкальной культурой, «легче принимают «чужое» и не склонны отталкивать и отрицать его» [Кирнарская 2004: 448].

При работе со студентами-музыкантами из Китая важно знать о таком понятии как «лицо» в китайской культуре, опирающейся на традиции конфуцианства. По мнению Н. А. Спешнева «китайская культура – это культура стыда, а чувство стыда – это переживание, вызванное осуждением либо боязнью осуждения своих поступков и недостатков окружающими» [Спешнев 2017: 131]. Исходя из данного утверждения, преподаватель РКИ не должен открыто критиковать или ругать китайского студента на уроке в присутствии его соотечественников, если тот не сделал домашнее задание или не выучил грамматический материал к уроку. Важно помнить, что, прежде всего, в музыкальном вузе для иностранных студентов важны их успехи в музыке, не редко для выполнения домашнего задания по русскому языку у них просто не остается времени. Если же преподаватель РКИ не способен этого принять и продолжает делать регулярные критические замечания по отношению к китайскому студенту, то тот, чтобы не «потерять лицо», способен и вовсе перестать посещать занятия. Кроме того, как уже упоминалось нами в начале статьи, творческая личность – это эмоциональная личность, испытывающая частые нервные напряжения и подверженная постоянной самокритике, а также стрессам перед каждым предстоящим публичным выступлением. Необходимо учитывать этот факт и создавать на занятиях по русскому языку атмосферу доброжелательности и гармонии, быть образцом русской культуры и русского благородного характера.

Для установления гармоничных отношений между преподавателем РКИ и китайскими студентами, особое место занимают совместные внеаудиторные мероприятия. Это могут быть: прогулки с посещением национального русского кафе, визит в театр оперы и балета или экскурсия в филармонию. Очень важно заранее объяснить правила этикета за столом. Как известно, в Китае преобладает культ еды и зачастую принятие пищи сопровождается неприятными звуками, не принятыми в русской культуре и считающимися вовсе признаками бескультурья. То же самое относится и к правилам поведения и внешнему виду в театре. Например, для большинства театров в Пекине не существует дресс-кода, в то время как в России принято надевать костюмы и вечерние платья, придерживаться официального стиля в одежде, вести себя тихо, не свистеть и не разговаривать во время представления.

Поскольку данная статья выполнена в рамках диссертационного исследования, в ней отражены только некоторые проблемы межкультурной коммуникации, возникаю-

щие при обучении китайских студентов на подготовительном факультете в музыкальном вузе. Учет указанных проблем и ориентация на возможные пути их решения будет способствовать повышению качества обучения студентов-музыкантов из Китая и поможет избежать конфликта культур.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
2. Кадыров Р.Г. Музыкальная психология: учебное пособие / Р.Г. Кадыров; Отв. ред. Р.Ю. Юнусов; М-во по делам культуры и спорта Республики Узбекистан, Республиканский методический и информ. центр, Гос. консерватория Узбекистана. Ташкент: Мусика, 2005. 81 с.
3. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. М.: Таланты-XXI век, 2004. 496 стр.
4. Спешнев Н.А. Китайцы: особенности национальной психологии / Н.А. Спешнев. СПб.: КАРО, 2017. 336 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. М.: Изд-во МГУ, 2008. 352 с.
6. Шэнь Чж. Очерк китайской культуры / Чж. Шэнь; пер. с кит. Фитуни О.Л. М.: ООО Международ. издат. компания «Шанс», 2019. 319 с.

#### PROBLEMS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION AT THE PREPARATORY DEPARTMENT IN THE HIGHER MUSICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

*Zabuga A.A.*

*Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Republic of Tatarstan, Russia  
[antonina.zabuga@mail.ru](mailto:antonina.zabuga@mail.ru)*

This article deals with some of the problems of intercultural communication that appears in teaching students-musicians from China at the preparatory department. The article is of scientific interest for teachers of Russian as a foreign language.

**Keywords:** Russian as a foreign language, intercultural communication, students-musicians from China.

#### СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЛОВСОЧЕТАНИЙ РУССКОГО И ЛЕЗГИНСКОГО ЯЗЫКОВ КАК ОСНОВНОЙ СПОСОБ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

*Зайналова Л.А.*

*преподаватель Дагестанского государственного  
университета, Махачкала, Россия  
[lar99955@yandex.ru](mailto:lar99955@yandex.ru)*

В статье дается сопоставительный анализ словосочетаний русского (неродного) и лезгинского языков, анализируется проблема предупреждения синтаксической интерференции при обучении русскому (неродному) языку в поликультурной среде. Рассматриваются отдельные случаи возможных нарушений языковых норм. Приводятся примеры словосочетаний из русского и лезгинского языков.

**Ключевые слова.** Синтаксическая интерференция, словосочетание, синтаксические конструкции, русский (неродной) язык, интерферентные синтаксические ошибки.

В методике обучения неродному языку установлено, что одной из главных особенностей грамматической интерференции как психологического феномена является то, что она приводит к неадекватному восприятию системы изучаемого языка. Сопоставительный метод исследования двух языков в целях лингвистического прогнозирования – это наиболее объективный способ установления специфических трудностей в изучаемом языке, оптимальный вариант предупреждения ошибок в речи учащихся. Он предоставляет возможность выявить различия в языках и предсказать таким образом случаи проявления интерференции.

Рассмотрим некоторые особенности словосочетаний в русском и лезгинском языках: русское словосочетание типа «глагол+существительное» в дагестанских языках имеет иную конструкцию: «существительное + глагол»: русск. *писать письмо* – *кагъаз кхин* (на лезгинском). Аналогичное явление наблюдается и в словосочетаниях типа «существительное + существительное». Сравните: *дом отца* – *бубадин къвал* (на лезгинском). Поэтому так часты в устной и письменной речи учащихся ошибки типа *отца дом* вместо *дом отца*, *брата магазин* вместо *магазин брата*, *соседа участок* вместо *участок соседа* и т.д. Рассмотрим примеры предложных словосочетаний:

- вспомни (глагол) о (предлог) нем (местоимение в предложном падеже) – ам (местоимение) рикел (падежная форма существительного) хкваш (глагол);
- взглянул (глагол) на (предлог) вошедшего (причастие) – гъахъайдиз (падежная форма причастия) килигна (глагол);
- мечтаю (глагол) о (предлог) будущем (субстантивированное существительное) – гележгдикай (падежная форма существительного) фикирзава (глагол);
- встретимся (глагол) у (предлог) школы (существительное) – мектебдин (падежная форма существ.) патав (послелог) дуьшуьш жен (глагол);
- говорить (глагол) о (предлог) прочитанном (причастие) – къелайдакай (падежная форма причастия) рахун (глагол).

Сопоставление порядка слов в русском и лезгинском языках показало, что в русском языке порядок слов может меняться в зависимости от тех или иных логических, ритмических и эстетических устремлений говорящего. Поэтому некоторые исследователи говорят о свободном порядке слов в русском языке, где различают «прямой» и «обратный» порядок слов [Загиров 2018: 14].

Итак, предложным словосочетаниям русского языка в дагестанских языках (лезгинском) соответствуют словосочетания, состоящие из падежных словоформ и послелогов.

Сопоставление словосочетаний русского языка и соотносительных конструкций лезгинского языка показало, что их смысловой объем, выражаемые ими отношения различны. Передача значений русских конструкций в лезгинском языке затрудняется еще большим количеством местных падежей в нем, входящих в разные серии, отсутствием предлогов и определенным порядком слов в предложении в лезгинском языке. И именно языковое чутье помогает говорящему на родном языке излагать свои мысли, в отличие от билингва, переключающегося с одного механизма на другой.

Таким образом, эти и многие другие расхождения в исследуемых языках являются одной из причин возникновения в русской речи учащихся-лезгин межъязыковой интерференции, которая обуславливается неумением определять категорию рода имен существительных, спецификой способов и средств оформления связи слов в словосочетании и другими причинами. На морфолого-синтаксическом уровне интерференция случается, когда «какая-то грамматическая категория, например, род, существует в изучаемом языке, но отсутствует в родном или, когда в обоих языках используются различные структуры для передачи каких-то грамматических отношений, например, пассивных конструкций» [Молодкин 1996: 22–25].

Таким образом, ошибки интерферентного характера в основном обусловлены отсутствием и несовпадением грамматических категорий в разноструктурных языках. Проблема грамматической интерференции лежит в плоскости взаимодействия типологически различающихся языков, являющихся генетически неродственными [Шаяхметова 2002: 21].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Загиров З.М. Преодоление интерференционных ошибок в русской речи учащихся-дагестанцев // Русский язык в национальной школе. 1988, № 1.
2. Зайналова Л.А. Учет специфики родного языка в процессе обучения русскому языку в национальной школе // Русский язык в школе. – 2014. – № 1. – С. 7–10.
3. Зайналова Л.А. Проблемы общей классификации интерференции // Русский язык в школе. – 2015. – № 5. С. 30–34.
4. Молодкин А.М. Роль интерферирующего влияния языков... // Единицы языка и их функционирование. – Саратов: Изд.-во СГАП, 1996. – Вып. 2. С. 22–25.
5. Шаяхметова А.К. Грамматическая интерференция в русской речи детей-билингвов // (<http://aeli.ahai.ru/nauka/sbornik>). 2002.

### COMPARATIVE ANALYSIS OF WRITINGS IN RUSSIAN AND LEZGINIAN LANGUAGES AS A BASIC METHOD FOR PREVENTING SYNTACTIC INTERFERENCE

*Zainalova L.A.*

*Lecturer of the Dagestan State University, Makhachkala, Russia  
[lar99955@yandex.ru](mailto:lar99955@yandex.ru)*

The article provides a comparative analysis of phrases of the Russian (non-native) and Lezghin languages, analyzes the problem of preventing syntactic interference when teaching Russian (non-native) language in a multicultural environment. Separate cases of possible violations of language norms are considered. Examples of phrases from the Russian and Lezghin languages are given.

**Keywords:** syntactic interference, phrase, syntactic constructions, Russian (non-native) language, interferential syntax errors.

### ФУНКЦИИ ГЛАГОЛОВ СОВЕРШЕННОГО ВИДА В УСТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАПИСЕЙ ДИАЛЕКТНОЙ И НЕДИАЛЕКТНОЙ РЕЧИ)

*Закревская В.А.*

*канд. филол. наук, доцент Тюменского госуниверситета, Тюмень, Россия  
[zakrev@yandex.ru](mailto:zakrev@yandex.ru)*

В статье рассматриваются некоторые особенности употребления глаголов совершенного вида, общие и для диалектной речи (на материале архангельских говоров), и для речи носителей литературного языка, а именно: сочетание с актуальными показателями повторяемости и длительности действия, удвоение глаголов и т.д.

**Ключевые слова:** диалектная речь, лексическая сочетаемость, кратность действия, длительность действия.

В.Г. Адмони считал, что не существует двух грамматик – специальных грамматик для письменного языка и разговорной речи [Адмони 1988: 34]. Скорее всего, это справедливое утверждение, что не исключает констатации того факта, что устная речь имеет

свою специфику. Изучая в течение многих лет функционирование глагольных форм в архангельских говорах [Закревская 2010; 2011; 2018], мы пришли к выводу о близости диалектной речи и речи носителей литературного языка в этом аспекте. Особенно это касается форм совершенного вида, значительно преобладающих в употреблении над формами несовершенного вида.

И в диалектной, и в устной недиалектной речи формы совершенного вида проявляют особенности сочетаемости, употребляясь в контекстах кратности или длительности действия, что, как известно, является прерогативой глаголов несовершенного вида. Приведем примеры из диалектной речи (по записям, сделанным в августе 2019 года в с. Архангело Каргопольского района Архангельской области):

*Каждый день придет, беседует с нами. Я каждый раз обожгусь (в бане). Я этот реферат раз десять переслал маме. Ночью всегда проснусь. Всё ждет, всё (=постоянно) позвонит. Потихоньку по одному ведру наношу да наношу. Заездил да заездил (к невесте). У меня словечко како выскочит да выскочит.*

Как видим, глаголы совершенного вида сочетаются с количественно-именными группами, указывающими на повторяемость действия, или с показателями длительности действия, а также способны к удвоению. То же характерно и для недиалектной речи (по нашим не совсем систематическим записям, в основном, из устных СМИ):

*За сутки каждый самолет вылетит двадцать раз. Я уже тысячу раз об этом сказал. Она прекрасно носом чувствует сотрясение земли, она всегда уползет (гадюка). Если она созрела (груша), она долго не полежит. Существует мнение, что все грибы можно есть, если их долго вымочить, а потом долго выварить.*

Подобное употребление может показаться ненормативным, но это только с позиций письменной кодифицированной формы языка. В устной речи говорящий стремится как можно более емко выразить мысль, а это лучше всего передается глагольными формами совершенного вида, содержащими в себе как бы «свернутое» высказывание в силу присущей им семантики целостности действия. Данные наблюдения могут оказаться полезными и при обучении русскому языку как иностранному, особенно в его устной форме.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адмони В.Г. Основы теории грамматики. Отв. ред. В.М. Павлов. АН СССР, Ин-т языкознания. Ленинград: Наука, 1988. 238 с.
2. Закревская В.А. Видовременные глагольные формы в диалектном тексте (на материале архангельских говоров) // Лингвистические идеи В.А. Белошапковой и их воплощение в современной русистике. Тюмень: Мандр и К, 2010. С. 185–188.
3. Закревская В.А. Роль глаголов разных видов в формировании диалектного текста // Актуальные проблемы русской диалектологии. Материалы международной конференции 26–28 октября 2018 г. М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2018. С. 90–92.
4. Закревская В.А. Функционирование глаголов разных видов в русском диалектном тексте // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского как иностранного. М.: МАКС Пресс, 2011. С. 331.

#### THE FUNCTIONS OF PERFECT VERBS IN ORAL UTTERANCES (ON THE BASIS OF THE MEMOIRS OF DIALECT AND NON-DIALECT SPEECH)

*Zakrevskaia V.A.*

*State Tjumen of University, Tjumen, Russia  
zakrev@yandex.ru*

The article discusses some features of the use of perfect verbs, common for dialect speech, and for speech of native speakers, namely: a combination with aspectual indicators of repeatability and duration of action, doubling of verbs, etc.

**Keywords:** dialect speech. Lexical compatibility, repeatability of action, duration of action.

## НАУЧНЫЙ ТЕКСТ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ МАГИСТРАНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Золотарева М.Н.*

*канд. филол. наук, доцент МГТУ им. Н.Э. Баумана, Москва, Россия  
[marinazolot@mail.ru](mailto:marinazolot@mail.ru)*

Организация работы по обучению иностранных магистрантов чтению инженерных текстов является важным аспектом в преподавании РКИ в техническом вузе. Навык работы с научным текстом необходим учащимся при изучении предметов по специальности на факультете в вузе. Аутентичные текст сложны для восприятия и понимания ввиду своей специфики, поэтому преподаватель РКИ должен организовать работу по обучению чтению таких текстов иностранцев особым образом.

**Ключевые слова:** РКИ, научный стиль, текст по специальности, обучение чтению, аутентичный текст, адаптированный текст.

Иностранные магистранты, обучающиеся в российских вузах, читают учебную и научную литературу на русском языке. Преподавателю-предметнику часто важно представить точку зрения именно российской науки на изучаемую проблему, с использованием русскоязычных оригинальных источников, тогда как на практике иностранные студенты чаще всего при изучении той или иной темы предпочитают работать с источниками на своем родном языке или английском. Это происходит потому, что восприятие профессиональных тестов на русском языке вызывает множество трудностей у иностранцев. Поэтому на занятиях РКИ развитие навыков работы с текстом по специальности у иностранных студентов является одним из важнейших аспектов при их обучении.

На сегодняшний день ощущается нехватка современных учебно-методических пособий по обучению языку специальности. Как справедливо отмечает Клобукова Л.П., анализ современных профессионально ориентированных учебных пособий по русскому языку для разных категорий иностранных учащихся позволяет обнаружить существенный разрыв, существующий между научно-методическими изысканиями, между выводами, содержащимися в диссертационных и монографических исследованиях, и практикой преподавания, практикой создания соответствующих средств обучения. Поэтому разработка методических материалов, позволяющих в том числе решать задачу развития навыка чтения профессионального текста у иностранных студентов в технических вузах крайне необходима [Клобукова 2012:11]. В настоящее время наиболее разработанными зонами в обучении языку инженерно-технических специальностей являются каталогизация лексико-грамматических моделей, использующихся в научном дискурсе, и система работы над созданием письменных текстов вторичных речевых жанров (планы, аннотация, реферат и т.д.). Остро стоит вопрос о составлении лексических минимумов, разработке единых требований к умениям в различных видах речевой деятельности, а также ранжирование умений и навыков по уровням [Ильина 2018: 1504].

По своей природе инженерные тексты достаточно сложны для восприятия, поэтому при обучении навыку работы с текстом по специальности не подойдет любой аутентичный текст. Учебный текст должен содержать максимально необходимый в процессе обучения лексическо-грамматический и синтаксический материал, изучая и отрабатывая который, студент мог в конечном счете усвоить механизмы построения русской речи и выйти на уровень репродукции, а потом и к самостоятельной продукции текста. Поэтому учебные тексты по специальности студентов необходимо разрабатывать самому преподавателю РКИ, так как только в этом случае текст сможет полностью удовлетворить его методическим запросам.

Созданный преподавателем учебный текст по специальности имеет много преимуществ в обучении иностранных студентов. Он соответствует, во-первых, принципу

профессиональной ориентированности, стимулирует интерес студента к его прочтению. Во-вторых, на примере такого текста возможно показать использование разных грамматических моделей и синтаксических конструкций научного стиля и продемонстрировать употребление ключевой терминологической и специальной лексики по данной научной теме. Каждый текст наглядно отражает тот лексический состав, который входит в состав лексического минимума данного инженерного направления, в рамках которого проходит обучение.

Каждый подготовленный учебный текст по специальности должен снабжаться системой упражнений и заданий. Традиционно работа с научным текстом организуется в блоки, которые содержат предтекстовые задания и послетекстовые задания, которые сгруппированы в соответствии с реализацией учебных целей: работа с информацией текста, работа с трудным грамматическим материалом и развитие навыков устной речи. Сама система заданий каждого блока выстраивается вокруг изучаемого текста.

Изучение адаптированных текстов по специальности подойдет на начальном этапе обучения. Далее необходимо усложнять задачу и параллельно с адаптированными текстами вводить аутентичные тексты с уже изученными ранее структурами научного стиля и известной лексикой. В результате при организации такой работы с научным текстом можно выйти на чтение с иностранными магистрантами аутентичных текстов.

Работа с учебным адаптированным и аутентичным текстом по специальности достаточно объемна. Она предполагает обращение преподавателя РКИ к профессиональной сфере магистрантов в интересах обучения их языку специальности. На практике такая работа с учебным профессиональным текстом является достаточно эффективной, она дает хорошие результаты по выходу в коммуникацию, поддерживает интерес учащихся к теме, что позволяет акцентировать внимание на развитие аналитического чтения у студентов, а также является инструментом расширения лексической и грамматической компетенции и снимает у иностранцев психологический барьер в восприятии русскоязычного научного текста [Золотарева, Бурак 2018: 135].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Золотарева М.Н., Бурак М.Л. Организация работы с адаптированными и аутентичными научными текстами на занятиях РКИ (на примере текстов инженерного профиля) // Международный научный журнал. 2019. № 1. С. 125–135.
2. Ильина О.А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку иностранных студентов технического вуза: новые проблемы и возможные решения // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2018. № 6. С. 1501–1505.
3. Ильина О.А. Обучение иностранных учащихся языку специальности «Робототехника» на подготовительном факультете технического университета // Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов. Москва, 2018. С. 56–60.
4. Клобукова Л.П. Профессионально ориентированное обучение русскому языку инофонов: от текста к текстотеке и гипертексту, с 11 // Педагогическое образование и наука 2012. № 11. С. 10–12.

#### ENGINEERING TEXT IN TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS

*Zolotareva M.N.*

Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia  
[marinazolot@mail.ru](mailto:marinazolot@mail.ru)

Organization of work on the teaching of reading professional texts of foreign students is an important aspect in teaching of the Russian language as a foreign language. This skill is necessary for students in the studying specialized subjects at the faculty of university.

**Keywords:** Russian language as a foreign language, scientific style, professional text, reading, adapted texts, authentic scientific texts.

## ГЛАГОЛЫ ГРУППЫ *ГОВОРИТЬ* В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Зубова О.В.

канд. филол. наук, преподаватель МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[zubova.olgavlad@yandex.ru](mailto:zubova.olgavlad@yandex.ru)

В статье анализируются глаголы группы *говорить* с позиции их преподавания носителям английского языка. Проводится сравнительный анализ лексического значения русских и английских языковых единиц, предлагается последовательность изучения указанных глаголов в англоязычной аудитории.

**Ключевые слова:** глаголы группы *говорить*, лексическое значение, русский и английский языки, преподавание в англоязычной аудитории.

Префиксальным и префиксально-постфиксальным глаголам, мотивированным глаголом *говорить*, уделяется значительное внимание в учебных пособиях для иностранцев, которые в основном ориентированы на различные контингенты учащихся [Аркадьева 2006, Лексика русского языка 2013 и др.]. В то же время хотелось бы отметить важность исследования образованных от глагола *говорить* лексических единиц с позиции их изучения в группах носителей отдельных языков. Сравнительный анализ русских лексических единиц и соотнесенных с ними единиц английского языка позволяет выделить несколько подгрупп глаголов, классифицирующихся по степени близости их семантики к семантике соответствующих единиц в английском языке.

Первую подгруппу составляют глаголы, лексическое значение которых практически полностью соотносится с лексическим значением английских эквивалентов. Представляется логичным начать изучение глаголов группы *говорить* именно с данной подгруппы. К ней относится собственно глагол *говорить*: в значении ‘сообщать что-либо при помощи устной речи’ он соотносится с глаголом *to talk* (You are talking nonsense [Oxford 2006: 937]); в значении ‘свидетельствовать о чем-то, указывать на что-то’ – с глаголами *to speak, to say* (Her skin spoke of warm summer days spent in the sun [Longman 2005: 1588]; The kind of car you drive says what kind of person you are [Longman 2005: 1460]). Данная подгруппа весьма многочисленна. К ней относятся такие глаголы, как *выговорить* (‘суметь произнести слово’) – *to articulate* (He was so drunk that he could barely articulate his words [Longman 2005: 70]); *поговорить* (‘иметь серьезный разговор’) – *to talk* (Joe, we need to talk [Longman 2005: 1692]); *недоговаривать* – *to keep sth back* (I got the feeling he was keeping something back [Longman 2005: 881]); *отговорить* – *to talk out off* (Can you talk them out of selling the house? [Longman 2005: 1693]); *уговорить* – *to persuade to, to talk into* (My husband talked me into going skiing [Longman 2005: 1693]) и другие. В рамках семантизации лексики указанной подгруппы возможно использование перевода на английский язык. В то же время необходимо учитывать наличие отдельных трудновывяемых сем в лексическом значении английских глаголов, в связи с чем необходимо дополнять перевод изъяснением значения каждого глагола на русском языке.

Вторая подгруппа включает глаголы, соотносимые с английскими лексемами лишь частью семного состава лексического значения. Глагол *выговорить* (‘выразить осуждение поступка, действия’) соотносится с английским *to scold*, который имеет дополнительные семы ‘ругать’, ‘рассерженно критиковать’, ‘адресат – ребенок’ (Her father scolded her for upsetting her mother [Longman 2005: 1467]). Глаголу *заговорить* (‘утомить кого-либо разговором, отнять много времени’) соответствует фразеологизм *to talk sb's ears off* [Longman 2005: 1693] (‘пока уши не отнимутся’), что демонстрирует усиление прагматического компонента значения английского эквивалента. Сопоставление глаголов *выговориться* (‘рассказать все обстоятельства события, которое беспокоит человека,

с целью облегчить душу, принять ситуацию') и *to sound off* [Longman 2005: 1582], включающего семы 'стремиться вызвать сочувствие', 'говорить со злостью', 'настаивать на своем мнении', 'быть недовольным обстоятельствами' (She is always sounding off about the latest "stupid" political decisions), отсылает к ментальным различиям носителей русского и английского языков. При изучении данной подгруппы представляется закономерным увеличение количества тренировочных упражнений на употребление глаголов в соответствующих контекстах с учетом их стилистической, прагматической и ситуативной отнесенности.

Немногочисленную подгруппу составляют глаголы, для выражения значения которых носители языка прибегают к описанию ситуации. Так, глагол *отговорить* в финитивном значении окончания действия вследствие отсутствия необходимости / невозможности его совершения в дальнейшем не находит аналогов в английском языке. Глагол *оговориться* в значении 'предоставить дополнительные замечания к сказанному или написанному', употребляющийся в научной, официально-деловой сферах общения (Нужно оговориться, что этот вывод не окончательный), может быть переведен как *to say, to make a proviso, to make a reservation* [Oxford 2006: 238]. В результате обобщенная сема 'дополнительное замечание' в сознании носителей английского языка распадается на компоненты и не может быть выражена одной лексической единицей. При работе с вышеуказанными глаголами в иностранной аудитории можно использовать фрагменты текстов литературных произведений, материалов газетных и журнальных статей для лучшего усвоения учащимися ситуаций употребления изучаемых лексических единиц.

Таким образом, сопоставительный анализ глаголов группы *говорить* и их возможного перевода на английский язык выявил значительное сходство изучаемых фрагментов русского и английского языков, что, однако, не снимает необходимости тщательно исследовать семный состав языковых единиц в процессе изучения данной группы в англоязычной аудитории.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аркадьева Э.В. Когда не помогают словари...: практикум по лексике современного русского языка / Э.В. Аркадьева, Г.В. Горбаневская, Н.Д. Кирсанова, И.Б. Марчук: в 2 ч. Ч. II. М.: Флинта: Наука, 2006. 256 с.
2. Лексика русского языка: сборник упражнений / Э.И. Амиантова, Г.А. Битехтина, А.Л. Горбачик, Н.А. Лобанова, И.П. Слесарева; под ред. Э.И. Амиантовой. М.: Флинта: Наука, 2013. 376 с.
3. *Longman 2005* – Longman Dictionary of Contemporary English. Fourth edition. UK, 2005.
4. *Oxford 2006* – Concise Oxford Russian Dictionary. Русско-английский и англо-русский словарь. М.: Весь мир, ИНФА-М, 2006. 1007 с.

#### VERBS OF THE GROUP *TO SPEAK* IN THE ASPECT OF TEACHING IN ENGLISH LANGUAGE AUDIENCE

*Zubova O.V.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*  
[zubova.olgavlad@yandex.ru](mailto:zubova.olgavlad@yandex.ru)

The article deals with the verbs of the group *to speak* from the perspective of their teaching to English native speakers. The author conducts a comparative analysis of the lexical meaning of Russian and English language units, proposes a sequence of studying these verbs in an English-speaking audience.

**Keywords:** verbs of the group *to speak*, lexical meaning, Russian and English, teaching in the English-speaking audience.

# ОТРАСЛЕВОЙ ЛЕКСИЧЕСКИЙ МИНИМУМ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Ильина О.А.*

*канд. пед. наук, доцент МГТУ имени Н.Э. Баумана,  
Москва, Россия  
[o.a.ilina@gmail.com](mailto:o.a.ilina@gmail.com)*

В статье поднимается вопрос изменения фокуса программ по русскому языку как иностранному в технических вузах в сторону преподавания языка специальности. Разработка новых материалов по обучению иностранных магистрантов начинается с создания отраслевых лексических минимумов. Указывается, что лексический минимум является основой учебных пособий по языку специальности.

**Ключевые слова:** лексический минимум, русский язык в специальных целях, инженерный профиль, подготовительный факультет, русский язык как иностранный.

Современные технические университеты, обучающие иностранцев по магистерским программам, сталкиваются с объективной трудностью – разным уровнем подготовки студентов по русскому языку, от нулевого до высокого. Данное обстоятельство, а также настойчивое требование преподавателей профилирующих кафедр повысить качество языковой подготовки иностранных студентов в сфере профессиональной коммуникации приводят к изменениям в обучении РКИ: акцент даже в программах начального уровня вынужденно смещается или имеет тенденцию к смещению в сторону обучения языку специальности, о чем постоянно говорится в научных дискуссиях [Ильина 2017; Васильева 2019]. Вхождение в русскоязычный инженерный дискурс занимает у студентов большой период, так как, во-первых, его пространство объемно, во-вторых, ему свойственны черты, отличные от общего языка, что доказано научными исследованиями [Ильина 2019; Митрофанова 1973].

С целью более точных настроек обучения языку специальности необходимо описать языковое пространство инженерного дискурса, и первым этапом в достижении этой цели является создание отраслевых лексических минимумов. Отраслевой лексический минимум (ЛМ) рассматривается как видовой представитель в группе произведений учебной лексикографии. Если ЛМ общего владения понимается как «списки слов, подлежащих обязательному усвоению на определенном этапе изучения иностранного языка [Морковкин, Дорогонова 1976: 59], то определение отраслевого ЛМ дополняется важным атрибутивом – списком слов, составляющим лексическое ядро профессиональной сферы коммуникации. Вносимое дополнение в дефиницию термина сразу требует уточнения принципов разработки отраслевого ЛМ. Важнейшими (но не единственными) являются два – словообразовательный потенциал лексической единицы из-за специфики словаря рассматриваемого подъязыка инженерных наук и частотности.

*Принцип частотности* предполагает индексацию наиболее употребительных слов. С этой целью задействуются автоматизированные средства, благодаря которым можно обрабатывать большие текстовые массивы. В частности, для создания частотных списков использовалась программа Wordstat, при этом основой для ЛМ по специальности, например, «Робототехнические системы» послужил материал 26 источников, а по специальности «Ракетостроение» – 35 источников. Большие текстовые объемы позволяют более точно выявить лексическое ядро профессионального дискурса. Описание методики создания ЛМ представлено также в [Ильина 2019].

*Принцип словообразовательного потенциала* толкуется в отраслевом ЛМ инженерного дискурса как необходимость индексировать лексемы с высоким коэффициентом

реальных дериватов, т.к. отличительной особенностью подъязыка технических специальностей является высокая активность определенных слово- и формообразовательных моделей. Так, в соответствии с этим принципом в ЛМ включается глагол, если в текстах его группа представлена видовой парой, возвратным глаголом, причастиями, деепричастиями и отглагольными существительными. Существительное включается, если его группа представлена образованными от него по разным моделям прилагательными или другими существительными. Изучение словообразовательных механизмов, используемых в языке инженерной коммуникации, является обязательной частью программы обучения РКИ в техническом вузе

Отраслевые ЛМ становятся основой для разработки специальных учебных пособий, в которых на материале аутентичных текстов организуется работа по формированию умений и навыков в сфере профессиональной коммуникации. Так, ЛМ по специальности «Робототехнические системы» является базой для пособия «Роботы», подробное описание которого представлено в [Золотарева, Бурак 2019].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Т.В. Барышникова О.В. Проблемы организации учебного процесса и содержания обучения русскому языку на этапе предвузовской подготовки (инженерный профиль) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. № 2(831). С. 86–90.
2. Ильина О.А. Модификация программ обучения русскому языку на подготовительном факультете для иностранцев // Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика преподавания. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 96-летию со дня рождения профессора Г.Г. Городиловой. М.: МПГУ, 2017. С. 105–110.
3. Ильина О.А. Лексический минимум по специальности «Робототехника»: лингводидактическое описание и практика использования в курсе преподавания русского языка как иностранного // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе: 3-я Международная научно-практическая конференция. М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2019. С. 42–46.
4. Золотарева М.Н., Бурак М.Л. Организация работы с адаптированными и аутентичными научными текстами на занятиях РКИ (на примерах текстов инженерного профиля) // Международный научный журнал. 2019. № 1. С. 125–135.
5. Митрофанова О.Д. Язык научно-технической литературы. М.: Московский университет, 1973. 148 с.
6. Морковкин В.В., Дорогонова И.А. О новом типе лексического минимума современного русского языка // Русский язык за рубежом. 1976. № 2. С. 59–62.

### **BRANCH LEXICAL MINIMUM IN PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A TECHNICAL UNIVERSITY**

*Ilyina O.A.*

*Bauman Moscow State Technical University,  
Moscow, Russia  
[o.a.ilina@gmail.com](mailto:o.a.ilina@gmail.com)*

The article raises the issue of changing the focus of programs in Russian as a foreign language in technical universities, in the direction of teaching the language specialty. The development of new materials for the training of foreign undergraduates begins with the creation of branch lexical minimum. It is indicated that the lexical minimum is the basis of textbooks on the language for special purposes.

**Keywords:** lexical minimum, Russian language for special purposes, engineering profile, preparatory faculty, Russian as a foreign language.

## ПРИНЦИПЫ ОТБОРА МАТЕРИАЛА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ВСТУПИТЕЛЬНЫХ ИСПЫТАНИЯХ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Кабак М.А.*

*канд. филол. наук, доцент Московского государственного юридического университета имени О.Е.Кутафина (МГЮА) Москва, Россия  
[ka-maran@yandex.ru](mailto:ka-maran@yandex.ru)*

Функционирующая в России единая государственная система тестирования по русскому языку как иностранному обеспечивает объективный и независимый контроль знаний. Она позволяет определить уровни владения русским языком вне зависимости от места, времени и формы обучения. В эту систему входят и профессиональные модули. В статье рассматриваются особенности профессионально ориентированных тестов по русскому языку как иностранному, используемых на вступительных испытаниях в МГЮА.

**Ключевые слова:** иностранные граждане, государственная система тестирования, объективный и независимый контроль, профессиональный модуль, правоведение, профессиональная ориентация, субтест.

Тестовые формы проверки знаний, активно формирующиеся и внедряющие в процесс обучения русскому языку как иностранному, на сегодняшний день представляют собой контроль нового типа – независимый, объективный, способный определить степень сформированности коммуникативной компетенции учащегося независимо от места, времени и формы обучения языку.

Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному предусматривает выделение следующих уровней владения языком: элементарного, предпорогового (базового), порогового, постпорогового, уровня компетентного владения и уровня носителя языка (A1 – C2). Вместе с тем система тестирования предполагает создание типовых стандартизированных тестов по русскому языку как иностранному с учетом профессиональной ориентации учащихся (модульные тесты). Данные тесты предназначены для иностранных абитуриентов и учащихся (студентов-бакалавров, магистрантов и аспирантов) российских вузов.

Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА) – старейший и известнейший юридический вуз, зарекомендовавший себя не только в России, но и за ее пределами. Число иностранных граждан, желающих обучаться в этом учебном заведении, не уменьшается год от года.

Согласно правилам приема в Университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА) иностранные абитуриенты обязаны пройти следующие испытания: тест по русскому языку и собеседование по обществузнанию. Вступительное испытание по русскому языку находится в приоритетном положении, поскольку речь для юриста, тем более для иностранного специалиста, – профессиональный инструмент. В связи с этим возникла необходимость создания профессионально ориентированных тестов по русскому языку, которые проверяли ли бы не только уровень владения русским языком в различных видах речевой деятельности, но и позволяли бы понять, насколько иностранный абитуриент ориентируется в языке будущей специальности.

Были разработаны 3 вида тестов в соответствии с уровнем подготовленности абитуриентов и их гражданства: вступительный тест для представителей Ближнего зарубежья (бакалавриат), вступительный тест для представителей Дальнего зарубежья (бакалавриат) и вступительный тест для поступающих в магистратуру.

Тест по русскому языку как иностранному для абитуриентов, поступающих на I курс бакалавриата, был разработан в соответствии с «Государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение», «Государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. I уровень. II уровень». Составители опирались также на «Программу вступительного испытания по предмету «Обществознание»». Тест для абитуриентов, поступающих в магистратуру, разработан в соответствии с «Государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение», «Государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. I уровень. II уровень», а также учебными программами дисциплин и курсов по специальности «Юриспруденция».

Тесты для представителей Дальнего и Ближнего зарубежья имеют принципиальные отличия. Если для абитуриентов – представителей Дальнего зарубежья русский язык является иностранным и на экзамене традиционно проверяется уровень владения им в четырех видах речевой деятельности, то для представителей Ближнего зарубежья русский язык является в большинстве случаев родным или вторым языком. Многие из них говорят по-русски с детства, учились в школах, где преподавался русский язык в разных объемах. Вот почему тест для представителей Ближнего зарубежья в большей мере приближен к российским образовательным стандартам и ставит своей целью проверку не только уровня владения грамматической системой русского языка, но и практической грамотности (орфографической и пунктуационной), умения строить письменное высказывание на заданную тему и верно оформлять его.

Однако общей чертой всех вступительных измерительных материалов для иностранных абитуриентов является их профессионально направленный характер. Будущим студентам, тем более магистрантам, необходимо свободно ориентироваться в такой сложной подсистеме научного стиля речи, как язык юриспруденции, иметь прочную терминологическую базу, знать основные направления юридической науки. Лексико-грамматический тест, задания на аудирование, тексты для чтения, темы для письменных работ ставят своей целью проконтролировать знания абитуриента в области таких базовых понятий будущей юридической специальности, как человек и общество, духовная, социально-экономическая и политическая жизнь общества, право и правовые отношения и т.д.

Успешная сдача вступительного теста по РКИ свидетельствует о том, что тестируемый имеет необходимую языковую и речевую базу, способен удовлетворять свои основные коммуникативные потребности в учебно-профессиональной сфере общения и может приступить к обучению на I курсе направления бакалавриата или магистратуры Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). Наряду с этим тест может использоваться в качестве диагностического при определении программы дальнейшего изучения русского языка с целью его использования в профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Общее владение. I уровень. / И.П. Андрияшина [и др.] – СПб.: Златоуст, 2003.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Общее владение. II уровень. / И.П. Андрияшина [и др.] – СПб.: Златоуст, 2003.
3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. I уровень. II уровень. / И.П. Андрияшина [и др.] – СПб.: Златоуст, 2003.

# PRINCIPLES OF SELECTION OF MATERIAL FOR PROFESSIONALLY ORIENTED TESTING IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR ENTRANCE EXAMS AT THE LAW SCHOOL.

*Kabak M.A.*

*Moscow state law University (MSAL), Moscow, Russia  
[ka-maran@yandex.ru](mailto:ka-maran@yandex.ru)*

A unified state system of testing in Russian as a foreign language operates in Russia. This system provides an objective and independent monitoring. It enables to determine and certify levels of Russian as a foreign language regardless of location, time and form of training. This system includes professional modules. The article discusses the features of the professionally oriented test of Russian as a foreign language used in the entrance exams in Moscow state law University.

**Keywords.** Foreign student, the state testing system, an objective and independent monitoring, professional modules, professional orientation, science of law, subtest.

## ВАРИАТИВНОСТЬ В ИСТОРИЧЕСКОМ СЛОВООБРАЗОВАНИИ: К ИСТОРИИ СЛОВА *АНГЛИЙСКИЙ*

*Каверина В.В.*

*докт. филол. наук, доцент МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия  
[kaverina1@yandex.ru](mailto:kaverina1@yandex.ru)*

В статье рассмотрена история лексем *аглинский*, *аглицкий*, *английский* и других прилагательных с данным значением. На материале текстов и словарей XVII—XXI вв. прослеживается вытеснение всех образований словом *английский*. Выявлены закономерности употребления устарелых слов в современном русском языке.

**Ключевые слова:** словообразовательные варианты; историческое словообразование; прилагательные *аглинский*, *аглицкий*, *английский*.

Из произведений классиков нам известны лексемы *аглицкий* и *аглинский*, которые употреблялись в значении ‘английский’. Так, в «Национальном корпусе русского языка» находим: «Ярб уже успел облобызаться с *аглицким* псом, с которым, как видно, был знаком уже давно, потому, что принял равнодушно в свою толстую морду живое лобызанье Азора (так назывался *аглицкий* пес)» [Гоголь Н.В. Мертвые души (1842)]. Там же обнаруживаются примеры употребления слова *аглинский*: «Вот, сударь, – продолжал он, показывая мне, – стальной аглинский эфес, который стоит 110 рублей» [Крылов И.А. Почта Духов, или Ученая, нравственная и критическая переписка арабского философа Маликульмулька с водяными, воздушными и подземными духами (1789)].

Образования *аглицкий* и *аглинский* появляются в русских текстах начиная с XVII столетия [Фасмер 1986, I: 60]. Написание *аглинский* считает единственно правильным А.А. Барсов и противопоставляет его разговорному *аглицкий*: «Симъ уподобляется въ выговорѣ слово *Аглицкій* вмѣсто *Аглинскій*» [Барсов 1981: 61]. В.Г. Демьянов [Демьянов 2001: 352–353] считает неудачным морфологическое объяснение Г.И. Демидовой, отмечавшей, что «в словах *аглинцы*, *аглинский*, которые часто встречаются в петровских «Ведомостях», и появилось, вероятно, фонетическим путем в связи с тем, что производящая основа слова оканчивается гласным звуком и суффикс начинается с гласного» [Демидова 1963: 80]. По мнению М. Фасмера, «при объяснении нужно исходить из фор-

мы *Англия*, которая восходит к польск. *Anglia*. Из польск. *Anglik* “англичанин” образовано русск. *аглицкий* (из \*англицкий). Путем метатезы носового получилось *аглинский* (так у Крылова и др.)» [Фасмер 1986, I: 60–61]. Именно такое написание обнаруживается в «Санктпетербургских ведомостях»: *Аглинскаго, Аглинский, Аглинские* 1780 № 72, *Аглинский* 1784 № 102, *Аглинские* 1787 № 2, *Аглинская* 1787 №15, *Аглинскимъ* 1806 № 22, *Аглинскихъ* 1806 № 41 и мн. др. Исключения крайне редки: *Аглинская* 1775 № 4.

В XVIII в. отмечен рост вариантов прилагательных с данным значением: «АГЛИНСКИЙ (← а́нгл- 1710, -глен-, -ой), ← АГЛИЦКИЙ 1730 (англ- 1789, -глицк- 1787), ← АНГЛИЙСКИЙ 1705 (?) (-глицк- 1784, -ийнск-, -ой), (един.) ЭНГЛИШСКИЙ 1790, ая, ое. (Форма английский в текстах до 1790-х гг. встречается лишь в изданиях XIX в.). <...> Аглинской народ. Прим. Вед. 1738 175. Купцы агленские и голанские. <...> Карета англинская. Држ. Соч. I 39. Естьли что нибудь на свѣтъ прекраснѣ Аглинских мод? ПД I 155. Гдѣ то написано в Библии, яко аглицкий превод <св. писания> есть лучши всѣх переводов. КВ 62. Англиския меланхолии или французския острогы. УС III 192» [Словарь XVIII, 1: 21–22].

По данным В.Г. Демьянова, старые варианты в конце XVIII в. активно вытесняются новым словом — *английский* [Демьянов 2001: 353]. Об этом свидетельствуют и данные «Словаря церковнославянского и русского языка» 1847 г. [Словарь 1847, I: 9].

Интересны рассуждения о происхождении данного слова переводчика Ф. Каржавина в 1791 г.: «В Европе, против берегов Голландских лежит остров называемый England *Энгланд*: житель тамошний... *англишь-ман* английский человек, и говорит по английски *does speak English доз стик Энглишь*. У нас слова *Англичанин*, а хуже того *Агличанин, Англия, Аглицкой, Аглинской* и *Аглинской* выделаны из латинского слова *Anglia*. Что же лучше? Название острова и жителей его с которыми ежедневно мы обращаемся, перенести в Российский язык из того самого языка, который на оном острове употребляется; или из мертвого латинского языка, которым давно уже не говорят и в самой латинской земле?». Авторы коллективной монографии «История лексики русского литературного языка конца XVII – начала XIX века» вслед за Каржавиным видят в данных образованиях устойчивое «латинское оформление слова», хотя во многих других случаях влияние латыни в заимствованиях к концу XVIII в. ослабевает [История лексики 1981: 192].

Я.К. Грот в «Филологическом указателе» к «Спорным вопросам русского правописания от Петра Великого донине» квалифицирует написание *английский* как «искусственное начертание вм. господствующей въ народѣ старинной формы: *аглицкий*, въ которой пропущенъ несродный русскому языку носовой звукъ. *Аглицкий* – сокр. изъ неупотр. *англическій* (*anglicus*), как *грецкий, купецкий*, изъ *греческій, купеческій*. Только этою формою объясняется существительн. *Англичанинъ*, какъ *Датчанинъ* (отъ датскій – дацкій), *турчанка* (отъ Турція)» [Грот 1876: 420]. Тем не менее в «Словаре русского языка» под редакцией Я.К. Грота 1895 г. присутствует только словарная статья *Английский*, которая отражает особенности восприятия и употребления исследуемых вариантов: «Английскій, ая, ое, отъ с. Англія (*стар.* и *народн.* аглицкій съ опущеніемъ несвойственнаго русскому языку носоваго звука въ первомъ слогѣ)» [СРЯ, 1895: 45], из чего следует, что в литературном языке к концу XIX столетия остался только вариант *английский*. Есть основания полагать, что это произошло раньше, и уже с начала века лексема *аглинский* перестала употребляться, а слово *аглицкий* закрепилось в отдельных фразеологических сочетаниях. Об этом свидетельствуют данные «Национального корпуса русского языка», где *аглинский* встречается только в текстах XVIII в., лишь один самый поздний пример датируется 1805 годом. Слово же *аглицкий* в XIX столетии обнаруживается в определенных сочетаниях. Во-первых, это *Аглицкий клуб/клуб* — название организации; во-вторых, это наименования пород животных: *аглицкий жеребец, аглицкий же-*

*ребец, аглицкий петух, аглицкий пёс*; наконец, это связанные с торговлей понятия: *аглицкий аришин, аглицкий магазин, аглицкий товар*.

Очевидно, что в современном русском языке осталось только лексема *английский*, однако слова *аглицкий* и даже *аглинский* встречаются в текстах XX–XXI вв. Чаще всего они употребляются в исторических произведениях для воссоздания колорита описываемой эпохи. Кроме того, лексема *аглицкий* приобрела эмоционально-оценочную окраску с иронической коннотацией, например: «Поладили прекрасно, даже к некоторому моему изумлению: вон, сидят, треплются запросто, нечувствительно перепрыгивая из рашна в *аглицкий*» [Александр Гаррос, Алексей Евдокимов. [Голово]ломка (2001)].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Российская грамматика *Антоня Алексеевича Барсова* / Подготовка текста и текстологический комментарий М.П. Тоболовой. Под ред. и с предисловием Б.А. Успенского. М.: Издательство Московского университета, 1981. 776 с.
2. Спорные вопросы русскаго правописанія отъ Петра Великаго доньнѣ. Филологическое разысканіе *Я. Грота* // Филологические разыскания. Т. 2. СПб.: Типографія Императорской Академіи наукъ. 1876. 162 с.
3. Демидова Г.И. О словообразовании этнических названий с суффиксами *-ин, -анин, -янин, -чанин* // Учен. зап. ЛГПИ. Т. 248. Вопросы языкознания. Л., 1963. С. 80.
4. Демьянов В.Г. Иноязычная лексика в истории русского языка XI–XVII веков. Проблемы морфологической адаптации. М.: Наука, 2001. 409 с.
5. История лексики русского литературного языка конца XVII – начала XIX века / Отв. ред. Ф.П. Филин. М.: Наука, 1981. 373 с.
6. Словарь русского языка XI–XII вв. Вып. 1 (А–Б). М.: Наука, 1975. 372 с.
7. Словарь русского языка XVIII в. [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/s118/slov-abc/> (дата обращения: 16.08.19)
8. Словарь русского языка, составленный вторым отделением Императорской Академии Наук / гл. ред. Я.К. Грот. СПб.: Типографии Императорской Академии наук, 1895. Т. 1 (А–Д). 576 с.
9. Словарь церковнославянского и русского языка, составленный Вторым отделением императорской Академии наук: в 4 т. СПб.: Типография императорской Академии наук., 1847. Т. I: А–Ж. 439 с.
10. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. М.: Прогресс, 1986. Т. 1. 573 с.

#### VARIABILITY IN HISTORICAL WORD FORMATION: TO THE HISTORY OF THE WORD *АНГЛИЙСКИЙ*

**Kaverina V.V.**

*Doct. filol. sciences, associate professor of Moscow State University  
named after M.V. Lomonosov Moscow, Russia  
[kaverina1@yandex.ru](mailto:kaverina1@yandex.ru)*

The article discusses the history of tokens of *аглинский, аглицкий, английский* and other adjectives with this meaning. On the material of texts and dictionaries of the XVII — XXI centuries. the crowding out of all formations by the word *английский* is traced. The patterns of using obsolete words in modern Russian are revealed.

**Keywords:** word-formation options; historical word formation; adjectives *аглинский, аглицкий, английский*.

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

*Калаши Нахидех*

*аспирантка Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, Москва, Россия  
[n.kalashi@alzahra.ac.ir](mailto:n.kalashi@alzahra.ac.ir)*

Статья посвящена изучению проблем межкультурной компетенции и лингвокультурологии, появляющиеся в процессе преподавания РКИ. Для решения этих проблем рассматривается тесная взаимосвязь иностранного языка и межкультурной коммуникации, а также предлагаются практические пути расширения социокультурной информации о культуре страны изучаемого языка.

**Ключевые слова:** язык, культура, обучение, общение, межкультурная коммуникация, лингвокультурология.

Русский язык как иностранный уж на правах части учебной программы в Иране начал преподаваться одновременно с открытием Тегеранского университета в 1934 году, и в этом отношении он стал вообще одним из первых предметов, вошедших в учебное расписание. По мнению Е.И. Пассова, изучение русского языка как иностранного – это окно, которое открывает мир русской культуры и языка. Как известно, в обучении русскому языку как иностранному осмысление взаимосвязи обучения языка и культуры пришло в 70-е г. XX в., прежде всего через работы В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина. Этот подход был реализован в практическом методическом курсе обучения русскому языку иностранцев – лингвострановедении. Это понятие изначально трактовалось как «область методики, связанная с исследованием путей и способов ознакомления иностранных учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе овладения иностранным языком и через посредство этого языка». [Верещагин, Костомаров, 1980] Поиски эффективных путей развития РКИ привели к разработке лингвокультурологического подхода, в центре которого лежит идея изучения культуры через язык. По определению В. В. Воробьёва, «Лингвокультурология – научная дисциплина синтезирующего типа, пограничная между науками, изучающими культуру, и филологией» [Воробьев, 1997: 32]. Овладение иностранным языком без ознакомления с культурой страны изучаемого языка, с менталитетом людей, говорящих на нём, не может быть полноценным. Иными словами, нужно освоить не только сам язык, но и «образ мира» говорящих на нём: представители иной культуры не должны быть для нас психологически «чужими» [Гузарова 2011: 22]. Практика преподавания РКИ в Иране убедительно свидетельствует о том, что действующие учебники, так же, как и общая практика преподавания РКИ, в современных условиях, к сожалению, не отвечают подлинным коммуникативным потребностям студентов-русистов и не обеспечивают формирования лингвокультурной и страноведческой компетенций учащихся, так как культурологическое и страноведческое содержание в них представлено слабо или даже отсутствует. Исследователи отмечают, что недостаточно знать какое-то количество слов, главное осмысленно научиться их употреблять. Культурно-ассоциативное значение в одном слове иногда очень разнообразно. Например, в персидском языке слово «ворона» символизирует болтливость, фортуна или счастливый случай и ещё употребляется в значении «чёрный», как вороново крыло. Впрочем, для этого выражения в русском языке имеются такие эквиваленты «чёрный, как ворон». В русском языке слово «ворона» не вызывает светлые ассоциации и связана с войной, смертью, запустением, злом и несчастьями. «Ворона» говорится о невнимательном человеке. [Калаши 2018: 55–58]. Проблема межкультурной коммуникации в изучении иностранных языков в Иране заключается в том,

что между преподаванием иностранных языков и межкультурной коммуникацией должна создаваться единая взаимодополняющаяся связь. Важно и то, что в самом понятии межкультурной коммуникации заложено равноправное культурное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления как общечеловеческого, так и национального на основе сравнения иноязычной и собственной культур. Таким образом, к основным приемам и методикам постижения иностранной культуры, можно отнести следующие « технологии обучения », которые помогут студентом получать социокультурную информацию о культуре страны изучаемого языка: 1) ролевые игры; 2) индивидуальное сообщение по собственной инициативе (монолог, презентация); 3) групповые сообщения (диалог, полилог, дебаты); 4) сочинение по разным культурным темам. Ценность межкультурного общения состоит в том, чтобы ценить и уважать представителей иной лингвокультурной общности. И мы надеемся, что обмен опытом между преподавателями Ирана и России позволит повысить качество обучения в наших вузах.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.
3. Гузарова Н.И. Страноведение. Рабочая тетрадь: учебное пособие, -Томск, изд. «Томский политехнический университет», 2011
4. Калаш Н., Джалили Маранд Н. Анализ фразеологизмов с названиями птиц на персидском, русском и французском языках: сопоставительный подход // Международный аспирантский вестник. – 2018. № 1., с. 55–58.

### LINGUOCULTUROLOGY AND PROBLEMS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TEACHING RFL IN IRAN

*Kalashi Nahideh*

*State Russian Language Pushkin Institute, Moscow, Russia  
[n.kalashi@alzahra.ac.ir](mailto:n.kalashi@alzahra.ac.ir)*

The article is devoted to the study of the problems of intercultural communication and linguocultural studies, which appear in the process of teaching RFL. To solve these problems, we consider the close relationship of a foreign language and intercultural communication, and then offers practical ways for the development of sociocultural information about the culture of the country of the language being studied.

**Keywords:** language, culture, education, communication, intercultural communication, linguoculturology.

### РУССКИЙ (ИНОСТРАННЫЙ) ЯЗЫК КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

*Калинина В.В.*

*Dr.paed., assoc. профессор Лиенайского университета, Лиеная, Латвия  
[valentina.kalinina@liepu.lv](mailto:valentina.kalinina@liepu.lv)*

В статье рассматривается позитивная практика обучения русскому языку латышских студентов специальности «Актёрское мастерство». Излагаются следующие аспекты: Анализ типа личности и сферы будущей деятельности студентов; Установление взаимосвязи меж-

ду особенностями студентов и содержанием курса русского языка; Проверка эффективности разработанного подхода через систему дидактических материалов.

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность, художественное творчество, студент, актер, учебная программа, иностранные языки, русский язык.

В преподавании любого иностранного языка неразрывно связаны *цели, процесс, тип обучаемых и результаты обучения*. Цели обучения иностранному языку имеют смешанный характер. На наш взгляд, в конечном счёте они *экстрапсихологичны, экстралингвистичны* и даже *экстраметодичны*. Цели обучения обусловлены состоянием общества на данном этапе его развития и потребностями обучаемых, получающих конкретное, лично значимое для них образование. Положение русского языка в планах и программах различных латвийских учебных заведений весьма нестабильно и зависит от ряда объективных и субъективных факторов. Русский язык, к сожалению, зачастую является объектом политических спекуляций, эмоциональных демаршей, необъяснимых манипуляций. В настоящее время актуализирован вопрос об изъятии русского языка из сферы обслуживания, что существенно влияет на позиции этого языка как в учебных планах учебных заведений, так и на функционирование в обществе.

В то же время встречаются позитивные практики, одна из которых обусловила тему нашего исследования. Лиепайский театр в сотрудничестве с Лиепайским университетом с сентября 2017 года приступили к реализации профессиональной бакалаврской программы «Aktiermeistarība/ Актёрское мастерство». Одним из обязательных общеобразовательных предметов на первом курсе является второй иностранный – русский язык. Данное обстоятельство обусловило актуальность и практическую значимость нашего исследования.

В иерархии личности студентов театральной специальности, что следует из исследований психологов и подкреплено нашими эмпирическими наблюдениями, доминирует профессиональная идентичность. У них выражено стремление к самореализации в выбранной профессии. У студентов уже в начале вузовского обучения есть осознанные представления относительно своей профессии и в большинстве случаев выражена устойчивая творческая мотивация. Для них в абсолютном приоритете такие предметы, как актерское мастерство, сценическая речь, сценическое движение, занятия по вокалу, режиссуре. Это главные учебные дисциплины, дающие специальность.

Отношение к предметам общеобразовательного цикла не столь трепетное. Но вместе с тем есть здоровое понимание того, что актер должен быть образованным человеком, понимать роль конкретного драматургического произведения в контексте мировой культуры, обладать кругозором и эрудицией.

В наши дни профессиональный рост театрального деятеля осуществляется в непосредственном контакте с международными театральными компаниями и студиями; в участии в международных форумах и фестивалях, мастер-классах и семинарах. Успешная театральная карьера, таким образом, напрямую связана с хорошими и разносторонними знаниями иностранного языка. В качестве второго иностранного языка, изучаемого студентами на первом курсе, был избран русский язык. Английским языком в разной степени все студенты владеют, так как изучали его в качестве первого иностранного в средней школе и сдавали по нему централизованный экзамен. Объём курса – 4 KRP, два семестра, организация обучения – одно занятие в неделю в двух подгруппах, сформированных по уровню знаний. Различное отношение студентов к предмету в начале обучения показал проведённый опрос.

Очевидно, что при работе со студентами творческой профессии, ориентированными прежде всего на профессиональные достижения, курс русского языка наряду с

решением своих собственных задач обучения языку и речи, должен решать задачи раскрытия творческого потенциала обучаемых. Это решается через дидактические материалы и адекватные формы аудиторной и самостоятельной работы.

Определённый вклад в формирование мотивации может внести ссылка на позитивный опыт успешной творческой карьеры известных латышей, владеющих русским языком.

Особенности аудитории обусловили такие подходы к преподаванию русского языка, которые включают моделирование ситуаций, преодоление барьеров, эксперименты, посещение городских объектов, привлечение материалов о театральной и актёрской жизни и профессии из различных источников.

Все эти лингводидактические материалы необходимы для совершенствования языковых навыков и речевой культуры, а также способствуют развитию важнейших качеств дивергентного мышления (беглость, гибкость, оригинальность, способность к генерированию идей), необходимых в профессиональной деятельности специалиста в области театральной культуры.

Выводы. По результатам исследования можно сделать следующие выводы о специфике предмета «Иностранный – русский язык для творческой специальности» в современной университетской программе в Латвии.

- Содержание и методика обучения студентов актёрской специальности должны опираться на ряд специфических личностных характеристик: стремление к творческой деятельности, ярко выраженная практическая направленность, приоритет профессиональной идентичности.

- Стремление к познанию мира, склонность к рефлексии, творческое восприятие действительности, атмосфера соревнования и даже конкуренции в студенческой группе формируют достаточно серьёзное отношение к общеобразовательным предметам, при несомненной приоритетности предметов профессионально-театрального цикла

- Целям раскрытия творческого потенциала студентов программы «Актёрское мастерство» эффективно служит курс русского (иностранного) языка при условии, что адекватно составлена программа и предусмотрены необходимые формы аудиторной и самостоятельной работы.

## **RUSSIAN (FOREIGN) LANGUAGE AS A RESOURCE OF PROFESSIONAL CREATIVE IDENTITY**

*Kalinina V.*

*Liepaja University, Liepaja, Latvia  
[valentina.kalinina@liepu.lv](mailto:valentina.kalinina@liepu.lv)*

The article reviews the positive practice of Russian language teaching to the Latvian students in the Bachelor study program «Acting» in Liepaja University. The following aspects are outlined: Analysis of the type of personality and the scope of students' future professional activities; Establishment of the relationship between the characteristics of students and the content of the Russian language course; Testing the effectiveness of the developed approach through a system of didactic materials.

**Keywords:** professional identity, art, student, actor, curriculum, foreign languages, Russian.

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ТЕКСТУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

*Калиновская М.М.,  
канд. пед. наук, доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова, кафедра русского языка  
для иностранных учащихся гуманитарных факультетов, Москва, РФ  
[kalinovskaya.m@gmail.com](mailto:kalinovskaya.m@gmail.com)*

В данной статье речь идёт о различных вопросах обучения деловому тексту как русскоговорящих, так и иностранных учащихся. Отмечается ряд проблем в связи с нарушениями норм деловой корреспонденции в фирмах и компаниях. Предлагаются разнообразные жанры для обучения иностранцев.

**Ключевые слова:** стандарты делового общения, обучение деловому тексту, уровень, жанры.

В настоящее время обучение составлению, написанию делового текста идет в двух направлениях. Первое направление обучения адресовано русскоговорящим, всем тем работникам, сотрудникам фирм, кто участвует в написании корпоративных писем, составлении деловых документов. В компаниях обычно используются стандарты деловых документов, существуют определённые формы отчетов, устоявшиеся обороты и профессиональный язык. Однако происходят и определённые изменения в самом языке текстов делового общения. Об этом пишут Ильяхов М. и Сарычева Л. в своей книге «Новые правила деловой переписки»: «Язык делового общения – уже давно не слог поллитбюро и не словарь деловой переписки с затёртыми штампами. Это тот язык, на котором вам удобно работать. Это те слова, которые располагают к вам собеседников и делают их вашими союзниками. Это слова, после которых мы заключаем выгодные долгосрочные договоры и получаем хорошие гонорары.» [Ильяхов, Сарычева 2018: 24] Вместе с такого рода тенденциями методисты указывают и на многочисленные нарушения. В частности, это касается корпоративной переписки, где отмечается: незнание этикета, небрежность в употреблении правил пунктуации, панибратство, неумение формулировать тему письма, гибридизация устной и письменной коммуникации и др. Обращается также внимание на влияние со стороны английского языка на эпистолярные правила. [Северская, Селезнёва 2019].

Второе направление – это обучение иностранных учащихся деловому русскому языку. При обучении данного контингента обращается внимание на стандартные образцы текстов делового языка, набор содержательных элементов/реквизитов, типичных для того или иного документа, их последовательность и пространственное положение. В методике обучения русскому языку делового общения (РЯДО) работа над деловыми текстами идёт последовательно от уровня к уровню. Так, на базовом уровне учащиеся вначале знакомятся с правилами написания простых коммерческих писем (напр., *информационное письмо, письмо-благодарность, письмо-приглашение*), а затем – более сложных (напр., *письмо-запрос, письмо-предложение, ответ на запрос, ответ на предложение, рекламация, ответ на рекламацию*). При этом внимание учащихся обращается на правильность написания адреса фирмы, даты, этикетных формул обращения в письме и правила завершения письма, на структуру письма и клишированные конструкции, используемые в той или иной части письма. [Журавлёва и др. 2009]. На среднем уровне большее внимание уделяется чтению и пониманию содержания текста международного договора. Этому жанру свойствен формально-логический принцип организации текста. Он выражается в дроблении текста на основные темы и подтемы, данные в пунктах и подпунктах с помощью арабских /римских цифр. М.В. Колтунова называет такое деление модулями. Согласно её определению, модуль – это текстовый фрагмент с типовым заголовком, представленным набором стандартных фраз. [Колтунова 2000]. В междуна-

родном контракте существует определённый набор такого рода модулей (напр., *представление сторон, предмет договора, обязательство сторон, условия и порядок расчётов, ответственность сторон, срок действия договора* и др). Учащимся предлагаются разного рода задания на понимание как общего содержания контракта, так и его деталей. Особенно много внимания уделяется освоению лексики контракта: международные базовые условия поставки (напр., *EXW, FAS* и др.) и формы международных платежей (напр., «акцепт», «инкассо» и др.). При работе над языком контракта обращается внимание на характерную для данного жанра сочетаемость слов (напр., *заключить настоящий договор о нижеследующем, цена понимается, оплата производится в форме инкассо* и др.) На продвинутом уровне иностранные учащиеся осваивают более сложные жанры (напр., *досье на фирму, аналитические справки, договоры консигнации, агентские договоры*).

В настоящее время, в эпоху компьютеризации, обучение переходит к цифровому тексту. Это интернет-сайты разных компаний, смс-сообщения, управленческая документация в электронном виде. Всем этим в должной мере должны овладеть иностранные учащиеся, планирующие связать свою деятельность с бизнесом в России.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Журавлёва Л.С. и др. Лингводидактическое описание целей и содержания обучения. Средний сертификационный уровень. М.: Изд-во Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2009. 103 с.
2. Ильяхов М, Сарычева Л. Новые правила деловой переписки. М.: Изд-во Альпина Паблишер, 2018. 256 с.
3. Колтунова М.В. Язык и деловое общение. Нормы, риторика, этикет. М., 2000. 152 с.
4. Северская О., Селезнёва Л. Эффективная бизнес-коммуникация. «Волшебные таблетки» для деловых людей. М.: Изд-во Эксмо, 2019. 416 с.

#### PECULIARITIES OF TEACHING BUSINESS TEXT AT THE PRESENT STAGE

*Kalinovskaya M.M.*

*Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor Lomonosov Moscow State University, Department of Russian for foreign students of Humanities, Moscow, RF*  
[kalinovskaya.m@gmail.com](mailto:kalinovskaya.m@gmail.com)

The given report puts into prominence different training issues of teaching business communication (in particular – business text) to Russian and foreign students. Numerous problems connected with violations of norms of business correspondence in firms and companies are analyzed. Variety of different genres for teaching foreigners is offered.

**Keywords:** standards of business communication, business text training, genres.

#### ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КОНСТРУКЦИИ «ЗА СПИНОЙ»

*Каприелова В.В.*

*магистрант 1 года обучения, филологический факультет*  
*МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*  
[nikakap@mail.ru](mailto:nikakap@mail.ru)

В статье предпринята попытка описания семантики и функционирования конструкции «за спиной», в том числе в составе более сложных конструкций.

**Ключевые слова:** грамматика конструкций, соматизмы, синтаксические конструкции.

В последнее время в современной лингвистике большой популярностью пользуется грамматика конструкций (C×G), основные положения которой разработаны амери-

канскими лингвистами Чарльзом Филмором [Fillmore 1988] и его последовательницей Адель Голдберг [Goldberg 1995], а в отечественной лингвистике теория грамматики конструкций находит отражение в работах Е.В. Рахилиной. Грамматика конструкции подразумевает, что главной единицей языка является конструкция, конструкции живут в «семействах», признается неразрывная связь между синтаксисом, лексикой и прагматикой, а также стирается грань между диахронией и синхронией [Рахилина 2010: 18-24]. Таким образом, грамматика конструкций имеет некоторые точки соприкосновения с функционально-коммуникативной грамматикой.

В фокусе внимания грамматики конструкций зачастую оказываются обусловленные синтаксемы, определение значений которых немислимо без контекста. Так и объектом нашего исследования является конструкция *за спиной*, которая обладает целым спектром контекстуально обусловленных значений. Большой интерес для нас представляет способность данной единицы образовывать более сложные конструкции, включающие глаголы разных лексико-семантических групп.

Как показывает наше исследование, *спина* осмысляется носителями языка как некий ориентир нахождения субъекта в пространстве, она выступает в функции пространственного дейксиса, что является своеобразной метонимией (*спина* как часть человека). Поэтому выражение *за спиной* в своем прямом значении довольно часто употребляется с глаголами местоположения (*стоит, лежит, находится за спиной*). Но ничуть не менее распространено использование конструкции в прямом значении с глаголами аудиального восприятия (*слышать, послышаться, раздался голос за спиной*) и существительными, обозначающими звуки (*шум, шёпот, чириканье, бормотанье за спиной*). То есть человек, лишаясь способности воспринимать информацию зрительно, прибегает к аудиальному каналу получения информации.

В дальнейшем именно глаголы местонахождения и глаголы речи (а речь связана со звуками) образуют конструкции с выражением *за спиной* во вторичной семантической функции. В данной статье мы бы хотели дать описание некоторых таких конструкций (все перечисленные ниже конструкции могут употребляться без распространителей).

*Стоять за спиной (у) кого-то/ за чьей-то спиной* – 1) стеречь, наблюдать за субъектом, вызывая у него тем самым дискомфорт, беспокоить: *В этом раю было тихо. Никто не мешал, никто не стоял за спиной. Играли, писали колонки цифр на заранее расчерченной бумаге. Потягивали добрый коньяк...* [Преферанс его жизни // «Криминальная хроника», 2003.06.10]. НКРЯ; 2) охранять, оберегать: *За его спиной стоят влиятельные родственники, ему нечего бояться.*

Примечательно, что конструкция *стоять за спиной* имеет весьма широкое употребление в прямом значении: ‘находиться у кого-то за спиной’.

*Прятаться за спиной (у) кого-то/ за чьей-то спиной* – возлагать ответственность на другое лицо: *Но это просто низко – взрослым людям прятаться за спиной девочки!* [Андрей Лазарчук. Тепло и свет (1990)]. НКРЯ

*(Быть) за спиной (у) кого-то/ за чьей-то спиной* – иметься (об опыте): *У него за спиной годы работы в архиве.*

*Оставить за спиной (у) кого-то/ за чьей-то спиной* – обогнать, стать лучше кого-то: *Они уже давно оставили за спиной своих конкурентов.*

*Происходить/ твориться за спиной (у) кого-то/ за чьей-то спиной* – происходить без ведома кого-то: *Мы думали, что все держим под контролем, а у нас за спиной вон что творилось!*

*Говорить/ сказать/ шептаться/ договариваться за спиной (у) кого-то/ за чьей-то спиной* – обсуждать человека вне его присутствия. *Страшно подумать, что говорят у меня за спиной.*

*За спиной (у) кого-то/ за чьей-то спиной* – тайком от кого-то: *Один из четверых спешил к весам. Остальные за спиной кладовщицы пронесли ящики, не взвешивая.* [Сергей Довлатов. Виноград (1990)]. НКРЯ

В перспективе мы видим более подробное изучение специфики функционирования синтаксемы «за спиной» с целью увеличения списка образуемых ей глагольных конструкций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Fillmore, Ch. J. 1988. The mechanisms of 'Construction Grammar' // Proceedings of the Annual Meeting of the Berkley Linguistics Society 14, 3555
2. Goldberg, A. 1995. Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure. Chicago: University of Chikago Press.
3. Лингвистика конструкций/ под ред. Е.В. Рахилиной. М: Азбуковник, 2010. 583 с.

#### THE FUNCTIONING OF THE CONSTRUCTION 'ZA SPINOJ'

*Kapriellova V. V.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
[nikakar@mail.ru](mailto:nikakar@mail.ru)*

This article provides the description of semantics and functioning of some constructions including the phrase 'za spinoj'.

**Keywords:** construction grammar, somatism, syntactic constructions.

#### ОБУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЮ ИРОНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ УРОВНЯ В2/С1 НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ (ПО РАССКАЗАМ ДЕНИСА ДРАГУНСКОГО)

*Каргы Т.А.*

*преподаватель Гос. ИРЯ им А.С. Пушкина, Москва, Россия  
[takargy@pushkin.institute](mailto:takargy@pushkin.institute)*

В статье рассматриваются вопросы обучения взрослых иностранных учащихся чтению и пониманию иронических текстов художественной литературы.

**Ключевые слова:** художественный текст, ирония, обучение чтению.

Обучение чтению художественных текстов на продвинутом этапе является не только средством извлечения информации, но и средством удовлетворения эстетических потребностей, средством формирования стратегий понимания текстов с целью развития практического восприятия прочитанного.

Чтение неадаптированных художественных текстов делает учащегося опытным читателем, который владеет приёмами понимания текста, может его анализировать, оценить содержание, уловить многочисленные смыслы и проникнуть в контекст. Для понимания контекста читаемого произведения, учащийся должен хорошо знать и язык, и культуру страны, чтобы уловить юмор произведения или иронию автора.

В соответствии с требованиями Государственных образовательных стандартов по русскому языку как иностранному [1] на уровнях В2/С1 иностранный учащийся должен уметь адекватно интерпретировать коммуникативные намерения автора текста с целью получения информации и для дальнейшей устной или письменной содержательно-оценочной переработки текста. Учащийся должен понимать художественный текст на уровне, позволяющем проводить элементарный филологический анализ и выявлять по-

зицию автора. Текст должен быть аутентичным и неадаптированным, он может быть в виде рассказа, законченного фрагмента повести, романа и т.д.

Выбор художественных текстов часто вызывает трудности у преподавателей. Опыт нашей работы со взрослыми учащимися уровня В2/С1 позволил нам выработать свои критерии выбора текста. Текст должен быть: современным и актуальным; интересным для взрослых учащихся; текст должен дать возможность учащемуся найти общее и различное между содержанием текста и его личным опытом; текст должен быть связующим звеном между родной культурой учащихся и культурой страны изучаемого языка. Текст не должен быть большим по объёму, для того чтобы преподаватель мог работать с текстом в течение одного или двух академических часов.

С нашей точки зрения, сборник рассказов «Нет такого слова» Дениса Драгунского [2] наиболее соответствует нашим критериям отбора текстов.

Для краткосрочного интенсивного курса обучения взрослых учащихся из разных стран мы отобрали несколько рассказов Дениса Драгунского. Одна из целей – на основе этих рассказов научить студентов понимать иронию автора, его отношение к героям и описываемым событиям.

Существуют современные пособия по чтению для иностранных учащихся, в которых встречаются юмористические рассказы, анекдоты. Но текстов, направленных на понимание иронии, мы не нашли.

Ирония как языковое явление исследуется в работах многих лингвистов, в которых она рассматривается как троп, как концептуальная категория, которые позволяют автору передать свое отношение к изображаемому.

Лингвисты устанавливают границы и внутренние связи между иронией и шуткой, иронией и сатирой, иронией и сарказмом. Часто выделяют две разновидности иронии: ирония как стилистический приём и ирония как эффект, производимый на читателя.

Иронию не следует путать с юмором. Юмор – это качество действия или речи, которое обязательно вызовет чувство смешного. Ирония же не всегда приводит к смеху.

Юмористические рассказы и анекдоты включены в учебники и сборники текстов для чтения уже на начальном этапе обучения. Студенты обучены пониманию юмора. А чувствовать тонкие иронические оттенки отношений героев между собой или иронию в отношении автора к своим героям или ситуациям для иностранцев трудно.

Конечно, ирония как языковой приём имеет много общего с юмором. Оба этих явления могут использовать контекстуальные значения, сталкивают положительное и отрицательное, причём это столкновение всегда бывает неожиданным. Ирония вызывает чувство смешного, но она используется обычно в целях создания более тонких, едва уловимых оттенков и показывает отношение автора к фактам действительности.

При работе над конкретными текстами следует обращать внимание студентов на различные средства, используемые для выражения иронии. Это такие средства как эпитеты, архаизмы, неологизмы, сказовые формы повествования, смешение стилей, инсказание, аллегория, перифраз и другие стилистические, грамматические и морфологические средства. Ирония часто может быть выражена с помощью употребления эмоционально-экспрессивных слов, имеющих уменьшительно-ласкательных суффиксы и т.д. В художественных произведениях автор при обращении к читателю может использовать свойственные ему специфические средства выражения иронии, такие как авторские указания, ремарки, цитации, кавычки, курсив и каламбуры.

Денис Драгунский – мастер иронии. Например, ирония автора чувствуется уже в названиях рассказов и в подзаголовках: «*Как долго музыка играла (стараясь не сойти с ума)*»; «*Золушка и её сёстры (тяни носок, танцовщица!)*»; «*Шведская свадьба (этнография и антропология)*»; «*Шведская семья (сюжет для небольшого блокбастера)*»; «*Индеец Джо (заметки по национальному вопросу...)*» и др. Для выражения иронии ав-

тор намеренно использует неправильные формы: *щастливые швейцарцы, бандитто-авторитетто*. Встречаются эмоционально-экспрессивные слова: *Шкафчик* (как прозвище главной героини рассказа); – *Ты чего? – спрашивали ребята. – Совсем того?; У неё были маленькие глазки, на которых были толстые очки минус много; Слов не хватает описать это древлехранилище.*

Рассказы Д. Драгунского помогают иностранным учащимся понимать иронию и самим использовать иронические высказывания на русском языке в дискуссиях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Государственные образовательные стандарты по русскому языку. М.; СПб., 1999–2001.
2. Драгунский, Д. Нет такого слова. М.: РИПОЛ классик, 2009. – 512 с.

### TEACHING FOREIGN STUDENTS (B2/C1 LEVEL) TO UNDERSTAND THE IRONY ON THE MATERIAL OF LITERARY TEXTS (DENIS DRAGUNSKY'S STORIES)

*Kargy T.A.*

*State Russian Language Pushkin Institute, Moscow, Russia  
[talkargy@pushkin.institute](mailto:talkargy@pushkin.institute)*

The article discusses the issues of teaching reading and understanding ironic texts of fiction.

**Keywords:** literary text, irony, teaching to read.

### СЛОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА СРЕДИ ИТАЛЬЯНСКИХ СТУДЕНТОВ

*Карлуччио А.*

*ассистент, РУДН, Москва, Россия  
[karluchchio\\_a@pfur.ru](mailto:karluchchio_a@pfur.ru)*

*Рубакова И.И.*

*ассистент, РУДН, Москва, Россия  
[rubakova\\_ii@pfur.ru](mailto:rubakova_ii@pfur.ru)*

Исследование было проведено путем опроса итальянских студентов, изучающих русский язык, как иностранный за пределами языковой среды, в Италии. Исходя из их ответов, мы создали подходящую систему оценок, через которую мы показали, как среднестатистический итальянский студент, изучающий русский язык, характеризуется с точки зрения интроверсии, экстраверсии и личной мотивации. Оценка личного подхода к изучению русского языка как иностранного была сделана, чтобы выявить специфические трудности итальянских студентов, а также преимущества и недостатки их подхода к изучению иностранного языка.

**Ключевые слова:** русский язык, итальянский язык, иностранная аудитория, РКИ, личные свойства студентов.

Изучение нового языка – трудоемкий процесс, который строго связан с присущими студенту характеристиками. Эти свойства могут быть как экзогенными, так и эндогенными. Первые могут быть ограничены во времени, языковой средой и социальными связями, последние тесно связаны с внутренними характеристиками студента, такими как мотивация, использования языка в будущем и личное отношение к процессу изучения языка. Было доказано, что индивидуальные различия имеют статистическую значимость для прогнозирования успешных результатов изучения языка. Исследования осо-

бенностей освоения L2 показали беспрецедентный рост за последние годы, количеством опубликованных работ более 400 [Boo, Dornyei, & Ryan: 2015].

Практически весь материал, представленный сегодня по международным индексам, посвящен изучению английского языка как иностранного, из которого можно рассмотреть Гарднера как пример [Gardner: 1985; 1988; 2001]. За исключением некоторых примеров по французскому языку, найти подобные исследования, сделанные на «второстепенных» языках как L2, очень сложно. По этой причине мы попытались найти возможную корреляцию между изучением русского языка как иностранного и некоторыми наиболее характерными чертами личности итальянского студента.

Вопросы, которыми руководствовались в нашем исследовании:

а) Каковы основные черты личности обычного итальянского студента, который решает изучать русский язык с точки зрения интроверсии, экстраверсии и личной мотивации?

б) Есть ли связь между личностными качествами итальянских студентов и их подходом к языку?

Эти два вопроса побудили нас заняться подобным исследованием. Чтобы ответить на первый вопрос, мы должны взглянуть на результаты первых двух анкет. Первая анкета определила общую склонность студента к интроверсии или экстраверсии, а вторая была составлена, чтобы выяснить уровень мотивации каждого студента. С точки зрения тенденций, большинство итальянских студентов, вовлеченных в изучение русского языка, имеют черты не ярко выраженной замкнутой личности. Если мы исключим амбивертов, поскольку они не могут быть классифицированы как интроверты или даже как экстраверты, мы отмечаем, что учащиеся с небольшой склонностью к экстраверсии находятся в явном меньшинстве (14%). Мы можем заключить, что у среднего итальянского студента есть черты личности, которые склонны к интроверсии. Чтобы получить более информативную картину этого явления, было бы интересно провести дальнейшие исследования, где ресурсы позволяют сравнить результаты среди учащихся различных языковых классов.

Продолжая отвечать на первый вопрос, мы сосредоточимся на качестве индивидуального подхода итальянских студентов к изучению иностранного языка и, в частности, русского языка, что дает некоторые не особенно положительные данные на фоне третьей анкеты, которая не была тестом по русскому языку, а показателем личного подхода к овладению русским языком как иностранным. Среднестатистический ученик на этапе обучения, как правило, подчеркивает различия между русским и итальянским языками, вместо того, чтобы акцентировать внимание на сходства. Такой подход к русскому языку как к «трудному языку» приводит к тому, что студент не мотивирован, и доказательством этого является уменьшение первоначального числа студентов изучающих русский язык в университете после первого года обучения. Не столько кириллический алфавит или произношение, сколько система падежей существительного и прилагательного и система парных глаголов являются наиболее негативно оцененными характеристиками.

Со стороны студента, то что не помогает развивать язык:

- 1) недостаточное количество времени, уделяемое изучению языка;
- 2) относительная нехватки носителей языка для практики;
- 3) психологические барьеры.

Со стороны университетов препятствием для развития языка является ограниченное обеспечение программ по обмену с вузами России и русскоязычных стран.

В конце этого исследования мы спросили себя, существует ли корреляция между изучаемыми личностными чертами и личным подходом к русскому языку как иностранному. Мы попытались ответить на этот вопрос, используя статистический метод ANOVA, с помощью которого мы можем определить коэффициенты корреляции и проверить их статистический смысл. Из этого анализа мы делаем вывод, что переменное качество подхода к русскому языку L2 имеет тенденцию к росту при уменьшении экс-

траверсии, поскольку существует отрицательная корреляция между двумя переменными. С другой стороны, связь между интроверсией и подходом к русскому языку имеет тенденцию быть позитивной. Вместе с тем, лингвистическая переменная имеет тенденцию к росту при высокой личной мотивации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Boo, Z., Dornyei, Z., & Ryan S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145–157.
2. Gardner, R.C. (1988). The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings and issues. *Language Learning*, 38, 101–126.
3. Gardner, R.C. (2001). Language learning motivation: The student, the teacher, and the researcher. *Proceedings of the Texas Foreign Language Education Conference*. University of Texas, Austin, Texas.
4. Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

### PECULIARITIES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AMONG ITALIAAN STUDENTS

**Carluccio A.,**

*Department of Russian Language and Teaching Methods, RUDN University,  
Moscow, Russia  
[karluchchio\\_a@pfur.ru](mailto:karluchchio_a@pfur.ru)*

**Rubakova I.**

*Department of Russian Language and Teaching Methods, RUDN University,  
Moscow, Russia  
[rubakova\\_ii@pfur.ru](mailto:rubakova_ii@pfur.ru)*

A research was made through a survey to Italian students learning Russian L2 outside the language environment, in Italy. Starting from their answers we made a suitable score system, thanks to which we depicted how the average Italian student of Russian language is characterized in terms of introversion/extroversion and personal motivation. An evaluation of the learning approach to Russian L2 was made to spot the peculiar difficulties of the Italian students and the advantages and disadvantages of their approach to the foreign language study.

**Keywords:** Russian language, Italian language, foreign language acquisition, personality traits.

### КОНСТРУИРОВАНИЕ ТЕКСТА КАК ОДИН ИЗ ВАРИАНТОВ РАБОТЫ НАД НАУЧНЫМ СТИЛЕМ РЕЧИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

**Касьянова В.М.**

*канд. филол. наук, доцент МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[vkasianova@mail.ru](mailto:vkasianova@mail.ru)*

В статье отмечена важность обучения иностранных учащихся особенностям научного стиля речи. В качестве одного из возможных вариантов работы с текстом по специальности представлен алгоритм формирования у иностранных магистрантов 1 года обучения навыков самостоятельного конструирования научных текстов.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, научный стиль речи, виды речевой деятельности, развитие навыков письма, конструирование текста.

Научный стиль речи имеет особое значение для иностранных учащихся, так как уверенное владение им определяет успешность дальнейшей научной деятельности.

Основная цель работы над научным стилем речи в иноязычной аудитории состоит в развитии как репродуктивных навыков учащихся (прежде всего умения воспринимать информацию, заложенную в тексте), так и продуктивных, к которым относятся навыки создания научного текста на конкретную тему с опорой на ключевые слова и словосочетания реального текста и собственные представления о данной отрасли знаний. В соответствии с традиционной методикой РКИ иностранные учащиеся от чтения полного текста переходят к составлению плана и далее к пересказу по плану или написанию реферата. Вместе с тем в практической работе часто весьма эффективным оказывается другой подход – от плана к самостоятельному конструированию текста, который с точки зрения лексико-грамматического оформления соответствует традиционным характеристикам научного стиля речи. В итоге иностранные учащиеся должны получить новый, содержательно аутентичный и логически верно построенный текст.

Перед тем как приступить к конструированию научного текста, необходимо показать иностранным учащимся особенности и принципиальные отличия научных текстов от текстов других стилей речи, то есть объяснить функции научного стиля речи, его цели, назвать основные подстили и жанры, среди которых в данной аудитории особое значение имеют: *научная монография, научная статья, научный доклад, диссертационная работа (магистерская, кандидатская, докторская диссертация), аннотация, реферат, лекция, учебник, учебное пособие* и др.

После этого следует остановиться на особенностях оформления печатного издания. При этом иностранные учащиеся должны овладеть необходимым лексическим минимумом, который впоследствии поможет им сориентироваться в библиотечных фондах: а) *обложка, титульный лист, оборот титульного листа, выходные данные*; б) *автор, ответственный редактор, рецензент, адресат, фамилия, инициалы*; в) *название, год издания, издательство, город, количество страниц, аннотация, тираж*.

Понимание особенностей структуры научного издания позволит избежать ошибок при написании собственной работы, поэтому очень важна активизация слов и словосочетаний, называющих структурно значимые части монографии, учебника, диссертации: *Содержание. Предисловие. Введение. Основная часть. Заключение. Список литературы. Источники. Предметный указатель*. Параллельно в активный словарь вводятся такие лексемы, как: *часть, раздел, глава, параграф*, а также *строка, абзац*.

Непосредственно в роли тренировочного материала для конструирования научного текста можно использовать оглавление любого базового учебника по специальности учащихся, что повысит их мотивацию к изучению русского языка и позволит расширить активный и пассивный словарь. Начинать рекомендуется с введения и активизации таких базовых конструкций, как: *Книга называется «...» // Автор книги – (кто) / Книгу «...» написал (кто)* (с обязательными уточнениями типа *\* известный учёный, профессор МГУ (инициалы, фамилия)*), и конструкций, характеризующих структуру книги: *Книга (кого) «...» состоит из (чего) / делится на части // В книге (кого) «...» (сколько) частей / глав / разделов*. При отработке данных предложений важно отметить, что слово *книга* выступает как обобщение и может быть заменено ситуативно нужными лексемами *глава, раздел, часть*. Работа над подобными структурами позволяет с помощью вспомогательных вопросов и ответов на них активизировать навыки правильного чтения и аудирования числительных, что всегда вызывает трудности в иностранной аудитории (например: *В какой главе два параграфа // В какой ещё главе / В каких ещё главах два параграфа? // В какой главе / В каких главах больше всего параграфов? // В каких главах по пять параграфов / одинаковое количество параграфов?* и др. Далее следует работа над конструкциями, выражающими основное содержание книги или ее части: *в книге рассказывается / говорится о чём // рассматриваются вопросы чего // описывается что; (какая) часть книги посвящена / посвящается чему*. Уже на данном этапе вводятся

синонимические конструкции – простое и сложное предложение, что обогатит речь учащихся и позволит им свободнее использовать разнообразные языковые средства, например: *в (какой) части рассказывается [о Солнечной системе] // [о том, что такое Солнечная система]* или *[о происхождении Солнечной системы] // [о том, как произошла Солнечная система]* и т.д.

Самым трудным для иностранных учащихся, безусловно, является продуцирование собственных высказываний. Но именно предугадывание возможного содержания какого-то раздела, показывает научную компетенцию, а умение выразить конкретную идею своими словами – компетенцию лингвистическую. Развитию механизмов «додумывания» должно быть уделено особое внимание, так как в их основе лежит умение использовать ранее полученные знания (часто на родном языке) и декодировать их в предложения на изучаемом языке. Например, содержание первой главы книги Н.В. Короновского «Общая геология» (*Глава 1. Геология – фундаментальная наука о Земле. 1.1. Геология, ее предмет и задачи. 1.2. Геология и человек*) может быть выражено таким образом: *В первой главе подчеркивается, что геология представляет собой фундаментальную науку о Земле, определяются предмет и задачи геологии, а также отмечается особая роль геологии в жизни людей / показывается, какую огромную роль играет геология в нашей жизни*). При этом допускается замена каких-то слов, если они не меняют сути высказывания.

Наконец, следует отработка конструкций, в которых указывается возможный адресат: *Книга предназначена для кого..., а также для кого... / Книга адресована кому... / Книга может быть рекомендована кому...* Необходимо показать реальных адресатов научной литературы (это могут быть: *специалисты в области (чего), научные работники, преподаватели вузов, аспиранты (каких) факультетов / специальностей, студенты старших / младших курсов, все интересующиеся данной проблемой* и др.), особо отметив, что в аннотации принято указывать сначала основного адресата, а потом второстепенных. Очень полезно выработать навык критического отношения к выбору адресата с учетом названия книги, ее жанра и издательства.

При устном изложении своего впечатления от научного издания иностранные учащиеся могут использовать традиционные клише типа: *Мне кажется / Я думаю, что самая интересная часть книги «...» – это глава «...», потому что в ней рассказывается о..., а эта проблема в настоящее время очень актуальна.*

Таким образом, целенаправленная работа над конструированием подобных текстов позволит активизировать навыки письменной речи иностранных учащихся и создаст условия для успешного написания магистерской диссертации.

## TEXT CONSTRUCTION AS ONE OF THE VARIANTS OF WORK ON SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH IN A FOREIGN AUDIENCE

*Kasyanova V.M.*

*Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia  
[vkasyanova@mail.ru](mailto:vkasyanova@mail.ru)*

The article highlights the importance of teaching foreign students the peculiarities of scientific style of speech. As one of the possible variants of work with the text in the specialty the algorithm of formation at foreign undergraduates of 1 year of training of skills of independent designing of scientific texts is presented.

**Keywords:** Russian as a foreign language, scientific style of speech, types of speech activity, development of writing skills, text construction.

## ПРОЕКТ «ЦИКЛ СТИХОТВОРЕНИЙ С. МАРШАКА “ДЕТКИ В КЛЕТКЕ”» НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

*Кигель Т.*

*Специалист по билингвизму и по проблемам в обучении.  
Двуязычный учебный центр «Радуга», г. Петах-Тиква, Израиль  
[kigelt@gmail.com](mailto:kigelt@gmail.com)*

В статье рассматривается опыт осуществления проекта «Цикл стихотворений “Детки в клетке” в курсе РКИ для дошкольников» с целью развития лингвокультурологической и художественно-эстетической компетенции детей-билингвов. Разучивание наизусть стихотворений этого цикла позволяет неоднократно и в разном исполнении озвучить стихотворный текст, соответствует уровню умственного и речевого развития дошкольников-билингвов, и вызывает у них большой мотивационный подъем.

**Ключевые слова:** дошкольник, художественный текст, стихотворения, РКИ, Маршак, чтение наизусть.

Текст – это высшая коммуникативная единица, представляющая собой осмысленную последовательность словесных знаков, носитель смысла, находящего выражение в его структуре и языковых средствах. Талантливое художественное произведение обогащает эмоциональную сферу ребенка, тренирует его память и образность мышления, а в плане лингвоязыковой компетенции дает образцы русского литературного языка, знакомит с готовыми языковыми формами, образцами связной речи, ее грамматическим строем, способствует выразительности речи [Старченко 2017; Сентюрёва, Пантелеева 2018]. Запоминая стихотворения наизусть, слушатели-дошкольники знакомятся с точностью и красотой русского языка, учатся отчетливо и грамматически правильно произносить слова и строить фразы, активно пополняют словарный запас.

Для чтения на занятиях РКИ (русский язык как домашний, второй, неродной) отбираются классические произведения, обладающие высоким речеразвивающим потенциалом.

Известный всем говорящим на русском языке цикл С.Я. Маршака «Детки в клетке» (1923 г.) – это законченные, лаконичные, отточенные и запоминающиеся стихотворные подписи к картинкам с яркой характеристикой животного. Маршак дает вербальные характеристики героев с любовью и добродушным юмором, изящно, естественно, разворачивая в четверостишии целый сюжет и при этом сохраняя простоту, свежесть и чистоту языка. Очень современно, что ребенок в этом произведении является собеседником автора и другом животного.

Цели проекта – изучение теоретических аспектов знакомства с русской детской поэзией, а также практическое осуществление проекта «Цикл стихотворений “Детки в клетке” на занятиях РКИ для дошкольников». Среди задач проекта – знакомство с биографией и поэтической деятельностью Маршака, прослушивание поэтического текста в разных вариациях и заучивание наизусть стихотворений из названного цикла. Целевая группа проекта: группы дошкольников, изучающие РКИ в центре неформального двуязычного образования. Итоговый продукт проекта, – утренник с рассказыванием стихов наизусть и представлением альбома «Наши “Детки в клетке”». Большое мотивационное воздействие на детей оказало знакомство с биографией писателя, включая его фотографию, и сообщение о том, что Маршак является потомком известного раввина и на иврите имя звучит «Шмуэль бен Яаков».

Отбор художественных текстов для начальных этапов изучения РКИ затрудняет тот факт, что любимые русскоговорящими детьми песни и стихи не всегда доступны

по языковому уровню для детей-билингвов того же возраста и, как следствие, не понятны им и не доставляют эстетического наслаждения. Хотя цикл С.Я. Маршака написан около 100 лет тому назад, в нём нет лингвистических препятствий для детей 3–4 лет, благодаря очень современному языку произведения, в котором требуют комментариев немногочисленные реалии и слова, (например, «Фонтанка» – река, «лоханка» – ванночка). Большим достоинством произведения является наличие цикла стихотворений, обладающих общими ритмично организованными особенностями, что облегчает восприятие нового материала, позволяет длительно фокусироваться на нем и дает детям возможность продемонстрировать личный вкус в выборе понравившегося стихотворения.

В начале проекта учитель зачитывал стихотворение, показывал детям иллюстрации из книги и выяснял общее мнение детей об услышанном и увиденном. После того как дети выражали желание продолжить знакомство с циклом, просматривались два видеоролика, где мужским и женским голосом озвучивалась фотография каждого животного, причем дети оказали предпочтение женскому голосу. Одновременное аудио- и визуальное восприятие информации способствует закреплению в памяти лексического материала и облегчает восприятие звучащей речи. На следующем этапе дети выбирали из цикла любимое животное, раскрашивали рисунок с его названием, педагог записывал высказывание детей о причинах выбора конкретного животного, а затем был составлен альбом под названием «Наши “Детки в клетке”».

Стихотворения С. Маршака неоднократно прослушивались для иллюстрации различных стадий проекта с целью включения способности к произвольному запоминанию, а на продвинутых этапах дети озвучивали их самостоятельно. Дети испытывали явное эстетическое наслаждение от звучащего слова: они неоднократно просили еще и еще раз посмотреть видеоролик и при каждом удобном случае декламировали заученные стихотворения. К концу проекта каждый ребёнок рассказывал наизусть от одного до пяти двустиший и даже четверостишия. Дети декламировали стихи поодиночке, парами или группами, с участием и без участия преподавателя, а также хором. Таким образом, каждый стихотворный текст многократно звучал в исполнении детей и взрослых, как в живом исполнении, так и с экрана компьютера.

После месяца изучения цикла был организован утренник, который превратился в настоящий праздник русской детской поэзии. На утреннике дети индивидуально и хором читали наизусть стихотворения из цикла «Детки в клетке», а также продемонстрировали взрослым свой альбом.

Заключение. В ходе проекта по циклу С. Маршака «Детки в клетке» на занятиях РКИ стихотворный текст звучал многократно в разных вариациях, что способствовало его произвольному запоминанию. Разучивание наизусть стихотворений этого цикла соответствует уровню умственного и речевого развития дошкольников-билингвов, вызывает у них большой мотивационный подъем, способствует развитию чувства языка, нравственному и эстетическому воспитанию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Старченко Г.Н. Работа с художественным текстом на уроках русского языка // Молодой ученый. 2017. № 47. С. 225–227.

2. Сентюрёва Т.Ю., Пантелева Г.М. Основные подходы к проблеме чтения художественной литературы в дошкольной педагогике // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2018 г.). Казань: Молодой ученый, 2018. С. 124–128.

## SOUNDING TEXT AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A NONNATIVE LANGUAGE – CYCLE OF POEMS OF S. MARSHAK «CHILDREN IN A CAGE»

*Kigel T.*

*Specialist in bilingualism, Bahazlaha Education Center Petah-Tikva, Israel*

The article discusses the experience of the project «A cycle of poems “Children in a cage” the for bilingual preschoolers». The aim of the project was developing the linguistic-cultural, aesthetic competence of bilingual children, their mental and speech level and a great motivational for studying Russian.

**Keywords:** preschoolers, literature text, poem, Russian, Marshak, reading by heart.

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ)

*Кирдун А.А.*

*канд. филол. наук, доц. БГТУ, Минск, Республика Беларусь  
[allakirdun@mail.ru](mailto:allakirdun@mail.ru)*

В статье описываются интерактивные технологии, используемые автором при обучении русскому языку как иностранному, указываются необходимые условия для их реализации.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, интерактивные технологии, активность студентов, речевые навыки.

Интерактивные технологии, используемые сегодня в преподавании русского языка как иностранного (РКИ), основаны на таком подходе к проведению занятий, при котором обучающиеся являются не столько объектом педагогического воздействия, сколько субъектами познания. Иначе говоря, сущность интерактивных технологий заключается в том, что формирование коммуникативной компетенции обучающихся происходит в процессе их собственной интеллектуально-познавательной активности, а не путем усвоения готового набора знаний, преподносимого преподавателем, и выполнения предлагаемых им упражнений. Это особым образом организованное постоянное взаимодействие обучающегося с преподавателем и с другими обучающимися, позволяющее значительно повысить результативность овладения русским языком.

Важным компонентом в интерактивных технологиях являются компьютерные и телекоммуникационные средства, с помощью которых обрабатывается и представляется информация различных типов, и, безусловно, ресурсы Интернета как глобальной, оперативной информационной среды. Применение этого «арсенала» позволяет варьировать в зависимости от складывающейся учебной ситуации, ставшие сегодня уже традиционными интерактивные методы и формы обучения: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные игры, уроки-экскурсии, уроки-праздники, викторины, конкурсы и т.д.

В нашей практике преподавания РКИ на подготовительном отделении активно использовались, среди прочего, ролевые игры (в том числе на основе просмотра видеofilmов или их фрагментов). На занятиях обыгрывались повседневные коммуникативные ситуации: «в деканате», «в библиотеке», «в магазине», «в поликлинике», «в столовой», «в парикмахерской», «в банке», «в метро», «в салоне связи», «в гостях» и др.

Проведение каждой из игр осуществлялось в несколько этапов, получивших надлежащее описание в методической литературе. В ряде случаев включался еще один дополнительный, закрепляющий, этап – реализация усвоенного на занятиях диалога в реальной коммуникативной ситуации, т. е. апробация полученных навыков на практике с применением аудио- или видеозаписи. Например, после обыгрывания в аудитории ситуации «в деканате», «в библиотеке», «в столовой» учащимся ставились задачи типа: «После занятий зайдите в деканат и узнайте...», «Завтра перед занятиями зайдите в библиотеку и возьмите книгу...», «На перемене в столовой сделайте заказ блюд на русском языке» и др. В первый раз (на самом начальном этапе обучения) задание выполнялось вместе с преподавателем, в задачу которого входило подбодрить, помочь учащимся преодолеть внутренний барьер и активизировать навыки говорения на русском языке «в реальных условиях». Осуществленная при этом с помощью мобильного телефона видеозапись просматривалась на следующем занятии вместе со всей группой и комментировалась преподавателем. При комментировании особое внимание обращалось на удачные моменты состоявшегося диалога, подчеркивались положительные стороны речевых действий учащегося. В дальнейшем подобные задания учащиеся выполняли самостоятельно, разделяясь на группы по два-три человека. К концу учебного года у преподавателя накопилось определенное количество таких видео, из фрагментов которых сами учащиеся создали фильм «Как мы учились говорить по-русски».

Эффективными в развитии речевых навыков учащихся оказались учебные экскурсии по городу Минску, в ходе которых решались традиционные задачи: предоставить учащимся возможность усовершенствовать речевые навыки с применением ранее выученной лексики, дать новые лингвистические, исторические и лингвострановедческие знания. Одна из экскурсий сопровождалась фотосъемкой. На следующем занятии группа была разделена на две подгруппы и каждой дано задание: с использованием ноутбуков из массива фотографий, сделанных на экскурсии, выбрать те, на которых запечатлены представители другой подгруппы, разместить эти фото в отдельном файле в хронологической последовательности и написать к каждому соответствующий комментарий. Общность воспоминаний о предшествующем событии, необходимость совместного выбора фото и подбора адекватных фраз-комментариев к ним послужили хорошим стимулом для каждого из учащихся проявить речевую активность. Еще на одной экскурсии велась аудиозапись рассказа преподавателя о движении группы (где мы находимся сейчас? куда направляемся? мимо чего проходим? что находится справа и слева? что мы видим впереди? куда пришли? и т.д.). На следующем занятии группе было дано задание прослушать сделанную аудиозапись с помощью компьютерного редактора звуковых сигналов и стереонаушников и записать текст в тетрадь, заменяя глаголы настоящего времени глаголами прошедшего времени.

Хорошим импульсом к активизации речевых навыков обучающихся стал такой вид деятельности, как проведение ими виртуальных экскурсий по родным городам/странам. На протяжении трех весенних месяцев учащиеся по очереди выступили в роли экскурсоводов и, движимые желанием как можно лучше представить свою страну или родной город, прилагали максимум усилий для составления и воспроизведения своего рассказа. Такие занятия были направлены не только на усвоение познавательной информации, но и на выполнение творческих заданий (как, например, рассказать и показать на карте, как можно добраться в Тунис/Ливан/Иран/Туркменистан из Беларуси).

Обязательные условия реализации интерактивных технологий: доверительные и позитивные отношения между преподавателем и обучающимися; чуткое отношение преподавателя к затруднениям или проблемам своих учеников и индивидуальный подход к ним; учет опыта предшествующей учебной деятельности обучающихся и постоянная их мотивация к проявлению речевой активности на русском языке.

## INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN (FROM EXPERIENCE IN THE PREPARATORY DEPARTMENT)

*Kirdun A.A.*

*Belarusian State Technological University, Minsk, Republic of Belarus  
[allakirdun@mail.ru](mailto:allakirdun@mail.ru)*

The article describes the interactive technologies used by the author when teaching Russian as a foreign language, indicates the necessary conditions for their implementation.

**Keywords:** Russian as a foreign language, interactive technologies, student activity, speech skills.

## ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ЛИРИЗАЦИИ ПРОЗАИЧЕСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ ТРИЛОГИИ ФЕДОРА СОЛОГУБА «ТВОРИМАЯ ЛЕГЕНДА»)

*Киреева Е.В.*

*аспирант кафедры русского языка, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[ventaglio@yandex.ru](mailto:ventaglio@yandex.ru)*

Статья посвящена проблеме изучения лиризованной прозы на материале трилогии Ф. Сологуба «Творимая легенда». Кратко рассматривается история исследования данного феномена, различные подходы. Предпринимается попытка объединения коммуникативно-грамматического анализа, анализа типов прозы по Н.А. Кожевниковой и анализа синтаксического типа прозы по Н.Д. Арутюновой. В результате комплексного анализа выделяется несколько ключевых принципов лиризации текста.

**Ключевые слова:** Ф. Сологуб, «Творимая легенда», проза поэта, символистский роман, лиризованная проза, орнаментальная проза, способы лиризации, типы повествования, парадигматический тип прозы/

В начале XX века в языке художественной прозы происходят серьезные изменения. Произведения А. Белого, Ф. Сологуба обращают на себя внимание критиков своей необычной формой, языковым экспериментом. Феномен такой прозы получил название «прозы поэта». Другие его названия – неклассическая проза, орнаментальная, гибридная, лиризованная, парадигматическая, поэтизированная и т. д. Во время своего появления подобные произведения встречали противоречивые отзывы критиков: от восторженных до недоуменных и крайне негативных, но должного осмысления этот феномен тогда так и не получил.

Первые серьезные исследования по орнаментальной прозе появляются в 80-е гг. XX в. Это работы Н.А. Кожевниковой по языку А. Белого, ее статья об орнаментальной прозе, в которой исследователь говорит, что данное явление существовало и задолго до начала XX в., а примеры орнаментализации повествования можно найти в древнерусской литературе, в литературе XIX века (творчество Н.В. Гоголя, его знаменитые лирические отступления в «Мертвых душах») [Кожевникова 1976: 56]. Однако расцвет этой прозы приходится на Серебряный век.

90-е гг., вместе с переизданием авторов Серебряного века, принесли еще несколько исследований, но это были в основном литературоведческие работы (см., например, [Барковская, 1996]). Даже те труды по «Творимой легенде» Сологуба, которые появились с тех пор, сосредоточены на поэтике трилогии [Львова 2000; Рублева 2002; Глинкина 2003]. В связи с этим встает проблема лингвистического изучения лиризованной прозы, выявление языковых особенностей, которые могли бы помочь отнести

то или иное произведение к этому типу. Тем более процесс синтеза форм, о котором писала И.Г. Минералова [Минералова 2004: 14–15, 177–178, 198, 235], продолжается: поэзия продолжает проникать в прозу, а проза – в поэзию. Это актуальные процессы языка современной художественной литературы, которые невозможно оставить без изучения. К тому же этот материал может быть использован на занятиях по русскому языку как иностранному. Произведения лиризованной прозы довольно сложны для восприятия иностранцами, поэтому часто остаются вне учебной программы. Выделение же основных принципов лиризации поможет найти подходы к изучению таких текстов, выработать методику их комплексного анализа, ведь они требуют особого подхода. Сложность состоит в том, что разные исследователи подходили к лиризованной прозе с различных сторон: со стороны синтаксиса [Арутюнова 1972], со стороны типов повествования [Коженикова 1994], со стороны коммуникативно-грамматического анализа [Сидорова 2001]. При этом упускались точки пересечения этих подходов, возможность объединить их в комплексное описание лиризованного текста. В своем исследовании мы ставили задачу именно такого объединения подходов.

На материале языка «Творимой легенды» Ф. Сологуба нами были выделены следующие принципы лиризации текста:

1. Контрапунктная организация текста, которая выражается не только в зеркальном отображении сцен, но и в композиционно-регистровом, синтаксическом и морфологическом параллелизме разных фрагментов.

Так, например, начало первой и второй главы «Творимой легенды» объединены перемещением, движением персонажей. Они организованы похожими композиционно-регистровыми блоками и типами предикатов. И в том и в другом фрагменте пейзаж дан глазами движущихся персонажей. Такой параллелизм лингвистических элементов образует особый ритм произведения, о котором как об одной из ярких черт орнаментальной прозы писали исследователи.

2. Перераспределение субъектности между автором и персонажами. Авторская субъектность переходит к персонажам, персонажи становятся носителями и выразителями точки зрения автора в своей прямой речи. В то же время субъектность героев переходит в речь автора, из-за чего активизируются форма несобственно-прямой и несобственно-авторской речи (цитация). Субъектный модус не выражается прямо, но все повествование пронизано им. Например, пейзаж и другие описания часто даются от лица персонажа и организованы его точкой зрения, окрашиваются его чувствами и эмоциями. Эмоции могут выражаться не только через описания пейзажей, но и через речь неживых существ и даже предметов. С этим связано использование нетрадиционных форм повествования – речи неодушевленных персонажей, которая часто встречается в «Творимой легенде»:

*<...> Ясный и неподвижный был свет. Холодная веселость и злость, неподвижная, полускрытая ирония были в блеске раскаленных добела проволочек, изогнутых в стеклянных грушах.*

*– Да и нет – вот наш свет и ответ, – говорил их неподвижный блеск.*

3. Лиризация проявляется на всех уровнях произведения: от фонетического до текстового. Так, в «Творимой легенде» часто встречается звукопись: *Скрытый жар пожаров становился невыносимым. Танкред бесцельно гарцевал на своем вороном коне по дорогам около своего штаба <...>*. Морфологический уровень тоже принимает участие в лиризации. Например, текст изобилует сложными прилагательными, в том числе индивидуально-авторскими, совмещающими в себе восприятие различными органами чувств *печально-серое лицо, страстно-алые губы, ласково-синее небо, радостно-лазурное море, мечтательно-синий взор* и т.д. [Киреева 2018]. Это служит выражением идеи синестезии, а также модуса персонажей, поскольку такие прилагательные выражают их перцепцию окружающей действительности.

4. В основе лиризованной прозы лежит игра различными элементами. В этом проявляется объединяющее авторское сознание. Постоянно создается ощущение неопределенности, двойственности восприятия, идет игра точками зрения, модусами. Так, в «Творимой легенде» создается регистровая и темпоральная неопределенность (более подробно об этих способах лиризации см. [Сидорова, 2001]). Например, в следующей отрывке на время указывается не прямо, а описательно, что создает эффект неопределенности. В этом проявляется темпоральная проблематизация:

*Это было в те дни, когда кровавый бес убийства носился над нашей родиной и страшные дела его бросали раздор и вражду в недра мирных семейств.*

5. Синтаксические связи часто ослаблены, мы имеем дело с парадигматическим типом прозы [Арутюнова 1972]. Пропадают показатели связи (союзы), предложения становятся рублеными, парцелированными, односоставными. Часто встречаются назывные предложения. Повествование строится по ассоциативному принципу. Однако при этом может происходить переключение между синтагматической и парадигматической прозой в необходимые автору моменты. Например, в «Творимой легенде» парадигматический тип синтаксиса активизируется, когда речь идет о снах, видениях или в моменты большой взволнованности, эмоционального напряжения.

Итак, мы видим, что лиризация текста проявляет себя на всех языковых уровнях и во всех элементах композиции. Даже заглавие встраивается в единое целое и участвует в лиризации. Текст строится по принципу гомологичности элементов: отдельные части подобны целому. Мы коснулись в основном грамматического и текстового уровней, в нашем поле зрения пока остались такие особенности, как инверсия, лексический уровень (сочетаемость слов). Все это требует дальнейшего изучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. О синтаксических типах прозы // Общее и романское языкознание. М., 1972. С. 189–200
2. Глинкина Н.А. Роман Ф. Сологуба «Творимая легенда» (Проблема художественного синтеза жизнеподобия и условности): Дис. ... канд. филол. наук. Ульяновск, 2003 150 с.
3. Киреева Е.В. От сложных прилагательных к замыслу автора (на материале трилогии Ф. Сологуба «Творимая легенда») // Известия Южного федерального ун-та. Филологические науки. – 2018. – № 2. С. 96–102.
4. Кожевникова Н.А. Типы повествования в русской литературе. М., 1994.
5. Львова М.А. «Творимая легенда» Ф. Сологуба: Дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2000 181 с.
6. Минералова И.Г. Русская литература серебряного века. Поэтика символизма: уч. пособие. М.: Флинта: Наука, 2004. 272 с.
7. Рублева Н.И. «Творимая легенда» Федора Сологуба как явление русского неореализма: Дис. ... канд. филол. наук. Вологда, 2002 209 с.
8. Сидорова М.Ю. Грамматика художественного текста. М.: Центр-М, 2001. 400 с.

#### **BASIC PRINCIPLES OF LYRIZATION OF A PROSAIC ARTISTIC TEXT (ON THE EXAMPLE OF THE TRILOGY OF FEODOR SOLOGUB «A LEGEND IN THE MAKING»)**

***Kireeva E.V.***

*graduate student of the department of the Russian language,  
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
ventaglio@yandex.ru*

The article is devoted to the problem of studying lyric prose on the material of the trilogy of F. Sologub “The Legend in the Making”. Briefly examines the history of the study of this phenomenon, various approaches. The attempt is made to combine communicative-grammatical

analysis, analysis of prose types according to N.A. Kozhevnikova and analysis of the syntactic type of prose by N.D. Arutyunova. As a result of a comprehensive analysis, several key principles of text lyricization are identified.

**Keywords:** F. Sologub, “The Legend in the Making”, poet’s prose, symbolist novel, lyrical prose, ornamental prose, methods of lyricization, types of narration, paradigmatic type of prose.

## С.И. ГЕССЕН И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕКСТ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ «ПЕРВОЙ ВОЛНЫ»

*Киржаева В.П.*

*докт. пед. наук, профессор МГУ им. Н.П. Огарева, Саранск, Россия  
kirzhaeva\_vera@mail.ru*

В докладе рассматривается формирование педагогического текста русской эмиграции «первой волны» как лингвокультурологическая и историко-педагогическая проблема. Определена роль С.И. Гессена и его единомышленников в этом процессе, возможности использования педагогических текстов русской эмиграции как дидактического материала в процессе преподавания русского языка как иностранного.

**Ключевые слова:** российское зарубежье, педагогический текст, С.И. Гессен, С.И. Карцевский, лингвокультурология.

Феномен российского зарубежья – яркая страница истории России и русской культуры, чрезвычайно интересная для студентов-иностранцев, особенно из стран – центров русских диаспор (от государств Балтии и Центральной Европы до Китая, США и Австралии). Очевидны и лингвокультурологический и историко-образовательный аспекты данного явления, поскольку вклад российской эмиграции в мировую культуру XX века, в частности, в литературу, живопись, кинематограф, естественные и гуманитарные науки бесценен. Особое значение при этом имеет историко-образовательный аспект наследия русской эмиграции и сформировавшийся в 1920–1930-е годы педагогический текст, который создавался усилиями ведущих педагогов эмиграции, прежде всего С.И. Гессена, А.Л. Бема, П.М. Бицилли, Н.А. Ганца, Е.А. Елачича, С.И. Карцевского, И.М. Малинина и др. и нашел воплощение в учебниках, учебных пособиях, хрестоматиях, курсах лекций, статьях на страницах журналов «Вестник самообразования», «Русская школа за рубежом», «Русская школа» и др., в педагогическом дискурсе русской эмиграции в целом [Kirzhaeva 2016; Осовский, Киржаева 2017]. О дидактическом потенциале этих текстов свидетельствует опыт их использования в практике обучения русскому языку, например, немецких студентов в ФРГ в 2000-е годы [Осовский 2009].

Под педагогическим текстом русской эмиграции понимается вся совокупность учебных и научных текстов, созданных представителями русской эмиграции в 1918–1945 годах, адресованных эмигрантской аудитории и решающих комплекс задач – от практических (собственно образовательных) и теоретических (вопросы дидактики и новые технологии обучения) до культурно-просветительных, социальных и политических (сохранение русской образовательной традиции в эмиграции, создание единой системы низшей, средней и высшей школы, борьба с денационализацией детей и молодежи за сохранение их национальной идентичности). Среди его создателей важнейшая роль принадлежит выдающемуся русскому философу и педагогу С.И. Гессену (1887–1950), книга которого «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» (1923) стала одним из ключевых текстов не только русской, но и, переведенная на основные европейские языки, западной педагогической мысли второй половины 1920-х – 1950-х годов. В ней автор соединил принципы русской педагогической традиции с новейшими тенденциями

европейской, прежде всего немецкой и англо-американской педагогики, обозначил векторы развития современной школы и новые задачи образования. Основные идеи книги находят продолжение в многочисленных публикациях С.И. Гессена в эмигрантской периодике, книгах и статьях, появляющихся на немецком, чешском, польском, позднее английском языках и формирующих своеобразный педагогический диалог с зарубежной аудиторией. Фактор потенциального читателя, не владеющего русским языком представителя центров русского рассеяния, принимался во внимание не только С.И. Гессеном, но и А.Л. Бемом, П.М. Бицилли, Н.А. Ганцем, С.И. Карцевским, адресовавшим часть своих работ по проблемам русского языка и словесности, школы и образования, русской истории чешскому, польскому, югославскому, болгарскому, немецкому читателю.

Особая страница в биографии С.И. Гессена – работа над чешским учебником русского языка, который был издан под псевдонимом Сергей Макаров [Makarov 1935]. Его подготовка представляла немалую сложность для ученого, ранее не занимавшегося лингводидактикой. «... я получил выгодную очень работу – написать для курсов заочного обучения книгу “Русский язык для каждого”, которая теперь и отнимает у меня все время. Ведь я ни русского языка не знаю, ни чешского, на котором мне книжку надо писать, – не без юмора сообщал он соредктору журнала «Современные записки» В.В. Рудневу. – Приходится самому учиться. Теперь я вошел в работу, она “пошла вперед”...» [«Современные записки» 2013: 163]. Этот опыт оказался востребованным в польский период жизни ученого (середина 1930-х – 1950), когда ему пришлось заниматься не только изучением педагогических проблем и преподаванием педагогики, но и проведением занятий по русскому языку для польских студентов

Очевидно, использование подобного материала в современной практике преподавания русского языка как иностранного усиливает лингвокультурную и историко-образовательную составляющие курса и заметно повышает интерес студентов-иностранцев к предмету.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00413-А.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Осовский О.Е., Киржаева В.П. С.И. Гессен и «Русская школа за рубежом»: из истории педагогической журналистики российского зарубежья 1920-х – начала 1930-х гг. // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2017. № 48. С. 202–228.
2. Осовский О.Е. Проблемы справочно-информационного обеспечения истории образования русского зарубежья и возможные пути их решения // Интеграция образования. 2009. № 1. С. 18–20.
3. «Современные записки» (Париж, 1920–1940). Из архива редакции. М.: Новое литературное обозрение, 2013. Т. 3. 106 с.
4. Kirzhaeva V.P. Pedagogical discourse in magazines of Russian émigré community in 1920–30s (on the basis of N. Hans articles.) // Russian Linguistic Bulletin. 2016. № 3 (7). P. 136–138.
5. Makarov Sergěj. Ruština pro každého. Praha: Administrace Domácího učení, [1935].

#### S.I. HESSEN AND THE “FIRST WAVE” RUSSIAN ÉMIGRÉ PEDAGOGICAL TEXT

*Kirzhaeva V.P.*

*Mordovia State University, Saransk, Russia  
[kirzhaeva\\_vera@mail.ru](mailto:kirzhaeva_vera@mail.ru)*

The report considers the formation of the “first wave” Russian emigre pedagogical text in the linguoculturological and the history of education aspects. The role of S.I. Hessen and his associates in this process and the possibility of using of different Russian emigre pedagogical texts as didactic material in the process of teaching Russian as a foreign language are defined.

**Keywords:** Russia abroad, pedagogical text, S.I. Hessen, S.I. Kartsevsky, linguoculturology.

## ОТ МИКРОТЕКСТА К ЛЕКЦИИ (ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ-БАКАЛАВРОВ И ПОСЛЕДУЮЩЕЙ РАБОТЫ С НИМ)

*Киржанова С.В.*

*ст. преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся  
филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[kirzh@mail.ru](mailto:kirzh@mail.ru)*

В статье описывается опыт создания учебного пособия по химии для китайских студентов-бакалавров, изучающих специальность на русском языке в условиях внеязыковой среды. В статье также отражен опыт апробации пособия в течение двух семестровых курсов. Особенность пособия заключается в том, что материал по изучаемому предмету был предложен специалистом-предметником в виде микротекстов, содержащих минимальную информацию будущих лекций конкретного лектора. Материал, обеспечивающий формирование языковой, речевой и коммуникативной компетенций учащихся, дополнен преподавателем-русистом.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированный текст, языковая профильная подготовка, язык специальности, конспект лекции, интенсив.

Цель данной статьи – описать опыт создания и результаты апробации пособия по химии для китайских студентов, обучающихся на факультете ФНМ (факультет наук о материалах) в совместном китайско-российском университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне.

В условиях ускоренного изучения русского языка с нуля и форсированного погружения в специальность данное пособие является результатом запроса специалиста-предметника для подготовки к конкретному лекционному курсу с семинарами. Как говорит один из создателей концепции этой линии пособий И.В. Одинцова, «учебный материал книг по языку специальности, по сути, стал конспектом лекций предметных дисциплин с детально разработанным аппаратом языковых и речевых упражнений» [Одинцова].

Чтобы обеспечить в сжатые сроки уровень языковой компетенции по конкретной дисциплине, при создании пособия преподаватель-русист руководствовался следующими принципами.

1. Адресный принцип отбора материала. Микротексты были предоставлены преподавателем-специалистом. Они содержат минимум предметной информации, достаточной для подготовки к его интерактивной лекции, поскольку остальная информация будет дополнена им на собственных занятиях.

2. Принцип кооперации. Преподаватель-русист тесно работает с автором лекционного курса как до начала курса, так и в течение всего курса.

3. Принцип минимизации учебно-языкового материала. Предлагается лексико-грамматический минимум основных терминов и ключевых слов.

4. Принцип комбинированного подхода при введении нового материала: переводной и беспереводной подходы.

5. Принцип комплексного подхода в обучении всем видам речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению и письму на основе как адаптированных учебно-научных, так и аутентичных учебно-научных текстов.

В задачи преподавателя-русиста входило: во-первых, создание текстов нескольких типов: для изучения предмета; для языковой работы; для просмотрового чтения; для аудирования. Во-вторых, задача русиста заключалась в разработке системы упражнений для предтекстовой, притекстовой и послетекстовой работы. Упражнения предтекстового этапа охватывают несколько уровней языковой системы: фонетико-интонационный – словообразовательный – грамматический (морфология и синтаксис). Притекстовые задания различаются в зависимости от дидактической задачи, которую выполняет текст. В случае языковых целей концентрируется внимание учащихся на особенностях самого

текста или на определенных лексико-грамматических конструкциях. Если же целью является формирование предметных знаний, то внимание учащихся направлено на выявление и анализ новой информации. Послетекстовые задания разнообразны по своим функциям, но целью большинства из них является выработка различных репродуктивных и продуктивных навыков говорения и письма.

Вот образец задания с микротекстом, данным преподавателем-специалистом в том виде, в каком он хотел бы его видеть.

Упражнение 17. Прочитайте микротекст 1. Отметьте предложения, указывающие на взаимную связь явлений.

*Сдвиг равновесия*

*Перевод равновесной химической системы из одного состояния равновесия в другое называется сдвигом (или смещением) химического равновесия. Оно происходит под влиянием изменения термодинамических параметров системы. Направление сдвига химического равновесия определяется принципом Ла Шателье: если на систему в состоянии равновесия воздействовать извне, изменяя термодинамические параметры, то равновесие сместится в том направлении, которое ослабит эффект внешнего воздействия.*

Введение данной текстовой единицы отвечает нескольким задачам сразу. Во-первых, демонстрация лексико-грамматических средств для выражения взаимосвязи явлений. Во-вторых, этот текст имеет предметно-информационный характер, то есть формирует предметную компетенцию и готовит к восприятию будущей лекции. В-третьих, несет функционально-коммуникативную нагрузку, мотивируя последующую речевую деятельность, поскольку данный текст не дает полную предметную информацию по теме. Как показал опыт, он вызывает у учащихся вопросы, связанные с изменениями термодинамических параметров.

Таким образом, в данном пособии микротекст часто играет не просто дополнительную роль в системе упражнений, подготавливающих к восприятию, анализу и последующей репродукции основного текста, а так же, как и базовый текст, участвует в формировании необходимых знаний по изучаемому курсу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Добровольская В.В. Методика преподавания русского языка как неродного // Слово. Грамматика. Речь. Выпуск XVIII: Сборник научно-методических статей по преподаванию РКИ. М.: МАКС Пресс, 2017.
2. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. М.: Издательство Московского университета, 1987.
3. Одинцова И.В. Лингводидактическая модель обучения русскому языку в совместном университете МГУ-ППИ (КНР). // Русский язык и литература в контексте глобализации: VI Международная научно-практическая конференция, посвященная 50-летию МАПРЯЛ. Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломносова, 16–17 ноября 2018 г. Сборник статей. М.: Издательство «Научный консультант», 2019.

### **FROM THE MICROTTEXT TO THE LECTURE (FROM THE EXPERIENCE OF CREATING A PROFESSIONALLY ORIENTED MANUAL FOR FOREIGNERS-UNDERGRADUATE STUDENTS)**

*Kirzhanova V.S.*

*Senior.teacher.Department eng.yaz. for foreigners.academic.Phil.Moscow state University, Moscow, Russia, kirzh@mail.ru*

The article describes the experience of creating a textbook on chemistry for undergraduate students studying a specialty in Russian in a non-linguistic environment. The feature of the manual is that information, subject material address specified by a specialist subject teacher. This scientific

and educational material like as micro lecture notes of future lectures. The material providing formation of language, speech and communicative competence of pupils is added by the teacher-Russian.

**Keywords:** professionally oriented text, language training, language specialty, lecture notes.

**ТЕКСТЫ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ СФЕРЫ ОБЩЕНИЯ  
КАК ИСТОЧНИК ОТБОРА МАТЕРИАЛА ДЛЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА  
К «КОМПЛЕКСНОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
КАК ИНОСТРАННОМУ, ИСТОРИИ РОССИИ И ОСНОВАМ  
ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»  
(УРОВЕНЬ «ИНОСТРАННЫЙ РАБОТНИК»)**

**Клобукова Л.П.**

*член-корр. РАО, докт. пед. наук, зав. кафедрой, профессор МГУ  
имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[klobukov@list.ru](mailto:klobukov@list.ru)*

**Молчанова Н.С.**

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и РКИ ПсковГУ,  
Псков, Россия  
[molcnatasha@yandex.ru](mailto:molcnatasha@yandex.ru)*

**Головина Л.С.**

*канд. филол. наук, доцент кафедры теории и методики  
гуманитарного образования ПсковГУ,  
Псков, Россия  
[golosfack@mail.ru](mailto:golosfack@mail.ru)*

Статья посвящена проблеме лингводидактического описания текстов официально-деловой сферы общения, отражающих коммуникативные потребности трудовых мигрантов. Авторы показывают, что подход к тексту как к одному из базовых компонентов сертификационного тестирования позволит разработать Лексический минимум для иностранных граждан, желающих получить в РФ разрешение на работу, а также существенно усовершенствовать содержание «Требований...» к Комплексному экзамену для данной категории инофонон.

**Ключевые слова:** текст, Комплексный экзамен по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства РФ, Лексический минимум, официально-деловая сфера общения трудовых мигрантов.

Понятие «текстотека» по праву является одним из базовых понятий современной теории преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) и лингводидактического тестирования [Клобукова 2006: 70–72]. Это обусловлено, в частности, тем, что в рамках коммуникативно-ориентированной методики каталог текстов представляет собой своего рода средостение между содержанием обучения, средствами обучения, а также нормативно-методическими документами и контрольно-измерительными материалами, лежащими в основе соответствующей системы тестирования.

Актуальным направлением отечественного лингводидактического сертификационного тестирования является разработка Лексического минимума (далее – ЛМ) к «Комплексному экзамену по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации», который в обязательном порядке должны сдавать иностранные граждане, желающие получить в РФ разрешение на работу или патент. Перечень коммуникативных потребностей, возникающих у данной категории

инофонов в рамках официально-деловой сферы общения, представлен в соответствующих «Требованиях...» [Требования 2016: 8–9]. В то же время лингводидактического описания тех типов и жанров текстов, которые актуальны для устной и письменной официально-деловой коммуникации иностранных граждан, приезжающих в РФ для осуществления трудовой деятельности, до сих пор не существует. А следовательно, остается не выявленным и не охарактеризованным с методической точки зрения тот лексико-грамматический минимум, который необходим указанной категории инофонов для эффективного общения именно в официально-деловой сфере.

В данной статье содержатся результаты лингводидактического анализа речевой ситуации, которая является актуальной для любого трудового мигранта, прибывшего в РФ. Речь идет о подаче документов на оформление разрешения на работу, которые мигрант должен представить в Управление по вопросам миграции. Наблюдение за реальным речевым поведением инофона показало, что эта ситуация требует от него комплексных умений осуществлять официально-деловое общение во всех основных видах речевой деятельности. Значительная часть речевых задач связана при этом с процессом изучающего чтения, поскольку обратившийся в Управление иностранный гражданин, прежде всего, должен детально ознакомиться с целым рядом текстов на информационной доске («График приема граждан», «Образцы заполнения бланков документов», «Выдержки из Федеральных законов», «Информация о сроках предоставления государственной услуги» и др). Выяснилось также, что не менее значимыми для мигранта являются навыки письма, которые необходимы ему для заполнения двух бланков: квитанции об плате госпошлины и заявления на получение разрешения на работу.

Кроме того, ситуация подачи документов требует от инофона широкого спектра умений вступать в устное общение с сотрудниками Управления по вопросам миграции. Так, мигрант должен уметь инициировать диалог и отвечать на вопросы сотрудника, а также понимать на слух информацию о своих будущих действиях, связанных с получением разрешения на работу. Другими словами, авторами данной статьи был произведен тщательный лингводидактический анализ обширного корпуса устных (как диалогических, так и монологических) и письменных текстов, позволивший выявить реальный минимальный набор языковых единиц, овладение которыми необходимо инофону для осуществления эффективного официально-делового общения в ситуации посещения Управления по вопросам миграции.

Нами была проанализирована также еще одна речевая ситуация официально-деловой сферы общения, с которой обязательно сталкивается любой трудовой мигрант: прохождение таможенного контроля при въезде в РФ. В результате был сформирован исчерпывающий перечень коммуникативных задач, которые должен быть готов решать инофон на территории контрольно-пропускного пункта в ходе диалогического общения с работниками паспортного контроля, пограничной службы и таможенного досмотра, а также были выявлены лексические единицы, которые необходимо будет включить в ЛМ к Комплексному экзамену для трудовых мигрантов [Лингвометодические проблемы 2019].

И в завершение особо подчеркнем, что аналогичная работа в самое короткое время должна быть проведена относительно всех ситуаций в официально-деловой сфере общения, представленных в упомянутых выше «Требованиях...». Это позволит не только разработать и опубликовать такой важный нормативно-методический документ Российской государственной системы тестирования, как ЛМ для иностранных граждан, желающих получить в РФ разрешение на работу, но и существенно усовершенствовать содержание «Требований...» к Комплексному экзамену для данной категории инофонов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Клобукова Л.П. Текстотека типового сертификационного теста по РКИ как лингвометодическая проблема // Мир русского слова, 2006, № 2. С. 70–72.

2. Клобукова Л.П., Молчанова Н.С., Головина Л.С. Лингвометодические проблемы отражения типичных ситуаций и форм общения в Лексических минимумах к Комплексному экзамену по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации» // Русский тест: теория и практика. 2019. № 7. С. 25–30.

3. Требования к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации для иностранных граждан, оформляющих разрешение на работу или патент / Под ред. А.В. Должиковой, Л.П. Клобуковой, В.М. Козьменко, Е.В. Киселевой. 3-е изд. СПб.: Златоуст, 2016.

**TEXTS OF OFFICIAL AND BUSINESS COMMUNICATION AS A SELECTION SOURCE OF THE LEXICAL MINIMUM FOR «COMPLEX EXAMINATION IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE, HISTORY OF RUSSIA AND FUNDAMENTALS OF LEGISLATION OF THE RUSSIAN FEDERATION» (LEVEL «FOREIGN WORKER»)**

***Klobukova L.P.***

*Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor, Head of Department of Russian as a Foreign Language (for Humanities), Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*  
[klobukov@list.ru](mailto:klobukov@list.ru)

***Molchanova N.S.***

*candidate of Philological Sciences, associate Professor of the Chair of Russian and Russian as a foreign language, Pskov state University*  
[molcnatasha@yandex.ru](mailto:molcnatasha@yandex.ru)

***Golovina L.S.***

*candidate of Philological Sciences, associate Professor of the Chair of theory and methodology of Humanities, Pskov state University*  
[golosfack@mail.ru](mailto:golosfack@mail.ru)

The article concerns the issue of linguo-didactic description of the texts of the official-business communication, reflecting the communicative needs of migrant workers. The authors show that the approach to the text as one of the basic components of the certification testing will allow developing a lexical minimum for foreign citizens wishing to obtain a work permit in the Russian Federation, as well as significantly improving the content of the «Requirements...» to the Complex exam for this category of foreign speakers.

**Keywords:** text, Complex exam on Russian as a foreign language, history of Russia and fundamentals of Russian legislation, Lexical minimum, official and business communication of migrant workers.

**РОЛЬ ПРИЁМА «ЧТЕНИЕ С ОСТАНОВКАМИ»  
В РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РКИ**

***Князева Е.А.***

*канд. филол. наук, доцент ПГНИУ, Пермь, Россия*  
[evg-knyazeva@mail.ru](mailto:evg-knyazeva@mail.ru)

В статье рассматривается один из приёмов технологии развития критического мышления – «чтение с остановками», работа с которым позволяет развить у обучающихся РКИ умение воспринимать и понимать художественный текст, прогнозировать развитие действия, отвечать на разного типа вопросы и задавать их. Для решения последней задачи целесообразно

обращаться к вертикальным и горизонтальным вопросам, применяемым в сторителлинге, а также к «ромашке Блума».

**Ключевые слова:** технология развития критического мышления через чтение и письмо, приём «чтение с остановками», вертикальные и горизонтальные вопросы, «ромашка Блума».

«Чтение с остановками» – приём, обычно используемый в рамках технологии развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП). Данная технология применяется сегодня преимущественно в школьном образовании [Путило 2015]. Однако, на наш взгляд, отдельные её приёмы могут эффективно работать и в практике преподавания РКИ. Относительно последней большую ценность ТРКМ представляет в плане развития не столько творческих способностей учащихся, сколько их умения воспринимать и понимать текст. Для достижения этой цели, с нашей точки зрения, лучше всего использовать короткие повествовательные тексты культурологического характера. В данной статье мы рассмотрим, как работает приём «Чтение с остановками» на материале русской народной сказки «Репка».

В процессе реализации ТРКМ выделяют три стадии: вызов, осмысление и рефлекссию [Заир-Бек 2011: 6]. Задачи стадии вызова заключаются в том, чтобы заинтересовать учащихся и актуализировать имеющиеся у них знания. Преподаватель предлагает познакомиться с названием сказки – «Репка». Можно обратиться к так называемым вертикальным вопросам, которые используют в рамках сторителлинга: «Это можно есть?» / «Это овощ или фрукт?» / «Он сладкий или кислый?» Затем показывается картинка: «Вы знаете этот овощ?» / «Вы ели этот овощ?» / «Вам нравится этот овощ?». Если учащиеся владеют русским языком на уровнях В1-В2, можно рассказать об известном русском художнике Илье Ефимовиче Репине, чья фамилия означает «крепкий, сильный человек». Также в русском языке есть фразеологизм «проще пареной репы», то есть ‘очень легко’ (репу легко приготовить). Завершается стадия вызова вопросом: «О чём сказка?». Все предположения можно записать на доске (например, в которых говорится о еде, о кухне, о деревне).

На стадии осмысления учащиеся читают текст сказки не сразу, а по одному предложению, делая каждый раз остановку. «Посадил дед репку – выросла репка большая, пребольшая». Работая над пониманием текста, преподаватель не должен забывать про грамматику. Важно обратить внимание на глаголы совершенного вида, а также на значение приставки *пре-* (= очень). Для закрепления навыков употребления в речи студентов данной приставки можно снова воспользоваться вертикальными вопросами: «Репка сладкая, пресладкая?» / «Репка жёлтая-прежёлтая?». Имеет смысл обратиться к вопросам «Кто посадил репку?» / «Что посадил дед?» (здесь можно поработать и с падежами, и с порядком слов в вопросе и ответе). Завершив осмысление предложения, преподаватель должен задать вопрос: «Что было дальше?». Этот вопрос будет сопровождать чтение всего текста.

Следующее предложение сказки: «Стал дед репку из земли тянуть: тянет-потянет, вытянуть не может» – позволяет поработать с видовыми парами глаголов тянуть – вытянуть, со значением приставок *по-*, *вы-*. Также целесообразно обратиться к родительному и винительному падежам, использованных в предложении существительных: *тянуть* (что?) репку, *тянуть* (из чего?) из земли. Важно задать вопросы: «Кто стал тянуть репку?» / «Что стал тянуть дед?». В дальнейшем можно выстроить ряд существительных в форме винительного падежа: «дедка за репку», «бабка за дедку», «внучка за бабуку» и т.д.

С появлением каждого нового персонажа используются вопросы Бенджамина Блума. Его «ромашка» включает в себя шесть типов вопросов. Самый простой – *фактический*. Можно попросить студентов задать вопрос к каждому слову того или иного предложения. *Уточняющий* начинается со слов «Правильно ли я понял...» (например,

«Правильно ли я понял, что бабка помогла деду?»). *Интерпретирующий*, или объясняющий вопрос – один из самых сложных для изучающих РКИ. Он всегда начинается со слова «почему?». Почему бабка помогла деду? Почему помогла собака, кошка и т.п.? *Оценочный* вопрос («Хорошо, что бабка помогла?», «Мышка поступила правильно?») предполагает выражение отношения студентов к действиям персонажей, он может быть связан с *практическим* вопросом: «Как поступили бы вы?», «Вы помогли бы тянуть репку?». *Творческие* вопросы позволяют развить умение прогнозировать дальнейшее действие: «Что было дальше?», «Как вы думаете, что было после того, как репку вытянули?»).

На стадии рефлексии необходимо вернуться к вопросу «О чём сказка?» и тем предположениям, которые были высказаны. Любопытно, что американцы обычно отвечают: «О еде», «Все хотели есть». Китайцы говорят: «О дружбе», «О взаимопомощи», «О труде». Можно предложить составить синквейн. Приведём пример:

Репка.

Большая, сладкая.

Надо тянуть, помогать, есть.

Все вместе вытянули репку.

Ура!

Таким образом, использование приёма «Чтение с остановками» на уроках РКИ позволяет активизировать внимание учащихся, актуализировать их знание грамматики и лексики, развивать умение понимать не только содержание художественного текста, но и то, как он строится (от заголовка до финала), прогнозировать развитие действия, а также стимулировать творческие способности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 223 с.

2. Путило О.О. Использование приёма «чтение с остановками» в процессе изучения фантастических произведений // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2015, № 9(43) [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1455107775.pdf> (дата обращения: 19.08.19)

3. Сторителлинг в РКИ: эффективно и нескучно [Электронный ресурс]. URL: <https://storytellingrussian.com/>

#### **THE ROLE OF TEACHING METHOD «READING WITH STOPS» IN THE WORK WITH LITERARY TEXT AT LESSONS OF RCTS**

*Knyazeva E.A.*

*Perm State University, Perm, Russia  
[evg-knyazeva@mail.ru](mailto:evg-knyazeva@mail.ru)*

The article describes one of the method of critical thinking development technology – «reading with stops», which allows students to develop the ability to perceive and understand the literary text, predict the development of action, answer different types of questions and ask them. For solving the latter problem, we recommend to refer to the vertical and horizontal questions used in storytelling, as well as to the «daisy Bloom».

**Keywords:** technology of development of critical thinking through reading and writing, method «reading with stops», vertical and horizontal questions, «daisy Bloom».

## КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО КУРСУ «ЯЗЫК СМИ» В ГРУППАХ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Кожевникова Е.В.*

*канд. филол. наук, доцент, Воронежский государственный университет,  
Воронеж, Россия  
[elvlad2010@mail.ru](mailto:elvlad2010@mail.ru)*

В статье рассматриваются вопросы построения учебного курса «Язык СМИ», предназначенного для иностранцев, владеющих русским языком на уровне не ниже базового. Особое внимание уделяется принципам отбора текстов, служащих развитию у иностранных обучающихся речевой компетенции в общественно-политической сфере общения, прежде всего навыков чтения и аудирования.

**Ключевые слова:** русский язык в общественно-политической сфере общения, речевая компетенция, уровни владения русским языком, тематический минимум.

В российских и зарубежных вузах обучение иностранцев различным видам речевой деятельности на русском языке (преимущественно чтению и аудированию) осуществляется по учебным пособиям, содержащим стандартный по тематике и объему набор текстов публицистического стиля (подробнее об этом см. [Кожевникова 2016: 20], [Кожевникова, Трубочанинова 2018: 1516]). Так, например, в пособии «Русский язык в общественно-политической сфере общения» [Кожевникова, Саввина, Трубочанинова 2017], разработанном в Институте международного образования Воронежского государственного университета, представлены тексты, тематически связанные с вопросами политической, культурной, экономической жизни России: «Средства массовой информации», «Праздники в России», «Спорт в России», «Международное обозрение», «Визиты, встречи, переговоры».

Весь учебный материал пособия в зависимости от уровня сложности распределен по двум разделам: «Начальный курс» (для владеющих русским языком на базовом уровне) и «Анализ публицистического текста» (для владеющих русским языком на уровне не ниже I Сертификационного). В первом разделе темы делятся на уроки, каждый из которых содержит два текста: первый – специально составленный текст для чтения и пересказа, насыщенный изученными лексико-грамматическими конструкциями; второй – аутентичный текст видеосюжета / телевизионного выступления, сопровождающийся заданиями в тестовой форме, направленными на проверку сформированности навыков аудирования. Объем специально составленных текстов – 160–230 слов; продолжительность видеосюжетов (звучащих текстов) – 1,5–2 минуты. Каждая тема второго раздела содержит 2–3 оригинальных текста интернет-публикаций разных жанров: сообщение, заметка, статья (аналитическая статья, статья-обзор), репортаж, интервью, блог, рейтинг.

При разработке учебного курса «Язык СМИ» перед преподавателями-русистами стоит ряд непростых задач: 1) найти материал, не требующий постоянного обновления, и тексты «на злобу дня», отражающие «языковой вкус эпохи»; 2) определить оптимальное соотношение универсального («деидеологизированного») и национального; 3) ориентироваться при работе с текстами на проблемный подход и одновременно формировать у обучающихся позитивное отношение к происходящим в России событиям и процессам, в целом к российской действительности. Чтобы достичь баланса интересов всех пользователей (и преподавателей, и обучающихся), в пособие были отобраны тексты, удовлетворяющие познавательные потребности (информационно насыщенные, как репортаж о праздновании Дня России), и служащие дидактическим целям (имеющие типовую структуру и стандартное речевое наполнение, как «Новогоднее обращение Президента»).

При отборе текстов, предназначенных для обучения аудированию, предпочтение отдается материалам, которые можно назвать универсальными («беспроблемными», «наднациональными»): с положительной оценкой событий и героев (репортаж о параде Победы), максимально близкой интерпретацией содержания с различных позиций (репортажи о церемониях открытия / закрытия крупных международных мероприятий), насыщенные простыми речевыми конструкциями. Тексты для обучения чтению более разнообразны (в зависимости от жанра и стиля их объем колеблется от 60 до 550 слов) и фактологичны (в них обязательно наличие имен, названий, аббревиатур, дат и др.). Под руководством преподавателя иностранные обучающиеся должны сначала «дешифровать» текст для чтения, затем «упростить» его, заменив сложные конструкции простыми, а низкочастотные лексические единицы – более употребительными синонимами.

Итак, информационная насыщенность и оценочность (эксплицитно выраженная оценка) являются главными критериями при отборе публицистических текстов для работы в иностранной аудитории. Однако требования к текстам для аудирования и для чтения не совпадают и во многом противопоставлены: тексты для аудирования универсальны, понятны, доступны, позитивны; тексты для чтения – актуальны, национально ориентированы, проблемны. Таким образом, помимо соответствия формальным требованиям программных документов (объем, количество незнакомых слов), текстовые материалы, используемые на занятиях по курсу «Язык СМИ», должны отвечать специфическим критериям, определяющим их лингводидактический потенциал.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кожевникова Е.В. Проект учебно-методического комплекса «Русский язык в общественно-политической сфере общения» // Поиск. Опыт. Мастерство: актуальные вопросы обучения иностранных студентов: [сб. ст.]. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016. Вып. 19. С. 16–22.

2. Кожевникова Е.В., Саввина С.Л., Трубочанинова М.Е. Русский язык в общественно-политической сфере общения: Вводный курс: Учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2017. 121 с.

3. Кожевникова Е.В., Трубочанинова М.Е. Формирование языковой компетенции в деловой и общественно-политической сферах общения в группах китайских стажеров-русистов // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2018. 1 электрон.опт. диск (CD-R). С. 1514–1518.

#### THE CRITERIA OF THE TEXT MATERIAL SELECTION OF THE COURSE “THE LANGUAGE OF MASS MEDIA” FOR THE FOREIGN STUDENTS

*Kozhevnikova E.V.*

*Voronezh State University, Voronezh, Russia*

*[elvlad2010@mail.ru](mailto:elvlad2010@mail.ru)*

The article is devoted to the planning of the learning course “The language of Mass Media” for the foreign students with the Basic level of Russian language. The article focuses on the principles of the text materials’ selection, which promotes the development of speech competence in the socio-political communication sphere, mostly the skills of reading and listening.

**Keywords:** Russian language in the socio-political communication sphere, speech competence, levels of language proficiency, thematic minimum.

## РАБОТА С ТЕКСТОМ В ИНОСТРАННОЙ ВОЕННОЙ АУДИТОРИИ

*Кознова Н.Н.*

*докт. филол. наук, преподаватель ВА МТО, Санкт-Петербург, Россия  
nkoznova@mail.ru*

В статье проводится анализ проведения занятия, посвященного работе с профессиональным текстом в иностранной военной аудитории. Поэтапно прослеживается подготовка к подобному занятию, приводятся типы заданий и упражнений, связанных с усвоением смысла, заключенной в тексте информации.

**Ключевые слова:** профессиональный текст, чтение, усвоение, смысл, лексика, воспроизведение, анализ, план.

Работа с текстом – один из важных аспектов в обучении русскому языку как иностранному. Данный вид деятельности актуален как на начальном, базовом уровне освоения языка, так и на продвинутом этапе, основном курсе. В процессе работы над текстом обучающиеся не только воспринимают и усваивают новую информацию, но и закрепляют фонетические, лексические, грамматические нормы изучаемого языка, приобретают навыки анализа, планирования, синтезирования, дифференциации.

При обучении русскому языку военной аудитории (курсантов военных академий, университетов, училищ) особую значимость приобретают профессиональные тексты, так как работа с ними приближает обучаемых к овладению тонкостями будущей военной профессии, способствует лучшему усвоению специальных дисциплин. Методическая подготовка преподавателя к работе с профессиональным текстом, проведение такого занятия в группе студентов-иностранцев имеет свою специфику и носит комплексный характер. Стратегии чтения, выделенные Н.Д. Гальсковой: от понимания «типа, специфики и целевого назначения текстов» до «извлечения информации на разном уровне» текста и «пользования компенсационными умениями» [Гальскова 2000: 132], – находят здесь свое полное воплощение. Рассмотрим поэтапно ход данной деятельности.

Первый этап – выбор текста соответствующей тематики и уровня сложности в зависимости от языковой компетентности аудитории. Текст обычно подбирается с опорой на изученную ранее лексику и знание студентами определенных грамматических форм и синтаксических конструкций. Важно, чтобы новая лексика не превышала 20%, не усложняя уровень понимания смысла сказанного. Содержание текста должно быть связано с будущей профессией обучающихся. В нашем случае это курсанты военной академии, занимающиеся логистикой и строительством дорог, мостов. Поэтому тематика предложенных для чтения в этих группах текстов может быть следующая: «Военные профессии», «Военное обмундирование в ВС РФ», «Мосты», «Тоннели», «Автопоезда», «Военная техника» и т.п.

Второй этап связан с внимательным изучением лексики предлагаемого для чтения текста. Целесообразно, на наш взгляд, разделить ее на уже известную курсантам, абсолютно новую и ту, которая становится понятной из контекста. Ключевые слова из группы известной лексики можно быстро повторить, убедившись в правильном их усвоении обучающимися. Для лексики, становящейся понятной из общего контекста, необходимо сформулировать вопросы на понимание смысла, для совсем незнакомой – продумать объяснения и примеры, не исключая самостоятельную работу со словарем. Во время проведения занятия нельзя забывать о работе с тетрадь. Все новые слова, словосочетания, их толкование, примеры употребления обязательно записываются в тетрадь. При этом нужно помнить о правильном произношении новых слов и обязательной постановке ударений в них.

Третий этап – знакомство с текстом. Здесь могут быть подключены аудиовизуальные средства или же текст читается вслух преподавателем. Помним об отчетливом произношении слов, соблюдении нужного темпа, необходимых паузах. После первого

прочтения выясняем, что из услышанного стало понятно аудитории. Однако на данном этапе нельзя задавать много вопросов, достаточно двух-трех для понимания общего смысла, поскольку такое чтение, согласно классификации Н.Л. Федотовой [Федотова 2015], можно назвать «ознакомительным». Его задачи научить понимать общий смысл сказанного, выделять основную мысль, объяснять название текста. Обычно на этом этапе чтение военных профессиональных текстов не завершается и на последующих этапах оно переходит в «изучающее» и «поисковое».

Четвертый этап – повторное чтение обычно проводится самими обучающимися, это чтение «про себя», после которого у них могут возникнуть вопросы, связанные с уточнением значений отдельных слов и выражений. Преподаватель должен быть готов ответить на них, а при необходимости продумать небольшие задания на усвоение вызвавших трудности лексических, грамматических форм. Например, составить словосочетания и предложения с новыми словами, придумать ситуации, связанные с военной профессией, в которых они могут использоваться. Следующее воспроизведение текста можно проводить по абзацам с привлечением обучаемых к чтению вслух по цепочке. После каждого абзаца, делая паузу, преподаватель может задать уточняющие вопросы, связанные с пониманием смысла прочитанного, а также сделать необходимые комментарии. На этом этапе происходит более глубокое погружение в текст, достигается наиболее полное понимание заложенной в нем информации.

Пятый этап – послетекстовая работа. Обучаемым можно предложить разделить текст на смысловые части, составить план для пересказа или вопросный план, поработать в парах, задав вопрос партнеру на понимание. На старших курсах (продвинутый этап) заданием может быть краткий конспект основной информации, заложенной в тексте, написание эссе с дальнейшим развитием главной темы текста. Продумывая подобные задания, согласимся с мнением М.П. Чесноковой о том, что их формулировка «должна создавать коммуникативную установку на чтение, нацеливать на уровень объема воспринимаемой информации, характер ее смысловой переработки» [Чеснокова 2015: 110]. Задания, носящие творческий характер, требуют дополнительной проработки и обдумывания, поэтому их целесообразно назначать в качестве самостоятельной (домашней) работы с последующим анализом на занятии.

Таким образом, работу с текстом во всех смыслах можно считать многоплановой и многофункциональной, объединяющей основные задачи преподавания русского языка как иностранного. Более того, рассмотренные выше формы работы носят интерактивный характер и способствуют личностному и профессиональному росту обучаемых.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М.: АРКТИ: ГЛОССА, 2000. 165 с.
2. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного: Практический курс. СПб.: Златоуст, 2015. 220 с.
3. Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: МАДИ, 2015. 132 с.

#### WORKING WITH TEXT IN A FOREIGN MILITARY AUDIENCE

*Koznova N.N.*

*Military Academy of Logistics, St. Petersburg, Russia  
[nkoznova@mail.ru](mailto:nkoznova@mail.ru)*

The article analyzes the conduct of classes dedicated to working with professional text in a foreign military audience. Gradually traced preparation for such a lesson, the types of tasks and exercises associated with the assimilation of the meaning contained in the text of the information.

**Keywords:** professional text, reading, assimilation, meaning, vocabulary, reproduction, analysis, plan.

**РУССКОЯЗЫЧНАЯ ВЕРСИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ  
ПО ДЕЛОВОМУ УСТНОМУ ОБЩЕНИЮ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ**  
(经贸外语口语系列教材)

**Конева Н.Н.**

*канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка института русского  
языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*  
[natalyakoni@yandex.ru](mailto:natalyakoni@yandex.ru)

**Жигульская Д.А.**

*преподаватель Высшей школы перевода  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*  
[das-z@yandex.ru](mailto:das-z@yandex.ru)

В последнее время русский язык делового общения (РЯДО) пользуется большим спросом среди китайских учащихся. В связи с этим возникла потребность в качественных учебных пособиях. В данной статье анализируется два учебника по РЯДО для китайских учащихся, которые можно найти в китайском книжном магазине.

**Ключевые слова:** русский язык делового общения, китайские учащиеся, учебник, бизнес язык.

В настоящее время русский язык – один из самых популярных иностранных языков в Китае. Положение русистики в Китае всегда было тесно связано с политикой правительства и ясно отражало отношения между Китаем и Россией. В настоящий момент для Китая Россия не столько сосед, сколько один из основных стратегических партнеров, в связи с чем интерес к русскому языку в Китае значительно возрос.

Отношения между Китаем и Россией стали более тесными не только на официальном уровне, но и в мире бизнеса. В Китае наблюдается постоянный спрос на специалистов, владеющих русским языком, для участия в различных переговорах, коммерческих сделках и т.п. Соответственно, увеличивается количество китайских учащихся, изучающих русский язык делового общения.

Так как предмет «Русский язык делового общения» пользуется большой популярностью среди китайских учащихся, то растет спрос на учебники по деловому общению, ориентированные на тех, для кого китайский является родным.

Сегодня русский язык преподается во многих вузах КНР. В зависимости от количества часов на втором или третьем году обучения в вузе китайским студентам предлагается язык специальности – деловой русский язык. Учебник, являясь главным средством обучения, по-прежнему остается неотъемлемой частью учебного процесса преподавания делового общения на занятиях РКИ в Китае.

Проанализируем учебники по деловому общению, которые можно найти в китайских книжных магазинах.

Учебник «Русский язык для делового общения. Развитие устной речи» (“经贸俄汉口语”), изданный при Пекинском университете международного бизнеса и экономики (对外经济贸易大学出版社), вышел в 2015 году. Над созданием этого учебника работали Юйпин Чжан (张玉萍), профессор Ирина Владимировна Родина (заведующий кафедрой русского языка Института гуманитарных наук и искусств УрФУ) и преподаватель Татьяна Евгеньевна Лишманова.

Рассматриваемый нами учебник является русскоязычной версией серии учебных пособий по деловому устному общению на иностранных языках (经贸外语口语系列教材). Они издаются специально для студентов базового уровня Университета Международного бизнеса и экономики.

Учебник «Русский язык для делового общения. Развитие устной речи» состоит из 16 тематических уроков. Все тексты, которые представлены в учебнике, связаны между собой контекстом: руководители обувной компании «Антилопа» устанавливают деловые контакты с китайской стороной. Следует заметить, что новые слова и выражения, пояснения к тексту даются после презентации текстов. Такая последовательность подачи учебного материала несколько отличается от традиционной работы с текстом, которая предполагает выполнение предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий.

К каждой теме учебника выписаны типовые фразы, которые авторы учебника четко делят по ситуациям употребления. Полагаем, что данные речевые клише обогащают лексический запас учащегося, формируют правильное речевое поведение в той или иной ситуации общения.

Языковые упражнения в учебнике в основном представлены упражнениями по переводу. Целью этих упражнений является отработка и усвоение типовых фраз урока.

Речевые упражнения предлагаются в виде дискуссии и разыгрывания ситуаций. Выполнение такого рода заданий помогает учащимся закрепить лексику пройденной темы в речевом общении. Речевые задания полностью соответствуют тематике уроков.

Если анализировать данный учебник с точки зрения лингвострановедческого аспекта, то следует подчеркнуть, что в учебнике много лексики, которая связана с китайскими реалиями, но практически отсутствует лингвострановедческая лексика, которая необходима для ведения бизнеса в России. Основываясь на анализе изучаемой лексики и содержании диалогов урока, мы можем сделать вывод, что, скорее всего, этот учебник написан для тех, кто собирается работать с русскими клиентами на территории Китая.

Рассмотрим еще один учебник по языку делового общения, который можно найти в китайских книжных магазинах, – «Курс делового общения» (商务交际俄语教程) под редакцией Ся Мэна (孟震) и Н.Ю. Царевой. Учебник выпущен издательством при пекинском Институте языка и культуры (北京语言大学出版社) в 2016 году.

Учебник состоит из 8 тематических уроков, в которых есть текст, языковые и речевые упражнения. Языковые упражнения в основном представлены в виде заданий на трансформацию, подстановку, заполнение пропусков и т.д.

Кроме стандартных языковых упражнений, в учебнике к каждому уроку есть задания на перевод: перевод словосочетаний и предложений как с русского на китайский, так и с китайского на русский. А также есть упражнения на развитие навыков двустороннего перевода. Именно эти навыки необходимы переводчикам, которые работают в бизнес-сфере.

Большинство речевых упражнений, которые встречаются в «Курсе делового общения», являются предтекстовыми или послетекстовыми заданиями. Отдельно стоит выделить речевые упражнения под названием «Ролевая игра». В каждом уроке есть такая игра, тематика которой соответствует уроку. Учащимся предлагается описание ситуации, в которой они оказались, и справочный материал для подготовки.

Безусловно, ролевые игры на занятиях по языку делового общения необходимы, потому что учащиеся примеривают на себя разные роли, а соответственно, используют разное речевое поведение. Ситуации общения, которые создаются в ролевой игре, обычно приближены к реальным ситуациям общения. В ролевую игру преподаватель может вовлечь всю группу учащихся. Как показывает практика, благодаря такому формату речевых заданий учащиеся лучше запоминают новую лексику.

В учебнике «Курс делового общения» много не только профессиональной лексики, но и достаточно лексики, соответствующей реалиям России. Этот учебник не только научит языку бизнеса, но и познакомит с особенностями деловой жизни России.

В отличие от учебника, который мы рассмотрели выше, в «Курсе делового общения» у каждого слова (в упражнениях, в списках новых слов и в текстах) стоят ударения. На наш взгляд, такой формат представления материала правильный.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Мэн Ся, Царева Н.Ю. Курс делового общения: учебник. – Пекин, 2016. – 308 с.
2. Чжан Юйпин, Родина И.В., Лашманова Т.Е. Русский язык для делового общения. Развитие устной речи: учебник. – Пекин, 2015. – 270 с.

### RUSSIAN VERSION OF BUSINESS RUSSIAN TEXTBOOKS FOR CHINESE STUDENTS

**Koneva N.N.**

*Institute of Russian Language and Culture, MSU*  
[natalyakoni@yandex.ru](mailto:natalyakoni@yandex.ru)

**Zhigulskaia D.A.**

*The Higher School of Translation and Interpretation, MSU*  
[das-z@yandex.ru](mailto:das-z@yandex.ru)

Currently Business Russian is very popular among Chinese students. Therefore, there is increased demand for high quality textbooks. This article analyses two Business Russian textbooks for Chinese students, which can be found in China.

**Keywords:** Business Russian, Chinese students, textbooks, business language.

### ***PLEASURE READING***

### **В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Корнеева Т.А.**

*канд. филол. наук, доцент К(П)ФУ, Казань, Россия*  
[tatyana.tak1110@gmail.com](mailto:tatyana.tak1110@gmail.com)

В статье рассматривается приём ознакомительного чтения *pleasure reading*, ориентированный на углублённое изучение русского языка иностранными студентами. Особое внимание обращается на важность использования данного приёма для совершенствования знаний, умений и навыков учащихся по грамматике в рамках компетентного подхода в обучении, приводятся примеры грамматических заданий, а также книг, выбранных китайскими студентами-стажёрами для самостоятельного изучения.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, методика, чтение, *pleasure reading*, грамматика, уровень В2.

Подготовка иностранных учащихся к владению русским языком на уровне В2 предполагает умение читать самостоятельно на основе широкого запаса разнообразной лексики [Крючкова 2017: 338]. Одним из эффективных приёмов совершенствования языковой компетенции и, в частности, грамматических навыков на данном этапе является так называемое *pleasure reading*, или приятное чтение, чтение с удовольствием.

*Pleasure reading* (термин взят из методики преподавания английского языка) представляет собой приём обучения иностранному языку, основанный на самостоятельном прочтении учащимся аутентичной художественной литературы на изучаемом языке. Как правило, это оригинальная книга объёмом 200 страниц и более, которую студент должен самостоятельно выбрать и прочитать в течение семестра или в течение указанного времени и выполнить определённые задания по данному произведению. Задания нацелены на проверку уровня понимания сюжета, умение дать описание главных героев, выявление изучаемых грамматических конструкций, обогащение активного и пассивного сло-

варного запаса учащихся и тому подобное. Приём *pleasure reading* активно используется в практике преподавания всех иностранных языков, в том числе и русского, и отвечает требованиям компетентностного подхода в условиях реального учебного процесса [Щукин 2017: 169], т. к. базируется на аутентичности используемых учебных материалов. Особенностью данного приёма является возможность концентрировать внимание на определённых группах лексических и грамматических явлений, необходимых для активизации речевых навыков учащихся.

Большую роль при организации самостоятельного чтения студентов играет продуманная система заданий по книге, нацеленная на внимательное чтение (ознакомительное, но и изучающее в том числе) и языковой анализ произведения. Так, по грамматике студентам предлагается выписать примеры новых для них парных по виду глаголов, примеры глаголов временного и количественного способов действия [Гуревич 2018: 88], указать способы репрезентации временных (пространственных, количественных) отношений в тексте, указать случаи перехода слов из одной части речи в другую, составить словарь лексем определённого лексико-семантического поля, тематический словарь [Корнеева 2016: 315; Корнеева 2016: 184] и т. п.

Опыт использования приёма *pleasure reading* в обучении китайских студентов-стажёров (3 курс) показал не только его эффективность, но и заинтересованность студентов в данном виде работы. Если на первом этапе студенты выбирали книги, уже известные им (прочитанные в переводе на китайский язык: Н. Островский «Как закалялась сталь», Л.Н. Толстой «Воскресенье» и др.), то на последующих этапах им предлагалось выбрать современные книги, отсутствующие в китайском переводе (выбор студентов: Г. Яхина «Зулейха открывает глаза», С. Лукьяненко «Ночной дозор», «Дневной дозор» и др.).

Приём *pleasure reading* представляется одним из эффективных способов интенсификации учебной и познавательной деятельности иностранных студентов в постижении прежде всего грамматики русского языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гуревич В.В. Глагольный вид в русском языке: значение и употребление: Учебное пособие. М.: Флинта. 2018. 224 с.
2. Корнеева Т.А. К вопросу о развитии словарного запаса учащихся на уроках русского языка // Филология и культура. Philology and culture. 2016. № 3 (45). С. 184–189.
3. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: Учебное пособие. М.: Флинта, 2017. 477 с.
4. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие. М.: Флинта, 2017. 509 с.
5. Korneyeva T.A. On the Problem of Learning the Difficult Questions of Linguistics at Russian Lessons // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Volume XII. 2016. Pp. 313–321.

#### ***PLEASURE READING IN TEACHING RUSSIAN GRAMMAR***

***Korneyeva T.A.***

*Kazan Federal University, Kazan, Russia  
tatyana.tak1110@gmail.com*

In the article, we consider one of the methods of studying reading. It is focused on in-depth learning of the Russian language by foreign students. We pay special attention to the importance of using this technique to improve the knowledge, abilities and skills of students in grammar. This technique corresponds to the requirements of a competency-based approach to learning. We give examples of grammar exercises, as well as books selected by Chinese student interns for self-study.

**Keywords:** Russian as a foreign language, methods, reading, pleasure reading, grammar, level B2.

## К ПРОБЛЕМЕ КОМПОЗИЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ТЕКСТА: РЕАКЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА НА СМЕНУ НОРМЫ СОЦИУМА

*Коростелева А.А.*

*канд. филол. наук, доцент МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[korosteleva.a@gmail.com](mailto:korosteleva.a@gmail.com)*

Работа выполнена методом семантического коммуникативного анализа. Представлен анализ коммуникативной композиции звучащего художественного текста, организуемой коммуникативным параметром нормы. Показана важность понимания устройства коммуникативного текста для иностранных учащихся при осмыслении ими эстетической нагрузки и нравственного послания создателей кинокартин.

**Ключевые слова:** коммуникативная семантика, коммуникативная композиция, эстетическая нагрузка коммуникативных средств, звучащий кинодиалог.

Изучение коммуникативной системы русского языка в рамках преподавания РКИ стало возможным в связи с появлением в 1990-х годах метода семантического коммуникативного анализа, основы которого изложены в трудах М.Г. Безяевой (см. [Безяева 2002, 2017] и др.). Данный подход подразумевает выделение в рамках языка коммуникативного уровня, противопоставленного номинативному. Семантика первого отражает соотношение позиций говорящего, слушающего и квалифицируемой ими ситуации; семантика второго связана с передачей информации о действительности, преломлённой в языковом сознании говорящего. Под коммуникативной композицией мы понимаем существование коммуникативных средств в пределах текста, представляющего собой отдельную систему. В работе используется описание русской интонации, предложенное Е.А. Брызгуновой [Брызгунова 1980, 1982], и семантические инвариантные параметры единиц, выявленные М.Г. Безяевой.

Одна из областей, объективно трудных для иностранных учащихся, в том числе продвинутого этапа, – обыгрывание параметра нормы в звучащем коммуникативном тексте (слом нормы, конфронтация разных норм и др.). Носители русского языка при своей оценке киногероев и их позиции опираются на семантику использованных в диалогах единиц коммуникативной системы (частиц, междометий, интонации, порядка слов, местоимений, наречий, грамматических категорий и др.), то есть на смыслы, воспринимаемые нами интуитивно и «закрытые» для иностранцев. Существуют типы персонажей, коммуникативная личность которых зиждется на идее контраста индивидуальной нормы с нормой социума (чудаки, безумцы). Ещё сложнее для восприятия характер героя, *способного изменять нормы социума*, поскольку персонаж такого рода организует коммуникативную композицию картины в целом. Фильм «Соловей-разбойник» (2012) – уникальная работа современных кинематографистов, способная привлечь иностранную аудиторию глубиной, правдивостью и ироничностью изображения русского характера и «русской души». Коммуникативная композиция фильма описывается следующим образом: главный герой, Соловей, представляет собой источник эманации новой нормы социума (в этой точке выше всего концентрация коммуникативных приёмов, связанных с идеями нормы и воздействия); сила эманации ослабевает по мере удаления от центра.

Среди средств, которые характеризуют фигуру Соловья, занимающегося переключением окружающего его социума на новую норму, наиболее интересны следующие: ИК-3 с удлинением гласного центра ('хочу сориентировать вас на <новую> норму и запечатлеть в вашем сознании свою позицию'), модальная реализация ИК-<sup>2</sup> ('имело место <незначительное> отклонение от нормы, говорящий приводит ситуацию в норму'), модальная реализация ИК-3<sup>VI</sup> (в условиях временного сосуществования двух норм

передаёт значение резкого слома одной нормы при максимально полном соответствии другой); *a* ('ввожу вас в новую для вас ситуацию'), *так(ой)* ('ввожу информацию, соответствующую моим представлениям о норме, что будет иметь бенефактивные следствия для вас'), *вот* ('реализуется вариант, соответствующий моим (а теперь – и вашим) целям и интересам'), *что* ('твое незнание vs моё знание сложившейся нормы ситуации'), *давай* в значении 'говорящий каузирует действие в соответствии с известной ему логикой бенефактивного развития ситуации' и др. Так, в высказывании Соловья-разбойника: «Засада??» (радостное удивление) модальная реализация ИК-3<sup>VI</sup> одновременно обозначает резкое отклонение от нормы поведения милиционеров (в представлении говорящего милиция давно уже не смеет устраивать на него засады) и в то же время – наиболее полное соответствие идеальной норме жизни Соловья, мечтающего показать свою удачу в перестрелке. Чем дальше от «центра эманации новой нормы» – от Соловья, тем меньше в диалогах обнаруживается модальных реализаций ИК вообще и всплесков тона в частности. В речи милиционеров преобладает ИК-1 ('ввод информации, лежащей в пределах нормы'), и лишь номинативное наполнение реплик показывает, что они под властью новых представлений о норме, навязанных Соловьём.

Пример композиционного коммуникативного приёма – использование *что* (*чего*) в сцене встречи Соловья с Кузнецом. В начале эпизода герои не знакомы, к концу они становятся соратниками. Сначала *что* у обоих собеседников передаёт *незнание ситуации*, затем, развёртываясь антонимически, начинает указывать на *известную говорящему ситуацию*, а в финале *что* в устах Соловья уже замещает ситуацию, прекрасно известную как говорящему, так и слушающему: дороги героев сошлись и дальше они пойдут по одному пути. Не менее увлекательный расклад обнаруживается при анализе употребления единиц *только, да, а, но, ещё, -то* и др.

Каузация изменений с переходом адресатов (по возможности – добровольным) к новой норме актуализирует не только средства с инвариантным параметром нормы, но и множество единиц из других семантических полей (поля воздействия, соотношения позиций, личной сферы и бенефактивности).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Безяева М.Г. Коммуникативное поле нормы в звучащем тексте // Русский язык за рубежом. 2017. № 3. С. 24–30.
2. Безяева М.Г. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка. М., 2002. 752 с.
3. Брызгунова Е.А. Интонация // Русская грамматика. Т. 1, М., 1980. Т. 2, М., 1982. 1492 с.

#### ON THE PROBLEM OF COMMUNICATIVE TEXT COMPOSITION: LANGUAGE COMMUNICATIVE MEANS' RESPONSE TO THE CHANGE OF SOCIAL NORM

**Korosteleva A.A.**

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*  
[korosteleva.a@gmail.com](mailto:korosteleva.a@gmail.com)

The study was performed by the method of semantic communicative analysis. The communicative composition of the spoken literary text organized by the communicative norm parameter is analyzed. The importance of understanding the structure of the communicative text for foreign students ( while they comprehend the aesthetic charge and the moral message of the filmmakers ) is shown.

**Keywords:** communicative semantics, communicative composition, aesthetic function of communicative means, spoken film dialogue.

## КОМПЛИМЕНТ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

*Короткова О.Н.*

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ имени М.В.Ломоносова, Москва Россия*  
[korolga@mail.ru](mailto:korolga@mail.ru)

В статье анализируется фрейм «комплимент», рассматриваются типы комплиментов, сравниваются некоторые объекты комплиментов в русской и китайской культурах.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, современный этикет общения, речевой этикет, комплимент.

Изучение русского языка как иностранного предполагает знакомство с принятым в России этикетом общения. Представление этикета как системы фреймов даёт возможность иностранному учащемуся понять, как вести себя и что говорить в определённых ситуациях общения.

В данной статье анализируется фрейм «комплимент», рассматриваются типы комплиментов, сравниваются некоторые объекты комплиментов в русской и китайской культурах.

Комплимент обычно определяется как «речевое действие, направленное на подбадривание собеседника, на создание у него хорошего настроения» [Формановская 1984: 173]. Комплименты могут быть прямыми и опосредованными. Прямые комплименты подчёркивают личные достоинства человека, которому делают комплимент, его внешность, деловые и личные качества:

*С вами очень приятно общаться. 非常高兴能和你们交流*

*Тебе так идёт красный цвет! 这个颜色非常适合你*

Опосредованные комплименты выделяют достоинства близких собеседнику людей или выражают восхищение тем, что составляет предмет его гордости:

*Ваша дочка просто красавица! 您的女儿真漂亮!*

*Ваша коллекция марок уникальна. 您收藏的邮票可真少见.*

Комплимент, как и любой этикетный фрейм, является социокультурной универсалией. Одобрение внешности, ума, оценка работы, поступка – всё это характерно для любой культуры. Однако объекты комплиментов могут быть различными. Рассмотрим, что является объектом комплиментов при оценке внешности в русской и китайской культурах. Здесь возможны следующие ситуации.

1. Объекты комплиментов полностью совпадают:

*Какие у тебя длинные ноги! 你的脚真长!*

*Какая у тебя тонкая талия! 你的腰真细!*

2. Объекты комплиментов совпадают, но считаются красивыми разные стороны данного объекта. Например, и в русской, и в китайской культуре ценятся красивые густые волосы. При этом русские чаще обращают внимание на цвет волос, а китайцам важно отметить, что волосы гладкие, блестящие. В обеих культурах объектом комплимента могут быть губы. В русской культуре красивыми считаются пухлые губы, а в китайской культуре важно, чтобы рот у девушки был маленьким:

*У Вашей дочки такие милые пухлые губы.*

*您有着樱桃小嘴!(У вас маленькие губы, как вишенка).*

3. Объекты комплиментов не совпадают. Например, в русской культуре обращают внимание на глаза, их цвет, величину, длинные ресницы:

*Ваши глаза как васильки!*

*Какие у тебя длинные ресницы!*

В китайской традиции объектом комплимента чаще служат брови, а не глаза:  
您的柳叶眉真好看! (*Ваши брови очень красивые, как листья ивы.*)

В китайской культуре объектом комплимента являются уши, особенно ценится большая мочка уха. Считается, что такой человек удачлив в жизни:

你的耳朵看着真有福气! (*У твоего сына счастливое ухо.*)

4. В одной культуре объектом комплимента является то, что в другой культуре рассматривается как антикомплимент. Так, в китайской культуре красивой считается белая кожа:

你的皮肤真白! (*У тебя такая белая кожа!*)

Комплимент, который часто делают русские (*Как ты чудесно загорел!*), служит для китайки поводом для расстройства.

Таким образом, в комплиментах отражается принятая в данной культуре система ценностей.

Влияние национальной культуры проявляется и в ответе на комплименты. В русской культуре принято благодарить за комплимент:

*Спасибо! Спасибо за комплимент!*

В ответе можно сказать, что оценка несколько преувеличена:

*Ну что вы!*

*Вы мне льстите!*

Можно сказать и ответный комплимент:

*Ты тоже прекрасно выглядишь!*

В китайской культурной традиции не принято соглашаться с похвалой, любой комплимент отрицается. Если похвалить платье собеседницы, в ответ можно услышать:

这条裙子已经旧了! (*Это платье уже старое!*)

Если сделать комплимент новой причёске, в ответ прозвучит:

不,这发型不好看! (*Нет, это плохая стрижка!*)

Реагируя на комплимент, китайцы обычно показывают свою растерянность, смущение. Некоторые исследователи отмечают и совсем крайние формы отрицания: «Я ничтожен, как зёрнышко риса» [Маслов 2017: 181]. Китаец, отрицая комплимент, адресованный ему, сразу скажет ответный комплимент. В этом отношении китайская традиция проявляется более последовательно, чем русская.

Таким образом, фрейм «комплимент» отражает национально-культурную специфику, знание которой способствует лучшему взаимопониманию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Маслов А.А., О чём думают китайцы? 1127 фактов от риса до Конфуция. М.: Изд-во РИПОЛ классик, 2017. 288 с.

2. Формановская Н.И., Употребление речевого этикета. М.:Изд-во Русский язык», 1984. 193 с.

### COMPLIMENT AS A MIRROR OF NATIONAL CULTURE

*Olga N. Korotkova*

*Department of Russian as a Foreign Language, Lomonosov Moscow State University*

*[korolga@mail.ru](mailto:korolga@mail.ru)*

This article studies the frame «Compliment» as a part of national culture. The author describes types of compliments in Russian and Chinese cultures.

**Keywords:** Russian as a foreign language, Russian etiquette, speech etiquette, compliment.

## ТЕСТИРОВАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ МОДЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ РКИ

*Корчагина Е.Л.*

*канд. пед. наук, доцент МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[ninakorchagina@yandex.ru](mailto:ninakorchagina@yandex.ru)*

*Козловцева Н.А.*

*канд. культурологии, старший преподаватель Финансового университета при  
Правительстве РФ, Москва, Россия  
[nina\\_kozlovitseva@mail.ru](mailto:nina_kozlovitseva@mail.ru)*

В современной образовательной парадигме тестирование в обучении РКИ выходит далеко за рамки сертификационного контроля. В статье поднимается вопрос о закономерности применения тестовых технологий непосредственно в процессе обучения и проблемах, возникающих, в связи с этим, в настоящее время.

**Ключевые слова:** методика преподавания РКИ, тестирование, тестовые технологии, тестовые практикумы.

О тестировании в методике преподавания РКИ заговорили в последнее десятилетие XX века в связи с разработкой и внедрением в практику уровневого подхода и сертификационного тестирования по РКИ. Для многих русистов владение процедурой тестирования стало одной из составляющих их профессиональной компетенции, но иногда приходится встречаться с недооценкой этой формы контроля методистами, расценивающими её только в качестве подготовки к сертификационным экзаменам. С такой точкой зрения согласиться нельзя.

В настоящий период в методике преподавания РКИ активно разрабатываются новые модели обучения, что связано с необходимостью реализации новой образовательной парадигмы, отражающей потребности современного рынка труда. Поскольку предлагаемые модели учитывают имеющиеся компьютерные технологии, то, как правило, в них встраивается и инструмент, обеспечивающий тестирование достижений учащегося. Так, для постоянного мониторинга результатов овладения учебной программой, анализа и сохранения результатов обученности по каждой из тем можно воспользоваться формами Гугл.

Очень широкими возможностями обладает портал LearningApps.org: с помощью предлагаемых форм можно создавать разнообразные типы и виды упражнений и заданий (на выбор, на вписывание, на перетаскивание, альтернативные, в форме тестов и т.д.) с автопроверкой и сохранением результатов. В задания легко интегрируются аудио и видео. Можно организовывать классы (группы), контролировать обучение, вести статистику. Есть и множество других платформ и порталов с разнообразными возможностями, хотя и не всегда актуальным содержанием. Проблема же заключается в невозможности быстро создать стандартизованные тесты.

Новые модели обучения предполагают обязательность тестирования непосредственно в течение учебного процесса, однако наличие данной возможности не снимает самой проблемы: как сделать тестирование эффективным инструментом обучения и самообучения.

Актуальность поднимаемой проблемы обусловлена, с одной стороны, необходимостью внедрения в широкую практику преподавания РКИ тестовых технологий, т.е. *упорядоченной системы действий преподавателя, гарантирующей достижение в заданных условиях поставленных целей обучения с помощью заданий в тестовой форме на разных стадиях процесса обучения.* [Корчагина 2018: 209]; а с другой стороны, отсутствием качественных лингводидактических тестовых материалов для разных целевых групп, позволяющих обеспечить управляемость обучения и реально сделать тестирование действенным инструментом его оптимизации.

Тестовые технологии становятся одним из направлений научных программ, призванных оптимизировать обучение иностранцев русскому языку с помощью инновационных средств.

Исследователей интересует, какой методический эффект от применения тестовых технологий получает процесс обучения (при этом неважно, какие средства тестирования используются: на традиционном бумажном носителе или с ИКТ, так как каждый из них имеет свои преимущества). Принципиальное значение имеет, какими качествами обладают собственно тесты: их валидность, экономичность, надёжность. В тестовых материалах обязательна реализация принципов коммуникативного контроля, актуального аутентичного содержания, в том числе, страноведческой и культурологической информации о жизни россиян в условиях информационного общества; а также точный отбор объектов контроля.

Частичным вкладом в решение проблемы внедрения тестовых технологий в широкую практику обучения является, по мнению авторов, учебное пособие «100 очков вперёд» в трёх выпусках, тексты и стандартизированные задания которого предназначены для разных видов контроля (текущего, итогового, входного тестирования).

Решение задач научно-методической и ресурсной поддержки преподавания русского языка в России и за рубежом, в том числе разработки и апробации тестовых практиков, инновационных образовательных продуктов по тестированию с учетом этнокультурных, социальных и профессиональных особенностей целевых аудиторий, будет способствовать повышению качества российской системы образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Корчагина Е.Л. Тестовые технологии в инновационной образовательной среде // Преподавание русского языка как иностранного в вузе: опыт и перспективы: Сборник научных статей. / под ред. М.В. Белякова, Н.Д. Афанасьевой. М.: Изд-во «МГИМО-Университет», 2018. С. 203–210.

2. Корчагина Е.Л. Эволюционные процессы в тестировании по РКИ: от сертификата к технологиям // Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного // материалы международной научно-практической конференции. под общ. ред. С.А. Вишнякова. Москва, 2019. С. 176–179.

3. Корчагина Е.Л., Козловцева Н.А., Соловец Е.А. Учебное пособие «100 очков вперёд: Тесты по русскому языку как иностранному: повседневное общение». Элементарный уровень. Базовый уровень. Русский язык. Курсы. 2018. 168 с.

4. Корчагина Е.Л., Козловцева Н.А. Учебное пособие «100 очков вперёд: Тесты по русскому языку как иностранному: повседневное общение». Пороговый уровень. Постпороговый уровень. Русский язык. Курсы. 2019. 272 с.

#### TESTING IN MODERN MODELS OF TRAINING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

*Korchagina E.L.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*  
[ninakorchagina@yandex.ru](mailto:ninakorchagina@yandex.ru)

*Kozlovtseva N.A.*

*Financial university under the Government of Russian Federation, Moscow, Russia*  
[nina\\_kozlovtseva@mail.ru](mailto:nina_kozlovtseva@mail.ru)

In the modern educational paradigm, testing in teaching RFL goes far beyond certification control. The article raises the question of the regularity of the use of test technologies directly in the learning process and the problems arising in this regard, at the present time.

**Keywords:** teaching methods RCT, testing, test technology, test workshops.

## ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

*Костерина Э.В.*

*канд. пед. наук, профессор кафедры русского языка  
ВА ВПВО ВС РФ, Смоленск, Россия  
[elina.kosterina@mail.ru](mailto:elina.kosterina@mail.ru)*

В статье рассматриваются вопросы, связанные с разработкой электронных ресурсов для обучения языку специальных дисциплин иностранных военнослужащих. Автор представляет модель электронного учебного пособия и делает вывод о необходимости использовать электронные учебные пособия в целях повышения эффективности усвоения учебного материала. При этом отмечает необходимость при разработке и совершенствовании программных оболочек уделить больше внимание интерактивной составляющей в работе с пособием.

**Ключевые слова:** русской язык, язык специальности, электронный ресурс, электронное учебное пособие.

Современные образовательные стандарты высшего образования по инженерным специальностям требуют внедрения инновационных и информационных технологий, интерактивных методов в процесс обучения студентов, а в военном вузе – курсантов и слушателей. В связи с этим встает проблема разработки и использования электронных ресурсов, учебников (ЭУ) и учебных пособий (ЭУП), которые позволяют оптимизировать образовательную деятельность в условиях ее информатизации [Атабекова 2008]. Современная компьютерная лингводидактика предлагает большое количество разработок по русскому языку как иностранному. Однако предлагаемые ЭУ и ЭУП предназначены в основном для изучения русского языка на подготовительном отделении (в военном вузе – на подготовительном курсе).

Существенным недостатком на современном этапе развития компьютерной лингводидактики является отсутствие системы работы по созданию компьютерных образовательных программ и электронных учебников, предназначенных для изучения языка специальности, прежде всего – в области инженерно-технического образования.

Многие проблемы, связанные с отбором материала, способами и формами его представления, методикой работы по формированию профессионально-коммуникативных умений и навыков решаются с помощью электронных ресурсов. В сфере военного образования активно внедряются ЭУ и ЭУП. Однако на эффективность разработки и применения в образовательном процессе электронных ресурсов оказывает влияние ряд объективных и субъективных факторов.

К первым относятся особенности самого ЭУ /ЭУП. Широкие возможности, которые предоставляются его разработчику в плане содержания и методического сопровождения, предполагают и разнообразие подходов к его проектированию и моделированию. Они определяются целями и задачами обучения РКИ на разных этапах.

Объективным фактором также является специфика вуза, на базе которого осуществляется обучение иностранцев и разрабатываются учебные издания с учётом содержания дисциплин учебного плана и профессионально-коммуникативных потребностей обучающихся.

Субъективными факторами являются формы и методы работы с обучающимися, предложенные преподавателем-методистом, разрабатывающим материалы для ЭУ/ЭУП.

Опыт использования имеющихся лицензионных продуктов для обучения РКИ показал, что оптимальная модель учебного пособия должна включать в себя методические рекомендации, содержательно-дидактический модуль, справочный модуль, контролирующий модуль.

На кафедре русского языка ВА ВПВО ВС РФ осуществляется разработка ЭУП. Рассмотрим структуру одного из ЭУП, которое предназначено для изучения темы «Жанры научного стиля речи» иностранными военнослужащими первого курса [Костерина 2019].

Представленное ЭУП разработано на основе программной оболочки SunRay.

В данном ЭУП соблюдаются следующие требования: четкая структура информации по выбранному курсу, деление ее на разделы, введение ограниченного числа новых понятий; включение в каждый раздел не только текста, но и аудио- и видеоинформации; наличие в текстовой части многочисленных гиперссылок, цель которых – сократить время поиска необходимой информации.

Содержательно-дидактический модуль состоит из двух частей – теоретической, в которой излагаются основные требования к тому или иному жанру научного стиля речи, и практической, которая предназначена для занятий и выполнения самостоятельной работы иностранными военнослужащими. Кроме того, в пособие включены приложения, где содержится терминологический минимум, историческая справка, словарь толково-сочетаемого типа (справочный модуль).

Большое значение имеет наличие видеоматериалов, которые содержатся в отдельной папке и на которые имеются ссылки в тексте. Ознакомление с этими материалами позволяет получить наглядное представление о называемых и упоминаемых в тексте объектах (комплексах ПВО, современных видах вооружения и военной техники и т.п.), что способствует осмысленному восприятию языкового материала и обеспечивает предметно-языковое интегрирование в ходе работы с текстом.

Контролирующий модуль пособия представлен тестами, которые предназначены для контроля усвоения материала в конце каждого занятия. Однако современные программные оболочки, разрабатываемые программистами, требуют доработки в плане оптимизации интерактивного взаимодействия между субъектами процесса обучения (преподаватель – обучающийся).

Таким образом, ЭУП является средством повышения эффективности организации образовательного процесса. Вместе с тем в дальнейшем при разработке и совершенствовании программных оболочек необходимо уделить внимание тем аспектам ЭУ и ЭУП, которые позволяют в режиме on-line обеспечить взаимодействие на всех этапах работы с учебным материалом (ознакомление, усвоение, контроль, коррекция).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Атабекова, А.А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного: учеб. пособие / А.А.Атабекова. М.: РУДН, 2008. 245 с.
2. Костерина, Э.В. Жанры научного стиля речи. [Электронный ресурс]: учеб. пособие для курсантов (иностранцев военнослужащих), обучающихся на специальном факультете / Э.В. Костерина, А.А. Бурченкова. – Версия 2.0.-Электрон. дан. (3.03 Гб). – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ. 2019. – 1 электрон. опт. диск (DVD-R).- Загл. с этикетки диска.

#### **ELECTRONIC TEXTBOOKS IN THE PRACTICE OF LEARNING THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY OF FOREIGN MILITARY PERSONNEL**

***Kosterina E.V.***

*Assistant professor of the Department Russian language, Candidate of Pedagogic Military Academy Army Air Defense Armed Forces of the Russian Federation*

The article deals with the issues related to the development of electronic resources for language training special disciplines of foreign military personnel. The author presents a model of an electronic textbook and concludes that it is necessary to use electronic textbooks in order to improve

the efficiency of learning. At the same time notes the need for the development and improvement of software shells to pay more attention to the interactive component in the work with the manual.

**Keywords:** Russian language, specialty language, electronic resource, electronic textbook.

## ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКА В.О. ПЕЛЕВИНА

*Котикова П.Б.*

*канд. фил. наук, старш. препод. МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*[pkotikova@mail.ru](mailto:pkotikova@mail.ru)*

В статье говорится о восприятии и отображении действительности в прозе В.О. Пелевина, которое представляет собой гармоничное сочетание русской литературной традиции и уникального писательского стиля, созданного воображением Пелевина.

**Ключевые слова:** Пелевин, язык, постмодернизм, изобразительно-выразительные средства.

Виктор Пелевин, который часто признается наиболее популярным современным русским прозаиком, удивительным, но симптоматичным для его поколения образом соединяет интерес к новейшим реалиям, в том числе техническим (по образованию он инженер, окончил Московский энергетический институт, но впоследствии учился в Литературном институте) – и к древней восточной философии.

Изменения, происходящие в русской жизни, проявляются для постмодерниста прежде всего как изменения языка и фольклора. Особенности современного языка становятся в романе «ДПП» предметом обсуждения героев. Требуют постоянного интеллектуального напряжения от читателя – в особенности иностранцу будет сложно разобраться, о чем идет речь, читая следующее: «В среду наступила Степина очередь перевести, обналчить, снять, откинуть, отмазать, отстегнуть, отогнать и откатить» [Пелевин 2003: 55]. Ниже иронически оцениваются изменения, происходящие в языке: «Русский язык действительно был могуч – он делал известный маневр, соединивший в себе полную обнаженность с абсолютной маскировкой» [Пелевин 2003: 62].

Изменения языка могут не только демонстрироваться, но и напрямую обсуждаться в самом тексте романа. В романе «ДПП» есть замечательный эпизод, когда посторонний наблюдатель, филолог из Лондона по имени Мюс, объясняет русскому банкиру Степе, что происходит сейчас в России, причем объясняется это через новые анекдоты, описываемые говорящим на специфическом «ученом» жаргоне.

Очень похожим образом говорил о «новых русских» сам Пелевин в интервью (причем задолго до «ДПП»), замечая, что его интересует скорее этот фольклорный тип, клонирующий себя в реальной жизни, а не настоящие богачи, про которых он мало что знает. Здесь фольклор важнее самой жизни, о которой автор якобы «мало что» знает.

Сосредоточенность на речи со всеми ее странностями, на ситуациях столкновения противоположностей проявляется в «ДПП», в частности, в том, как автор выстраивает диалоги персонажей, подбирая собеседников, вроде бы предельно не подходящих друг другу: Отличник, Дама с собачкой, Дездемона и др. обсуждают «гламурность». «Она произносила «глянцевые» через «х» и с хлюпом, так что выходило “хлямцевые”» [Пелевин 2003: 144].

Роману «Священная книга оборотня» предпослан иронический комментарий эксперта: «Этот текст не заслуживает, конечно, серьезного литературоведческого или критического анализа. Тем не менее отметим, что в нем просматривается настолько густая сеть заимствований, подражаний, перепевов и аллюзий (не говоря уже о дурном языке и редкостном инфантилизме автора), что вопроса о его аутентичности или под-

линности перед серьезным специалистом по литературе не стоит, и интересен он как симптом глубокого духовного упадка, переживаемого нашим обществом» [Пелевин 2005: 5]. В романе, действительно, много цитат, аллюзий, символических образов, заимствованных из классики. Например, у героини А. Хули образ Михайлыча, полковника ФСБ, вызывает ассоциации с советским героем, изображенным в «Балладе о гвоздях» Н. Тихоновым (при этом почему-то героиня приписывает авторство знаменитого стихотворения В. Маяковскому): «Хоть название у КГБ поменялось, кадры остались прежними. Нормального человека после такого удара волновали бы вечные вопросы. А этот думал о телефонных звонках. Как писал Маяковский, гвозди бы делать из этих людей, всем бы в России жилось веселей» (это он потом исправил на «крепче бы не было в мире гвоздей», а в черновике было именно так, сама видела)» [Пелевин 2005: 200]. Моральные качества полковника трактуются иронически, метафора «железный характер», «железный человек» буквально реализуется в романе Пелевина. Конечно, в перепутывании Н. Тихонова с В. Маяковским, в придумывании стихов вместо тихоновских есть явное презрение к старой поэзии, причем именно к советской. Но Пелевин иронизирует не только над советской классикой. Например, каламбурно обыгрывается символический образ дуба из «Войны и мира»: «На улице был первый день весны. Степа улыбнулся и вдруг почувствовал себя толстовским дубом, старым деревом из «Войны и мира» ... Все, что он почувствовал в эту секунду, было совсем как в великом романе, за одним исключением – за прошедшие полтора века русский дуб заметно поумнел» [Пелевин 2005: 205].

Безусловно, совершенно не зависит от предшественников Пелевину всё-таки не удается. Связь со старой классической литературой проявляется не только в ироническом её обыгрывании, она существует и как прямое влияние на поэтику Пелевина великих старых сатириков (например, Н.В. Гоголя и М.Е. Салтыкова-Щедрина). Не случайно А. Генис, говоря о Пелевине, вспоминает очень старые и традиционные жанры: «Что он пишет – это, скорее, проповедь или басня» [Генис 1995: 27]. Один маленький пример. Роман Пелевина включает разнообразные стили и жанры, в повествование могут, например, вклиниваться политические теледебаты, которые ведутся по всем правилам жанра, или стенограмма телефонного разговора, опубликованного в газете как компромат на бизнесмена. Всё это явно подается как оригинальный, особенный ход, между тем в старой русской классической литературе подобное использование документальных жанров было вполне возможно (например, у Ф.М. Достоевского). Общеизвестные строчки и образы, видимо, оказываются в одном ряду со стереотипами, не имеющими автора. Такие стереотипы, например, представления иностранцев о поведении и манерах русских, о загадочности «русской души» и т.п., конечно, подвергнуты жестокому осмеиванию (что, замечу, выглядит гораздо менее эпатирующим, чем осмеивание классической литературы). «Почему вы, русские, так мало улыбаетесь? – Нам не надо быть настолько конкурентоспособными, – сказал я мрачно. – Все равно мы нация лузеров» [Пелевин 2005: 237]. Для определения «русской души» используется гротескный прием овеществления живого (« – А на что похожа русская душа? Я задумалась. – На кабину грузовика»)» [Пелевин 2005: 241].

Сознание, как и язык, важнее «реальности». Потребность в обсуждении и осмеивании чужих слов, ощущение, что мир переполнен чужими словами, от которых сложно избавиться, – всё это, конечно, не очень ново для европейской гуманитарной мысли и очень похоже на позицию Барта или Дерриды. По категоричному мнению, Барта, в современных текстах говорит сам язык. А жизнь в классическом тексте «превращается в тошнотворное месиво расхожих мнений и в удушливый покров, созданный из прописных истин» [Барт 1994: 227]. Но у Пелевина эти восходящие к шестидесятым годам идеи подкреплены специфическим русским опытом, всё это связано для Пелевина с более общим представлением о подчиненности человека (причем в особенности – того, кто

еще вчера был советским человеком) чужой воле, давлению власти. Причем для Пелевина важно не то, что власть осуществляет насилие, а то, что человек живет, убежденный в своей зависимости от чужой воли.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Пелевин В.О. ДПП. М.: Изд-во Эксмо, 2003. С. 284.
2. Пелевин В.О. Священная книга оборотня. М.: Изд-во Эксмо, 2005. 330 с.
3. Генис А. Виктор Пелевин: границы и метаморфозы // Знамя, 1995, № 12.
4. Барт Р. S/Z. М.: Изд-во Ad Marginem Культуру, 1994.302 с.

#### VISUAL AND EXPRESSIVE MEANS OF PELEVIN'S LANGUAGE

*Kotikova P.B.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*  
[pkotikova@mail.ru](mailto:pkotikova@mail.ru)

The article is devoted to reflection and perception in Pelevin's prose, which is a harmonious combination of Russian literary tradition and unique writing style created by Pelevin's imagination.

**Keywords:** Pelevin, postmodernism, prose, visual and expressive means, language.

#### СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ЯПОНСКИМИ СТУДЕНТАМИ

*Котова Е.И.*

*Мухеева Т.Б.*

*Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону)*  
[dstu.rki@yandex.ru](mailto:dstu.rki@yandex.ru)

Предлагается обзор учебных пособий по русскому языку как иностранному японских и российских авторов. Анализируется методический аппарат этих пособий, специфика их использования при обучении русскому языку вне языковой среды. Особое внимание уделяется коммуникативной направленности занятий русским языком с использованием представленных учебных материалов.

**Ключевые слова:** развитие речи, языковая среда, структура занятия, речевая активность.

Умение использовать теоретические знания в практической деятельности на иностранном языке является одним из ведущих основ современной лингводидактики. При обучении русскому языку как иностранному используются средства обучения, которые включают дискурсивную, культурологическую, социокультурную составляющие. В результате использования преподавателем, работающим вне языковой среды, таких средств учащийся и преподаватель становятся партнерами по общению, они стремятся к единой цели: закрепить в конкретных учебных ситуациях теоретические знания и использовать их на практике [Акишина 2000, с. 26]. Основными компонентами учебной деятельности являются принципы единства предметно-познавательных и коммуникативных действий на основе системной организации учебного материала. Современный учебник по РКИ должен быть «приспособленным, в частности, для людей с современным характером восприятия, и активно использовать ту модель познания мира, те когнитивные механизмы приобретения новой информации, которые у них сложились к началу изучения иностранного языка» [Николенко 2005, с. 7].

Для работы в группе японских студентов с разным уровнем владения русским языком используются различные интерактивные средства с опорой на психологический подход к разработке структуры занятия. В университете Сангё г. Киото для развития русской речи студентов используется несколько учебных пособий. Учебное пособие «Спасибо» (авторы Куцарева-Жаме А.М., Китадзё М.: Русский язык: Курсы 2014) является начальным курсом для изучающих русский язык в условиях вне языковой среды. Сделан акцент на практическом овладении языковым минимумом. Особенностью пособия являются наглядность и наличие многоязычного словаря.

Пособие «Занимательный русский» (М.Китадзё, Е.И. Котова, А.М. Куцарева-Жаме и др. СПб.: Златоуст, 2015) включает в себя задания по русскому языку для иностранных студентов, лексический материал для восприятия и усвоения текстового материала.

Отбор содержания и средств обучения коммуникативного курса «Встречи» (Анна Жаме и Мицуси Китадзё. СПб.: Златоуст, 2014) авторы считают инновационным, так как каждое занятие строится в первую очередь на основе чувственного восприятия материала, положительного эмоционального воздействия учебного материала на студента. Учебное пособие состоит из четырех частей. Каждая часть издана в виде отдельной книги и носит название одного из времен года: «Осень», «Зима», «Весна», «Лето». Материал пособия направлен на формирование и развитие (наряду с лексическими) навыков устной речи, расширяет мотивационное поле студента в овладении русским языком. Успешному осуществлению любой познавательной деятельности способствуют мотивированность, сознательность и активность, «где активность выступает как результат осознанного усвоения знаний, навыков и умений» [Ерещенко 2017, с. 167].

Под рубрикой «Давайте познакомимся» учащиеся знакомятся с русской культурой, с российской природой, с «русской душой». Материал выстроен так, чтобы вызвать симпатию и живой интерес к русским людям, к русской культуре, к русскому языку. На занятие приглашается русский гость (это могут быть студенты, музыканты, русские воздушные гимнасты или клоуны, работающие в парках аттракционов, русские специалисты, работающие в Киото). Предварительно записываются вопросы, которые студенты хотят задать русскому гостю. Предполагается, что студенты и гости вступают в ситуацию общения. Е.И. Пассов считает, что активным средством общения становится говорение. Обращая внимание на последовательность в овладении говорением как видом речевой деятельности, ученый-методист выделяет заключительный целеполагающий этап – обучение общению. Е.И. Пассов определяет общение как «межцикловой этап, синтезирующий всё, чем овладел ученик на специальных циклах по обучению говорению, чтению, аудированию и письму [Пассов 1989, с. 131].

Определим особенности учебного пособия «Встречи».

- Присутствие «персонажа», русского гостя на занятии. Авторы постарались создать у учащихся впечатление того, что перцептивно-интерактивное общение происходит не с преподавателем, а на встрече с приглашенным гостем.

- В основу построения учебного пособия «Встречи» заложен принцип модульности, поэтому каждая часть пособия может изучаться отдельно от других и материал может быть представлен в любой последовательности. На каждом занятии реализован принцип избыточности материала, предлагаются задания различного уровня сложности, разнообразные интерактивные задания. Все это способствует развитию коммуникативных навыков, и позволяет преподавателю использовать дифференцированный подход к обучению РКИ.

- Ведущим принципом пособия является активизация навыков устной речи. Небольшие, не перегруженные информацией тексты, красочный иллюстративный материал, разнообразные и небольшие по объему задания помогают преподавателю увлечь, заинтересовать учащегося, а не испугать его трудностями русского языка.

• Итоги урока подводит не преподаватель, а сам учащийся, анализируя изученный материал, при этом повышая свою самооценку.

В 2018 году появилось еще одно учебное пособие ««Занимательный русский: 27 подсказок от кота Василия» авторского коллектива японских и российских педагогов (Жаме-Куцерева А.М., Котова Е.И., Китадзэ М., Шаповалова Е.Ю. СПб.: Златоуст). В университете Сангё г. Киото грамматике русского языка обучают японские профессора, а практику речи ведут носители русского языка. Именно это обстоятельство позволило создать интернациональный коллектив для написания нового учебного пособия для изучения русского языка как иностранного. Поддержка на английском языке позволяет авторам предложить данное учебное пособие для обучения РКИ студентов любой страны мира. Английский язык адаптирован для тех, для кого английский язык является иностранным. Пособие имеет две части – «Правила чтения» и «Правила грамматики». Книга начинается со знакомства с котом Василием – главным персонажем, профессором, именно он объясняет материал, ему принадлежат все подсказки. Присутствие других персонажей – Анфисы – кошки, ассистентки профессора, Жорика – попугая, который ведёт рубрику «Вне правил», Мага – позволяет авторам выстраивать речевую основу лексического и грамматического материала. Для обучающихся по этому пособию занятия проводят эти персонажи. Большое количество заданий построено на «проигрывании», реализации речевых ситуациях. Регулярное использование на занятиях РКИ учебно-речевых ситуаций и заданий частично поискового характера повышает интерес и мотивацию к изучению русского языка, представляя самый короткий путь от теории к практике, к созданию текстов на изучаемом языке.

Профессор кот Василий не говорит, что будет обучать русскому языку. Он приглашает всех желающих в путешествие. Последняя его подсказка звучит так: «Добро пожаловать в Россию».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы., 2004.
2. Николенко Е.Ю. Современные методы обучения как основа создания учебного комплекса по русскому языку для иностранных учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова Москва, 2005. 23 с.
3. Ерещенко М.В., Николенко О.В., Захарчук О.Е. Контекстно-ориентированное обучение русскому языку как иностранному // Международное образование и сотрудничество: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан» (г. Москва, 2 нояб. 2017 г.). М.: ТехПолиграфЦентр, 2017. 542 с..
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.

#### THE SPECIFICS OF THE USE OF TEXTBOOKS IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES WITH JAPANESE STUDENTS

*Kotova E., Mikheeva T.*

*Don State Technical University (Rostov on Don)*

*[dstu.rki@yandex.ru](mailto:dstu.rki@yandex.ru)*

A review of textbooks on Russian as a foreign language by Japanese and Russian authors is offered in the article. The authors analyze the methodological apparatus of these manuals, the specifics of their use in teaching Russian outside the language environment. Special attention is paid to the communicative orientation of Russian language classes with the use of the presented educational materials.

**Keywords:** speech development, language environment, lesson structure, speech activity.

## НАУЧНЫЙ ТЕКСТ В ПРЕПОДАВАНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМ-ИНОСТРАНЦАМ

*Краев А.Ю.*

*канд. филол. наук, доцент, Католический университет,  
Ружомберок, Словакия  
[andrey-kraev@inbox.ru](mailto:andrey-kraev@inbox.ru)*

В статье рассматриваются общие вопросы организации обучения русскому языку как специальности в современных словацких вузах с акцентом на преподавание лингвотеоретических дисциплин и место научного текста в процессе их изучения.

**Ключевые слова:** лингвистика, теория языка, научный текст, язык как специальность.

Роль и значение текстов различных стилей и жанров в практике обучения иностранным языкам нельзя недооценить. Не представляет собой исключение и практика преподавания русского языка иностранцам. Текст (печатный и звучащий) в современной методической науке признан основной единицей обучения языку. Если в курсе «обычного» практического обучения языку учащимся предъявляются так называемые «бытовые» тексты и в ходе обучения они лишь фрагментарно встречаются с текстами других стилей и жанров, то при освоении русского языка как специальности огромное значение приобретает ознакомление и работа с научными текстами.

Обучение иностранному (в частности, русскому) языку как специальности на уровне высшего образования предполагает наличие в учебном плане двух блоков профильных дисциплин, условно называемых «теоретические» и «практические». На занятиях по практике устной и письменной речи, практической грамматике, фонетике и др. осуществляется процесс формирования и совершенствования языковых и речевых навыков и умений, составляющих основу практического владения языком. Теоретические лингвистические дисциплины присутствуют в учебном плане специальностей, ориентированных на подготовку специалистов в области русского языка, литературы и (в более широком контексте) – культуры. В нашей статье мы будем опираться на примеры, взятые из практики обучения русскому языку как специальности в вузах Словакии.

В системе современного словацкого высшего образования подготовка специалистов в области иностранной филологии осуществляется на всех трёх уровнях (бакалавриат, магистратура, аспирантура) по трём направлениям: педагогическое (подготовка учителей русского языка), переводческое и направление «язык и культура». Совершенно понятно, что при наличии у каждого из трёх профилей подготовки своих различительных черт и характеристик, общим остаётся их филологическая направленность. Общий компонент подготовки специалистов – это совершенствование практического владения языком и знакомство с основными теоретическими лингвистическими дисциплинами. Далее хотелось бы остановиться на некоторых проблемах в организации обучения, которые затрудняют этот процесс и снижают его эффективность.

В первую очередь хотелось бы отметить то, что при приёме абитуриентов отсутствуют вступительные испытания, что означает отсутствие возможности отбора студентов и оценки их уровня владения предметом. В случае с иностранными языками (наверное, кроме английского) это означает и то, что на первом году обучения в бакалавриате в группе оказываются студенты не только с разным уровнем предшествующей языковой подготовки, но и не владеющие языком вообще. Разделение таких студентов на разные группы для повышения эффективности обучения в силу различных причин не представляется возможным. В последние годы ситуация несколько осложняется и тем, что на обучение приезжают студенты из Украины, Беларуси, России и других республик бывшего СССР, для которых (выбирающих русский язык как специальность) язык является или вторым

родным, или родным (Беларусь, Россия). Исходя из вышесказанного, можно заключить, что проблема разнородности контингента обучающихся стоит довольно остро.

Качество и уровень подготовки абитуриентов представляют собой базу других проблем организации обучения. В учебных планах словацких вузов можно наблюдать некоторый дисбаланс в соотношении «теоретических» и «практических» языковых дисциплин. План обучения построен на основании тезиса, что учиться приходят студенты с уровнем владения языком не ниже В1 – В2, а это совершенно не соответствует действительности. В общем можно сказать, что наблюдается определённая недооценка значимости практического курса языка, а теоретические дисциплины начинают изучаться с первого года обучения в бакалавриате, большей частью на русском языке, которым, в силу сказанного выше, не все студенты владеют или владеют не в должной мере. А уже в процессе изучения теоретического курса фонетики и фонологии русского языка (1-й год бакалавриата) обучающиеся сталкиваются со специальной лингвистической терминологией и научными текстами на русском языке. Проблема отбора материала и содержания обучения также осложняется наличием малого количества часов аудиторных (лекционных, семинарских и практических) занятий как по теоретическому, так и по практическому курсу языка (2 часа в неделю практического курса, 24–26 часов занятий в семестре по отдельным теоретическим дисциплинам и т.п.), что обусловлено следованием одной из современных тенденций сокращения количества аудиторных «контактных» занятий с преподавателем. Определённое значение имеет и некоторая неудовлетворённость спроса на современные учебные материалы (в печатном и/или электронном виде), в основном – по дисциплинам теории языка. Учебные пособия, издаваемые в России и предназначенные для студентов-носителей языка, не всегда применимы в обучении иностранцев, хотя и представляют собой хорошие образцы текстов научного стиля речи.

Пути решения стоящих перед преподавателем проблем нам видятся следующие: 1) недопущение дальнейшего сокращения набора теоретических дисциплин в учебном плане и выделенного на их изучение времени; 2) отстаивание места дисциплин лингвистической теории и их важности в подготовке будущего специалиста, однако без «абсолютизации» в ущерб практическим занятиям по языку; 3) подготовка разноуровневых учебных материалов по теоретическим предметам, отражающим разницу уровней владения языком у разных студентов; 4) большая опора на родной язык учащихся (в частности, словацкий) при изложении теоретического материала, особенно на начальных этапах обучения в вузе; 5) повышение роли самостоятельной работы студентов (СРС), что является одним из официальных «трендов» современной организации вузовского учебного процесса. В связи с последним пунктом хотелось бы указать, что организация (как и контроль) самостоятельной работы, по нашему мнению, на современном этапе всё ещё представляет собой определённую педагогическую и методическую проблему (отсутствие данных навыков у преподавателя, получавшего, зачастую, высшее образование в несколько иных условиях; неподготовленность студентов к данному виду работы; отсутствие разработанных учебных материалов, способных восполнить кажущийся недостаток аудиторных часов и доступных для самостоятельного изучения студентами и для последующего контроля их усвоения преподавателем и т.п.).

В заключение хотелось бы ещё раз отметить, что, несмотря на определённую сложность для восприятия и понимания научного текста даже для носителя языка, необходимо стремиться к тому, чтобы и в подготовке иностранного специалиста-русиста он занимал своё особое место.

## SCIENTIFIC TEXT IN TEACHING LANGUAGE THEORY TO FOREIGN STUDENTS

*Kraev A.Iu.*

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia*

*[andrey-kraev@inbox.ru](mailto:andrey-kraev@inbox.ru)*

The general issues of the organisation of teaching process in the preparation of specialists in Russian in the Slovak universities are considered in the article. The stress is made upon the language theory subjects and the place of scientific text in the studying process.

**Keywords:** linguistics, language theory, scientific text, language as a profession.

## МЕТАЯЗЫКОВЫЕ МЕТАФОРЫ РУССКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ

*Крапивник Е.В.*

*канд. филол. наук, доцент Тихоокеанского государственного университета,*

*Хабаровск, Россия*

*[elenakrapivnik@mail.ru](mailto:elenakrapivnik@mail.ru)*

Научная речь ориентирована не только на изложение знаний о научных объектах и понятиях, но и на их образное представление, способное придать научной теории большую наглядность и убедительность. В этой связи внимание лингвистов привлекают основания метафорических переносов при образовании метаязыковых метафор.

**Ключевые слова:** метаязык лингвистики, метафоры научной речи

Научная речь ориентирована не только на изложение знаний о научных объектах и понятиях, но и на их образное представление, способное придать научной теории большую наглядность и убедительность. В этой связи широкое распространение в терминологической системе различных наук получили термины-метафоры, а внимание лингвистов привлекли принципы метафорического терминообразования и основания метафорических переносов при образовании концептуальных для конкретной научной дисциплины метафор. Метафора, обладающая гносеологической ценностью, значительным эвристическим потенциалом и герменевтическими свойствами, активно используется в языке русской (русскоязычной) лингвистической науки.

Современные исследователи метафоры все чаще рассматривают ее не как средство художественной выразительности, а как когнитивный механизм, при помощи которого объект действительности становится доступным человеческой мысли. Не все объекты легко доступны для осознания, не обо всех предметах можно составить отдельное четкое представление. В таком случае метафора служит орудием мысли, с помощью которого удается постичь и понять смысл того или иного явления. Метафора активно используется как средство вторичной номинации в научной терминологии. Наряду с терминологией, которая отражает систему понятий, научная дисциплина на каждом этапе развития науки формирует метаязыковые метафоры на основе ярких метафорических сравнений с уже известными понятиями. «Метафора в сфере научного знания является одной из форм понятийной концептуализации, представляя собой один из приемов порождения новых смыслов, без которого невозможно формирование понятий об объекте изучения и получение нового знания о нем» [Крапивник 2011: 236].

Терминологическая система лингвистики как семиологическая система складывалась на протяжении всей истории науки о языке. При этом терминологическая система

лингвистики всегда закреплена за данной национальной языковой системой. Строго говоря, существует не одна лингвистическая терминология, а большое число терминологических систем лингвистики, которые в разных языках имеют свой план выражения, тесно связанный с планом выражения данного языка. Поэтому закономерности, которые имеются в национальном языке вообще, представлены и в исторически сложившейся национальной лингвистической терминологической системе.

Так, изначально влияние на гуманитарные отрасли науки, в том числе, на лингвистику, оказали математические дисциплины, признанные в качестве эталона научных знаний. Наличие «математических» метафор, прежде всего, геометрических, может объясняться и авторитетностью сосюрковского системного подхода к описанию языка в современной лингвистике. Желание подчеркнуть системный характер языка, наличие в его структуре постоянных связей, строгих законов развития и четкой упорядоченности, могло влиять на выбор соответствующих метафорических моделей создания новых терминов и понятий: *языковая система, языковая единица, уровни языка, метафорическая модель, лексико-семантическое поле, сфера употребления, концептосфера, треугольник Фреге* и др. В металингвистических описаниях также используются геометрические метафоры: параллель (*синтаксический параллелизм*), круг (*герменевтический круг*); связанные с понятием круга метафоры: центр и периферия (*центр поля, периферийные явления*), треугольник (*треугольник Фреге*) и пр.

В текстах филологических исследований встречаются метафорические представления языка и речи как ткани, материала. Объекты металингвистического описания могут представляться как твердые, полые, структурированные. Например, *герметичный текст, твердые согласные, мягкие согласные* и пр.

Множество метафорических понятий появилось еще в начале лингвистических исследований, когда язык осмысливался как некий живой организм, имеющий свои, еще неизвестные законы, сложный, многогранный. В лингвистике существует целый ряд метафор, в том числе, заимствованных из биологических наук, сближающих язык с живым существом: *развитие языка, языковые семьи, языковые группы, родство языков, праязык, глухие согласные, шипящие звуки, свистящие звуки, женский род, мужской род, имя существительное, языковые ветви, корень слова* и пр.

Метаязыковые метафоры могут иметь в качестве сферы-источника объекты из различных сфер коммуникации. Например, метафоры *стратегия общения* и *тактика общения* заимствуют свои части из военного дела; термин *компенсация* в лингвистике появился в процессе преобразования смысла выражения и используется в тех случаях, когда некоторые смысловые элементы и стилистические особенности невозможно передать достоверно; термин *сценарий* (вид концепта) появился в результате метафорического переосмысления значения слова «сценарий» (литературное произведение, положенное в основу театральной постановки или фильма).

Обращение преподавателей-русистов к анализу оснований метафорических переносов при образовании метаязыковых метафор позволяет дополнить фундаментальные исследования принципов обучения иностранных студентов научному стилю речи, особенностей научного перевода, а также ускорить и усовершенствовать работу по созданию двуязычных словарей лингвистических терминов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Крапивник Л.Ф. Метафоризация как стилевая характеристика научной речи и объект изучения // Проблемы высшего образования. 2011. № 1. С. 235–237.

## METALANGUAGE METAPHORS OF RUSSIAN LINGUISTIC

*Крапивник Е.В.*

*Pacific Nation University, Khabarovsk Russian  
[elenakrapivnik@mail.ru](mailto:elenakrapivnik@mail.ru)*

Scientific speech is focused not only on the presentation of knowledge about scientific objects and concepts, but also on their figurative representation, which can give scientific theory greater visibility and persuasiveness. In this regard, attention is drawn to the foundations of metaphorical transfers in the formation of metalanguage metaphors.

**Keywords:** metalanguage of linguistics, metaphors of scientific speech

## РУССКАЯ ПОЭЗИЯ: ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ В ЯПОНСКОЙ АУДИТОРИИ

*Крапивник Л.Ф.*

*профессор Тихоокеанского государственного университета,  
Хабаровск, Россия  
[000607@pnu.edu.ru](mailto:000607@pnu.edu.ru)*

*Мидзуками Н.*

*профессор Ниигатского префектурального университета,  
Ниигата, Япония  
[mizukami@unii.ac.jp](mailto:mizukami@unii.ac.jp)*

В статье представлен педагогический опыт организации спецкурса по русской поэзии для японских студентов Ниигатского префектурального университета.

**Ключевые слова:** русский язык в Японии, русская поэзия, культурная информация

Одним из университетов Японии, в которых целенаправленному изучению русского языка и русской культуры уделяется особое внимание, является Ниигатский префектуральный университет. В этом университете около 10 лет успешно практикуется спецкурс «Русская культура», имеющий целью формирование интереса японских студентов к России, ее истории и культуре и предназначенный для студентов выпускного курса, которые изучают русский язык.

Особенностью этого спецкурса является изучение культуры «через призму языка»: в 1 семестре русская культура изучается на материале русских паремий – «неистощимого источника познания» истории, традиций и обычаев русского народа [Алефиренко 2009: 6], а во 2 семестре студенты знакомятся с культурой России, изучая русскую поэзию как «уникальное явление словесного искусства, в котором мысли, переживания взяты из реальной жизни или максимально приближены к ней» [Сокиркина 1995: 208]. В соответствии с особенностями предложенного к изучению языкового материала в рамках отдельных содержательных частей спецкурса решаются специфические учебные задачи, но при этом соблюдается принцип методической преемственности, который заключается в том, что процесс изучения русской поэзии ориентирован на полученные при изучении русских паремий теоретические знания и опирается на сформированные ранее навыки и умения.

Основной целью изучения русской поэзии в рамках спецкурса «Русская культура» является знакомство японских студентов с особенностями русской (русской и советской) литературы, ее самобытностью и общечеловеческой ценностью, вкладом в мировую ли-

тературную культуру. Для изучения японским студентам предлагаются широко известные поэтические произведения классиков русской поэзии XIX века (М.Ю. Лермонтов, А.С. Пушкин и др.), русская поэзия начала XX века (А. Блок, А. Ахматова), советская поэзия, включая поэтов «молодой советской России» (В. Маяковский, С. Есенин) и советских поэтов военного и послевоенного времени (К. Симонов, Р. Рождественский, Р. Гамзатов, Б. Окуджава).

При изучении русской поэзии в рамках спецкурса используются традиционная методика изучения поэтического творчества и следующие методические приемы, направленные на интенсификацию и оптимизацию учебного процесса за счет снятия трудностей в его понимании и усвоении:

– единый для всех изучаемых тем алгоритм логической организации учебного материала, который включает в себя знакомство с отличительными особенностями личности каждого из выбранных для изучения поэтов и наиболее значимыми событиями его жизни, со своеобразием творчества и его культурно-историческим контекстом, с особенностями содержания выбранного для изучения поэтического произведения или его фрагмента;

– активное использование в ходе занятия иллюстративной наглядности, которая, с одной стороны, позволяет «зримо» воссоздавать те «вещи» и «материальные ряды», соединенные со «словами» и репрезентирующие «тонкую ткань» культуры [Степанов 1997: 34] конкретного периода русской истории, ее дух и специфику, оказывающие непосредственное влияние на поэтическое творчество, с другой – способствует пониманию японскими студентами представленных в поэтическом произведении художественных образов, дающих поэтическому произведению «ту объемную многозначность», которая составляет его отличительную особенность [Иванов 1999: 137];

– поиск тех точек соприкосновения в русской и японской национальной культуре и истории, которые обнаруживают единство миропонимания и мировосприятия, что позволяет в максимальной степени донести до японских студентов особенности художественного восприятия русских и советских поэтов, их мысли и чувства, выраженные в поэтической форме;

– присутствие на занятии двух преподавателей-русистов – российского и японского, первый из которых ведет занятие, а второй контролирует адекватность понимания учебного материала, что дает возможность своевременно вносить коррективы в учебный процесс и тем самым повышает его результативность.

Как показывает практика, эти методические приемы позволяют изучить достаточно обширный и информационно насыщенный учебный материал в сжатые сроки обучения, поэтому в целом способствуют формированию у японских студентов максимально возможного и объективного представления о русской поэзии и значимых для русской культуры именах и поэтических произведениях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Фразеология и паремиология: Учеб. пособие для бакалаврского уровня филологического образования. М.: Флинта: Наука, 2009. – 345 с.
2. Иванов Вяч. Вс. Избранные труды по семиотике и истории культуры. Том I. М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. – 912 с.
3. Сокиркина О.В. Анализ лирического стихотворения // Русская духовная культура. М.: Изд-во МГУ, 1995. С. 208–212.
4. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

*Krapivnik L.F.*

*Pacific National University, Khabarovsk, Russia  
[000607@pnu.edu.ru](mailto:000607@pnu.edu.ru)*

*Mizukami N.*

*University of Niigata Prefecture, Niigata, Japan  
[mizukami@unii.ac.jp](mailto:mizukami@unii.ac.jp)*

The article presents the pedagogical experience of organizing a special course on Russian poetry for Japanese students of University of the Niigata Prefecture.

**Keywords:** Russian language in Japan, Russian poetry, cultural background

**ИССЛЕДОВАНИЕ КОЛОРАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ  
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭЗИИ О КРЫМЕ)**

*Красикова Е.Н.*

*канд. пед. наук, доцент ЧУДО ЯЦ «Лэнгвидж Фос», Михайловск, Россия  
[ekaterina.krasikovalf@gmail.com](mailto:ekaterina.krasikovalf@gmail.com)*

В статье рассматриваются совместное исследование преподавателя РКИ и студентов, изучающих русский язык как иностранный, колоративной лексики в поэтических произведениях о природе Крыма. Совместная работа состояла в анализе 200 стихотворений и выделении поля и микрополя шести основных цветов. В ходе исследования были классифицированы цветообозначения по тематическим зонам. Актуальность темы является бесспорной еще и потому, что данная работа дала студентам возможность не только определить особенности цветовой картины в поэзии о Крыме, но и углубить существующее представление о колоративной лексике.

**Ключевые слова:** колоративная лексика, поэзия о Крыме, цветопись, поле цвета, цветообозначений.

Колоративная лексика, описывающая природу в поэзии о Крыме в русском языке образует лексико-семантическое поле цвета. Цветообозначения поля могут быть рассмотрены в различных аспектах: формальном, функциональном, семантическом и т.д. Колоративная лексика претерпевает постоянное развитие и изменения в языке [Вежбицкая 1996: 174].

Результатом семантического развития цветových слов явилось сосуществование в языке их прямых, переносных и символических значений, что активно использовалось и используется в различных видах словесного художественного творчества. В конструировании мира художественного произведения существенную роль играет подбор цветообозначений и их использование, так как характер функционирования цветových слов в произведении отражает своеобразие стиля автора, его творческую индивидуальность и неповторимость видения мира. Поэтому не случайно усилия многих исследователей художественной речи направлены на изучение цветового видения мира писателей.

Цветопись активно используется во всех жанрах литературы как яркое и многофункциональное изобразительное средство, но по смысловой сгущенности и эмоциональной насыщенности даже в минимальном контексте главное место занимает поэзия [Вежбицкая 1996: 284].

Наш исследовательский интерес особенно привлекает поэзия о Крыме, данное направление заинтересовало ученых сравнительно недавно, однако отдельных работ,

связанных с проблемой изучения колоративной лексики, как нам известно, пока еще нет, хотя поэзия дает богатейший и разнообразнейший материал для исследования.

Путем сплошной выборки мы проанализировали 200 стихотворений о Крыме, в 110 из них содержалась колоративная лексика [3]. Были выявлены состав и структура поля цвета в поэзии о Крыме. Оно включает 356 цветообозначений и состоит из 6 микрополей (*синий, зеленый, белый, золотой, черный, красный*). Из ряда хроматических цветов доминантами микрополей являются цветообозначения *синий* и *зеленый*, так как обладают важнейшим признаком доминантных лексем – невозможностью определения лексического значения через другие цветообозначения. Их словарная дефиниция имеет следующую схему: «имеющий окраску одного из основных цветов спектра...» + «похожий цветом на...» (ср.: «Зеленый – имеющий окраску одного из основных цветов спектра, цвета травы»; «Синий – имеющий окраску одного из основных цветов спектра, цвета синьки»).

Особенностью поэзии о Крыме является то, что в его поле цвета, в отличие от общезыкового, в котором доминирует прилагательное *синий*, наиболее активной и частотной является колорема *голубой*. Цветообозначение *голубой* образует собственный словообразовательный ряд (*голубой – небесно-голубой, голубоватый*), а также включается в словарную дефиницию цветообозначения *синий* и является самой употребительной колоремой в лирике о Крыме. Поэтому мы можем включить это цветообозначение в микрополе голубого цвета в качестве доминанты.

Было выявлено количество оттенков в каждом микрополе. Самым объемным является микрополе синего цвета. Оно включает 51 цветообозначение. Доминанта – *синий* (19). Ближняя периферия: *голубой* (12). Микрополе зеленого цвета включает 34 цветообозначения и 2 оттенка. Доминанта – *зеленый* (23). Микрополе серебряного цвета является частью микрополя белого цвета. Оно содержит 15 цветообозначений и 3 оттенка (*серебряный – серебристый, белоснежный*). Микрополе золотого цвета включает 12 цветообозначений и 3 оттенка. Доминанта – *золотой* (10). Микрополе красного цвета включает 26 цветообозначение и 3 оттенка. Доминанта – *красный* (16).

Нами были выявлены самые частотные цветообозначения: *белый* (15), *голубой* (12), *зеленый* (23), *серебряный* (15), *синий* (19), *золотой* (12).

Цветообозначения в поэтических текстах часто служат для изображения некоторых повторяющихся классов объектов, соотносясь, таким образом, с определенными тематическими зонами, которые описываются с помощью цветообозначений.

Рассмотрим классификацию цветообозначений по тематическим зонам и особенности их функционирования. Исследуя поле цвета в поэзии о Крыме, мы выделили основные тематические группы, включающие объекты, описываемые с помощью цветообозначений. В соответствии с данной классификацией мы распределили цветообозначения по следующим тематическим зонам: цветообозначения водных пространств, воды, водоемов; небосклона и небесных объектов; метеорологических объектов; времени суток; элементов ландшафта и флористических объектов.

Итак, в совместной работе с иностранными студентами были обнаружены состав и структура поля цвета в поэзии о Крыме. Оно включает 356 цветообозначений и состоит из 6 микрополей (*синий, зеленый, белый, золотой, черный, красный*). Были выделены основные тематические группы, включающие объекты, описываемые с помощью цветообозначений. Цветообозначения были распределены по шести тематическим зонам. Первая и вторая группы оказались самыми репрезентативными.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вежицкая А. Обозначение цвета и универсалии зрительного восприятия // Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. – М., 1996. – 412 с.
2. Электронная библиотека <http://rubook.org>

## COLOR LEXIS RESEARCH IN TEXT (BASED ON CRIMEA POEMS)

*Krasikova E.N.*

*Ph.D., associate professor of POAE «Language force», Mikhailovsk, Russia  
[ekaterina.krasikovalf@gmail.com](mailto:ekaterina.krasikovalf@gmail.com)*

This article represents a research of color lexis in the poems about Crimea nature done by the Russian language professor and foreign students. They analyze 200 poems and distinguishes macro and micro color frames. This topic relevance gives opportunity not only to determine the peculiarities of color worldview about Crimea in concrete, but also to improve general knowledge about color lexis.

**Keywords:** color lexis, poems about Crimea, colorgraphy, color frame, color denotation.

## ЖАНРОВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ-ФИЛОЛОГОВ

*Красильникова Л.В.*

*докт. пед. наук, зав. кафедрой русского языка  
для иностранных учащихся филологического факультета,  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[likras@mail.ru](mailto:likras@mail.ru)*

*Доронкин Н.В.*

*преподаватель ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[doronkinn@gmail.com](mailto:doronkinn@gmail.com)*

В докладе подчеркивается важность учета коммуникативно-прагматических характеристик жанров научной речи при обучении иностранных учащихся-филологов. Рассматривается жанровое своеобразие текстов, используемых в учебных пособиях в качестве средства обучения или как цели обучения языку специальности.

**Ключевые слова:** обучение иностранных учащихся-филологов языку специальности, коммуникативно-прагматические характеристики жанра, жанр как единица обучения

Иностранные учащиеся-филологи на занятиях по языку специальности получают знания, развивают навыки и умения, позволяющие им во время учебы в университете получать качественные и углубленные знания в области филологии. Обучение научной речи является важной, значимой и неотъемлемой составляющей обучения русскому языку иностранных учащихся филологического профиля. Однако рассмотрение особенностей обучения языку специальности иностранных учащихся-филологов на современном этапе лингводидактики остается актуальным, в первую очередь речь идет об учете жанрового своеобразия подязыка филологии. Научная коммуникация представляет собой обмен письменными и устными высказываниями, текстами определенных жанров. По определению М.М. Бахтина, речевой жанр как типовая модель построения речевого целого представляет собой «относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказывания» [Бахтин 1979: 165]. Широко определение научного жанра уточняется коммуникативно-прагматическими характеристиками того или иного типа текста, важными для понимания его своеобразия иностранными учащимися. Так, подчеркивается, что «жанрово-маркированные тексты различаются по ряду параметров, таких как границы коммуникативной ситуации, содержание коммуникации, тип адресата, цели и задачи интеллективной информации, способ изложения, степень полноты изложения, уровень общения, форма построения» [Клейменкова 1989: 11]. В рамках

собственно научного стиля, включающего как письменные, так и устные жанры, выделяются первичные и вторичные жанры, ядерные, периферийные и пограничные, а также монологические, диалогические и потенциально диалогические. В связи с осмыслением жанра как коммуникативной единицы следует отметить важность реализации категории адресованности (как одного из проявлений диалогичности речи) не только в устной, но и письменной речи, не только в диалогических, но и монологических жанрах: *мы считаем, что; по нашему мнению; с нашей точки зрения; на наш взгляд и т.п.*, а также: *следует подчеркнуть, что...* или *следует отметить, что...* и т.п.

Классификация письменных и устных жанров научного стиля, объективирующая конкретные коммуникативно-прагматические функции научного стиля, включает в себя собственно научный (академический), информационно-реферативный, справочно-энциклопедический, научно-оценочный, научно-учебный, научно-методический (инструктивный), научно-деловой типы текста [СЭСРЯ 2011: 58]. Однако в методическом плане данную классификацию следует несколько уточнить, поскольку информационно-реферативные жанры сближаются в учебном процессе с научно-учебным подстилем, выступая в качестве средства обучения научному стилю. В учебном процессе иностранные учащиеся-филологи встречаются с целым рядом разнообразных жанров. К собственно научному (академическому) жанру относятся научная статья, курсовая работа, дипломная работа, диссертация (выпускная квалификационная работа – ВКР), тезисы 1, доклад, сообщение, выступление, научно-квалификационная работа (НКР), учебная программа курса; к информационно-реферативному – реферат, реферат-обзор, автореферат, аннотация, конспект, план (номинативный, вопросный, тезисный, т.е. тезисы 2), пересказ; к справочно-энциклопедическому – энциклопедия (энциклопедическая статья), словарь (словарная статья); к научно-оценочному – рецензия, отзыв, дискуссия; к научно-учебному – учебник (отдельный учебниковый текст), учебное пособие, курс лекций, лекция, беседа, обсуждение, консультация, вопрос, ответ, справочник; к научно-методическому (инструктивному) – методическое пособие, программа; к научно-публицистическому – реклама (рекламный буклет учебного заведения).

Важно отметить, что одни жанры выступают в пособиях в качестве учебного материала для обучения научной речи в устной и письменной формах, т.е. являются *средством обучения* (научная статья, учебная лекция и др.), а другие могут выступать не только как средство, но и как цель обучения, иными словами, перед учащимися ставится задача по созданию определенных текстов, а именно: план, аннотация, тезисы, конспект, реферат, реферат-обзор, автореферат, пересказ, сообщение, выступление, доклад, рецензия, беседа, обсуждение, дискуссия, диссертация, эссе, сочинение-рецензия на художественный текст.

В большинстве пособий по обучению научному стилю прежде всего используются жанры энциклопедической статьи, учебникового текста и недостаточно учитывается жанровая специфика собственно научной статьи, из текстов убираются характерные структуры, определенные смысловые части.

Одни пособия, обеспечивающие аспект «язык специальности», направлены на формирование и развитие языковых навыков на основе научного текста филологической тематики, на овладение языковыми средствами, выражающими актуальные научные смыслы. Другие пособия в большей степени нацелены на формирование, развитие и совершенствование речевых навыков и умений во всех видах речевой деятельности: *написание* вторичных текстов различных жанров (план, конспект, тезисы, аннотация, реферат, рецензия) на базе *чтения* текстов первичных жанров (научная статья), а также *аудирование* текстов учебных лекций; *говорение* при ответах на вопросы, сообщениях или пересказах текстов на научные темы, а также ведение диалогов при участии в беседах на профессиональные темы.

В настоящее время на занятиях по языку специальности необходимо продолжать традиционный анализ композиционно-смысловой структуры текста, фиксировать основную, дополнительную и дублирующую информацию; изучать особенности функционально-смысловых типов текста (описание, повествование, рассуждение и их сочетания), но чрезвычайно важно учитывать различия таких жанров, как собственно научная статья (и ее разновидности), энциклопедическая статья, текст учебника (фрагмент). Кроме того, следует учитывать, что по своим коммуникативно-языковым особенностям научная статья может быть насыщена диалогическими элементами, выражающими интенции адресанта в отношении получателя текста: *В данной статье не ставится задача разрабатывать проблематику и программу исследования синтаксической синонимии в целом; Следует также отметить, что глагол передает различные залоговые значения.* Тексты такого типа следует использовать для обучения написанию текстов вторичных жанров, прежде всего реферата. Например: *следует отметить, что... – автор отмечает, что... .* В учебных пособиях по научному стилю не всегда в достаточной степени представлены данные типы статей. В современных работах слишком большое место занимают статьи именно энциклопедического типа. Диалогичность характерна также для лекции, отражающей ситуацию реальной коммуникации. Так, именно отбор средств выражения адресованности дифференцирует такие жанры устной научной речи как лекция (форма повелительного наклонения: *Обратите внимание на...*) и доклад (безличные конструкции: *Следует подчеркнуть...; следует отметить... и т.п.*) [СРУНР 1985: 172].

Что касается жанров, которые выступают целями обучения в рамках научного стиля, то, как кажется, необходимо добавить работу над такими жанрами, как собственно научная статья, выступление и доклад на научной конференции. Сегодня не только для аспирантов, но и для магистрантов актуальны требования участия в научных конференциях, публикации научных статей по теме кандидатской и соответственно магистерской диссертации. В настоящее время для публикации статьи необходимо владеть особым типом аннотации, а также уметь выделять ключевые слова.

Коммуникативно-прагматические характеристики жанров научного стиля во многом определяют их лингвостилистические особенности, и поэтому они должны активнее изучаться при обучении иностранных учащихся научному стилю.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. 424 с.
2. Клейменкова Е.П. Композиционные и стилистические характеристики научной статьи (на материале текстов по экономике). – АКД, М., 1989. 24 с.
3. СРУНР: Современная русская устная научная речь / Т. 1. Общие свойства и фонетические особенности / под ред. О.А. Лаптевой. Красноярск, 1985. 336 с.
4. СЭСРЯ: Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2011. 696 с.

### **GENRE AS A COMPONENT OF TEACHING THE LANGUAGE OF MAJOR SUBJECT TO FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS**

***Krasilnikova L.V.***

*doctor of ped. sciences, head of department of Russian language for foreign students,  
Philological faculty, Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia  
[likras@mail.ru](mailto:likras@mail.ru)*

***Doronkin N.V.***

*teacher of IRLC of Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia  
[doronkinn@gmail.com](mailto:doronkinn@gmail.com)*

The report emphasizes that the communicative-pragmatic characteristics of scientific speech genres are important for teaching foreign students-philologists. The author describes the genre peculiarities of texts that are used in textbooks as a learning tool or as a target while teaching Major Subject language.

**Keywords:** Russian as a Foreign Language, teaching the language of Major Subject to foreign students-philologists, communicative-pragmatic characteristics of genre, genre as a unit of learning.

## ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СИМВОЛИКА РУССКОЙ И РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ КАЗАХСТАНА

*Кривошапова Т.В.*

*докт. филол. наук, профессор кафедры филологии  
Казахстанского филиала МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Нур-Султан, Казахстан  
[krivoshapova\\_t@mail.ru](mailto:krivoshapova_t@mail.ru)*

В предлагаемой статье речь идет о некоторых признаках, существенным образом различающих контексты русской и русскоязычной литературы Казахстана. В центре внимания находится взаимодействие полиэтнических культур с учетом специфики ментального поля сознания писателей. Объектом исследования является творчество современных казахстанских поэтов – Валерия Михайлова и Бахытжана Канапьянова. Предмет исследования – формы образной символики, представленных в пограничных культурных контекстах авторов.

**Ключевые слова:** кросскультурная коммуникация, контексты, диалог, образный мир, ментальность, русская литература Казахстана, русскоязычная литература Казахстана.

Поводом для написания этой статьи явилась работа профессора КазНУ имени аль-Фараби Улболсын Абишевой, в которой исследуются особенности образной символики современной русской поэзии Казахстана [Абишева 2010]. Автор констатирует, что в стихах современных казахстанских поэтов «отражена связь между объективными условиями жизни и конкретными материальными, социальными и моральными сторонами этой жизни. В поэзии названных художников значимы концепты как материального плана – «юрта», «аул», «шанрак», «кюй», «домра», «елик», «аргамак», «кочевник», «степь», так и духовно-знакового плана – «Коркут», «Чингизхан», «аль-Фараби», «Абай», «Чокан». У названных концептов нет односложного обозначения, они представляют собой своеобразные коды – ключи к пониманию ценностей национальной культуры, условий жизни народа, особенности его ментальности, мировоззрения» [Абишева 2010].

У казахстанских русских поэтов чаще всего преобладают универсальные образы-символы. Некоторые из них имеют точки соприкосновения с образным миром поэтов русскоязычных, хотя наряду со сходством обнаруживают и многочисленные расхождения. Иногда в их творчестве обнаруживается переключка духовно-нравственных концептов с материальным миром. Так, В. Савельева исследовала этот феномен в статье «Душа как Храм в лирике В. Михайлова» [Савельева 2009], а я – в статье «Формульные конструкции «яблоня и «яблоко» в классических и современных культурных текстах» [Кривошапова 2011]. Чаще всего эти вопросы находятся в поле зрения лингвистов [Ахмедьяров 2009].

Однако если сравнивать наличие концептов любого плана у русского поэта Валерия Михайлова и русскоязычного – Бахытжана Канапьянова, то окажется, что расхождения значительно превышают сходства. У большинства казахстанских поэтов национальная картина мира нередко формируется благодаря такому геокультурному топосу, как «степь». Следует признать, что в поэзии Михайлова образ степи присутствует, но он

в основном символизирует его карагандинское детство: «Я любил ту степную, горячую пыль, / Как шипя в ней вскипал теплый дождик слепой...» [Михайлов 2005: 22] Или в стихотворении «Деды мои», в котором степь пробуждает историческую память лирического героя о его предках: «И там, в степи, они рубили штольни... / Где пыль мела и не росла трава, / Куда деваться, все ж пустили корни, / А после посадили дерева» [Михайлов 2005: 59]. Или еще один «степной» образ у Михайлова: «По забытому богом проселку / В той степи, где лишь вольный ковыль» [Михайлов 2005: 74]. Очевидно, что для Михайлова – в этническом плане русского поэта, степь как бы «монологична», она не является важнейшим компонентом национальной картины мира, что мы наблюдаем в стихах Канапьянова – поэта русскоязычного.

У Канапьянова этот образ исключительно полифоничен и подчеркнута национален, что очевидно уже в раннем стихотворении 1974 года «Кюй»: «Все поймешь к утру / Быть в степи костру. / Для костра в степи / Рухнул тополь» [Канапьянов 2011: 10]. Столь же устойчивы контекстные связи этого ключевого образа с древним миром кочевника и в стихотворении «Ноктюрн» (1976): чабан, кошма, гул копыт, огонь костра, кизячный запах... Однако и здесь в него вплетается, подобно узору на кошме, современность. Это уже не столько зрительный, но звуковой образ: «гул самолета в вышине» ассоциируется с гулом копыт степных коней туменов: «Чабан молчит. / И пальцем заскорузлым / Всё водит по узорам на кошме. / Гул самолёта в вышине, / Как гул копыт / Степных коней туменов, / Смолкает, потревожив чабана. / И он присядет у огня, / И тени от костра отходят, / В степи кизячный запах бродит» [Канапьянов 2011: 38].

Степь – родное, исконное, творческое пространство поэта (Кюйши, 1977): «Родной степи мелодия слышна...». Особенно характерна для Канапьянова установка на сохранение связи с традиционным миром в стихотворении «Родной очаг» (1977), в котором забвение и воскрешение исторической памяти являются именно лирическому герою именно в степи: «В степь ухожу, / Там на исходе дня / Своих семь предков / Я не называю. / И ничего почти / О них не знаю, / Но в сумерках / Спешу на храп коня. ... / И этот путь / Продолжен будет мной: / Встречать людей, / Стихи дарить, / И – жить! / Судьбой / Народу своему служить. / Благословляет степь: / – Иди, сын мой!» [Канапьянов 2011: 66].

Таким образом, динамика развития этого этнокультурного образа в границах русской и русскоязычной литературы диаметрально противоположна: с одной стороны, «степь» в творчестве Валерия Михайлова утрачивает присущий классической русской поэзии полифонизм, он перестает быть этнокультурным символом. С другой – в лирике Бахытжана Канапьянова, напротив, происходит усиление символического начала, расширение смыслов и значений этого образа.

## ЛИТЕРАТУРА

- 1.Абишева У. Образная символика современной поэзии Казахстана. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://enu.kz/repository/repository2012/obraznaya-simvolika.pdf>
- 2.Михайлов В. Золотая дремота. Стихотворения. Алматы: Изд. дом «Жибек жолы», 2005. 288 с.
- 3.Канапьянов Б. Избранное: В 2 т. Алматы: ИД «Жибек жолы», 2011. Т. 1. 480 с.
- 4.Савельева В.В. Душа как Храм в лирике В. Михайлова // Художественный мир литературы Казахстана. Компендиум. Алматы, 2009. С. 75–83.
- 5.Кривошапова Т.В. Формульные конструкции «яблоны и «яблоко» в классических и современных культурных текстах // Текст в системе обучения русскому языку и литературе. Астана, 2012. С. 251–256.
- 6.Ахмедьяров К.К. Картина мира Б. Канапьянова как билингвальной художественной личности // Национальный космос в контексте современной литературы Казахстана. Алматы, 2009. С. 48–54.

## ETHNO-CULTURAL SYMBOL OF RUSSIAN AND RUSSIAN-LANGUAGE POETRY OF KAZAKHSTAN

*T.V. Krivoshchapova*

*Kazakhstan branch of M.V. Lomonosov Moscow state University  
Nur-Sultan, Kazakhstan  
[krivoshapova\\_t@mail.ru](mailto:krivoshapova_t@mail.ru)*

The article deals with some features that significantly distinguish the contexts of Russian and Russian-language literature in Kazakhstan. The focus is on the interaction of multi-ethnic cultures, taking into account the specifics of the mental field of consciousness of writers. The object of the study is the work of modern Kazakh poets – Valery Mikhailov and Bakhytzhana Kanapyanov. The subject of the study is the forms of figurative symbolism presented in the borderline cultural contexts of the authors.

**Keywords:** cross-cultural communication, contexts, dialogue, imaginative world, mentality, Russian literature of Kazakhstan, Russian-language literature of Kazakhstan.

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ В ПРОГРАММЕ ВКЛЮЧЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

*Крылова Ж.А.*

*ст. преподаватель каф. РКИ ТвГУ, Тверь Россия  
[annagh@mail.ru](mailto:annagh@mail.ru)*

В статье автор описывает программу курса «Русская художественная литература» во включенном обучении финских студентов. Определены главные цели и задачи курса, подходы к обучению, принципы отбора художественных текстов, список художественных текстов, эффективные методы и приемы работы над литературным произведением.

**Ключевые слова:** художественное произведение, включенное обучение, иностранные студенты, актуальные компетенции.

Включение в учебный процесс материала литературных произведений страны изучаемого языка предоставляет возможность знакомства с ее культурой и особенностями национального менталитета, позволяет полноценно формировать необходимые для иностранного обучаемого компетенции – коммуникативную, речевую, лингвокультурологическую, коммуникативно-речевую, что неоднократно подчеркивалось ведущими зарубежными и отечественными русистами.

На кафедре РКИ ТвГУ изучение произведений художественной литературы входит в программы включенного обучения для студентов-филологов и переводчиков 2-го – 3-го года обучения из университетов Финляндии, КНР, Германии, Бельгии, Великобритании и Франции, прибывающих на учебу Россию. Знакомство иностранных студентов с русскими художественными произведениями осуществляется в курсе «Русская художественная литература». Следует отметить, что для каждого вуза-партнера программа разрабатывается индивидуально в соответствии с пожеланиями направляющей стороны. Но одной из самых разработанных программ на сегодняшний день является программа курса «Русская художественная литература» для студентов из университетов Финляндии, рассчитанная на 30 часов аудиторного времени. В составлении программы курса участвуют преподаватели финских университетов и российские преподаватели. В тематику курса входят произведения русской классической, советской и современной литературы, дающие определенное представление о литературном процессе в историко-культурном контексте.

С позиции компетентностного и коммуникативно-деятельностного подходов в соответствии с Государственным стандартом РФ для иностранных студентов и с требованиями университетов-партнеров были определены цели и задачи учебного предмета. Главные цели изучения дисциплины: 1) формирование коммуникативной компетенции, т. е. способности иностранного студента понять и адекватно передать посредством русского языка в устной и письменной форме свое понимание прочитанных неадаптированных произведений А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, А.П. Чехова, И.С. Тургенева, М.А. Булгакова, В.Г. Распутина, М.А. Шолохова, С.Д. Довлатова, Л.Е. Улицкой; 2) формирование лингвокультурологической межкультурной компетенции необходимой для понимания художественного произведения, включающей фоновые знания об истории и о культуре России XIX–XX вв., знание лексики с культурным компонентом. Основные задачи дисциплины: 1) знакомство с биографией, творчеством писателей, историей создания программных произведений; 2) формирование компетентного читателя через повышение качества чтения, уровня восприятия и глубины понимания художественного текста; развитие эмоционального восприятия, воспитание культуры чувств; 3) формирование навыков работы с критической и справочной литературой с целью нахождения, отбора, переработки и правильного использования информации; 4) обучение приемам переработки информации (составление презентаций); 5) совершенствование устной и письменной речи учащихся (высказывание собственного мнения о прочитанном произведении, обсуждение произведения; создание собственного письменного высказывания, эссе); 6) создание условий для творческой самореализации студентов.

Одной из главных проблем при составлении программы курса является проблема выбора художественных произведений. Так, в течение 14-недельного обучения (30 аудиторных часов) студенты знакомятся с писателями и их произведениями русской классической литературы (А.С. Пушкин «Станционный смотритель», Н.В. Гоголь «Ревизор», И.С. Тургенев «Первая любовь»), русской советской литературы (М.А. Шолохов «Судьба человека», В.Г. Распутин «Уроки французского»), современной литературы (С.Д. Довлатов «Крепкие финские носки», Л.Е. Улицкая «Пиковая дама»). Как правило, при отборе художественных текстов для работы в иностранной аудитории преподаватели руководствуются основополагающими критериями отбора – принципы обязательности [Костомаров 1983: 244] и целесообразности; информативность, тематика, проблемность художественного текста; учет фактора времени, а также учет национальных традиций преподавания литературы и представлений о литературе [Буданова 2018: 257]. Все представленные в программе тексты отвечают перечисленным требованиям.

С целью формирования у иностранных студентов актуальных компетенций – коммуникативной, языковой, лингвокультурологической, межкультурной – определены наиболее эффективные методы и приемы работы над художественным произведением на среднем и продвинутом этапах обучения: комментированное чтение произведения и современные образовательные технологии (технология критического мышления через чтение и письмо, проектная технология, технология буктрейлера).

В заключение отметим, что изучение художественных произведений на отдельных занятиях или, как в нашем случае, на предметном курсе, открывает перед преподавателем-практиком и иностранными студентами двери в мир литературы и русского языка, формируя у обучающихся различные компетенции, необходимые для будущих филологов и переводчиков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Буданова Т., Салминен Й. Русская литература в университете Турку // Методика включенного обучения русскому языку как иностранному: коллективная монография. Тверь, Твер. гос. ун-т, 2018. С. 254–262.

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Изд-во «Русский язык», 1983. 269 с.

3. Крылова Ж.А. Обучение русской художественной литературе // Методика включенного обучения русскому языку как иностранному: Коллективная монография. Тверь, Твер. гос. ун-т, 2018. С. 198–253.

## LITERARY TEXTS IN THE INCLUDED EDUCATION PROGRAM FOR FOREIGN STUDENTS

*Krylova Zh.A.*  
*Tver State University*  
*Tver, Russia*  
*[annagh@mail.ru](mailto:annagh@mail.ru)*

In this article the author describes the course program «Russian fiction» in the included education of Finnish students. The article defines the main goals and objectives of the course, approaches to training, principles of selection of literary texts, a list of literary texts, effective methods and techniques of work on a fiction.

**Keywords:** fiction, inclusive education, foreign students, activity approach.

## УЧЕБНЫЕ ТЕКСТЫ В ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ВО ФРАНЦИИ: ИСТОЧНИКИ ИЛИ ПРОВОДНИКИ СТЕРЕОТИПОВ?

*Кряжева Н.И.*  
*докт. филол. наук, Лаборатория лингвистических исследований LRL, EA99*  
*Ун-т Клермон-Овернь, Франция*  
*[Nadejda.Kriajeva@uca.fr](mailto:Nadejda.Kriajeva@uca.fr)*

Рассмотрение содержания учебных текстов в связи с целями, условиями и методами изучения РЯ во Франции в конце XIX и начале XX века на примере нескольких учебников для высшей и средней школ

**Ключевые слова:** история изучения/преподавания русского языка Франции, тексты французских учебников XIX–XX вв. по русскому языку, культурно языковые стереотипы

Интерес к стране и всему русскому, стремительно развившийся в последней трети XIX века во Франции и связанный с целым комплексом причин, нашел воплощение в многочисленных переводах, открывших доступ к творчеству крупнейших российских писателей, в известных исследованиях о России Анатоля Леруа-Болье, в трудах первых французских русистов Луи Леже, Жюлья Легра и др., а также и в самом появлении РЯ как специальности в университетском образовании (1876) и начале его преподавания в лицейских классах (1892) наряду с немецким и английским языками. Однако введение РЯ во французскую школу по сути было делом пробным и скорее являлось данью политике сближения Франции и России, чем насущной необходимостью. После первого десятилетия его преподавания лицейских классов с РЯ оставалось очень мало. Тем не менее корпус учебных пособий по РЯ, созданных как в указанный период, так и в начале XX века, состоит из нескольких десятков наименований. Многие из этих книг, особенно школьных, историей забыты или вовсе в ней неизвестны.

Однако содержание учебников по РЯ как для университетов, так и оставшихся от экспромта с РЯ на французской школьной сцене, оказывается интересным со многих точек зрения, так как их разработка совпала со временем радикальных перемен в евро-

пейских лингводидактиках, с политическими, социальными преобразованиями и конфликтами, влиявшими на ракурсы освещения европейской действительности, а также и со становлением самой профессии преподавателей новейших языков, и русского в частности. Именно в этот период возникали известные европейские стереотипы о загадочности русских и их страны, о *славянской душе*, ставшей синонимом чего-то мистического и иррационального. Различное преломление данных факторов в учебных книгах по РЯ, порою довольно причудливое, особенно рельефно выступает в текстовых материалах: искусственных, адаптированных и оригинальных, а также и в выборе их тематики. Учебные пособия составлялись, как правило, самими преподавателями, нередко во франко-русском соавторстве, и представляли различные комбинации лексико-грамматического, сравнительного и позднее и прямого/натурального методов: дидактический эклектизм уже был свойственен лингводидактике эпохи. Помимо лингвистических сведений, учебные материалы содержали информацию об обществе, культуре, истории, литературе России, т. е. то, что сегодня принято называть компонентами иноязычной культуры, или образования. Широко использовались отрывки из произведений и аннотации творчества Карамзина, Пушкина, Тургенева, Гоголя, Гончарова, Достоевского, включались стихи Жуковского, Лермонтова, Никитина, басни Крылова.

В то же время подходы к выбору текстов и к работе с ними были далеко не идентичными. Так, пожалуй, самый известный из этого корпуса учебник был составлен Полем Буайе, профессором парижской Школы восточных языков и Николаем Сперанским, его русским коллегой [Boyer, Speranski1905]. Используясь главным образом в высшей школе, он являлся настольной книгой нескольких поколений студентов-русистов. Своеобразие труда Буайе и Сперанского определялось выбранной целью – сформировать у учащихся представления о живом русском языке и о *русскости*. Выдвинув на первый план знакомство с *образцами реальной русской речи*, авторы уточняли, что понимают под этим *русский язык беседы* в его самых типичных конструкциях и употреблениях. Именно поэтому они остановились на рассказах Льва Николаевича Толстого для детей, которые характеризовались простотой синтаксиса, и в то же время разнообразием тем и богатством лексики (*Азбука* 1872, *Русские книги для чтения*, 1879). По мнению составителей, выбранные ими тексты (29) в полной мере отразили разнообразие выразительных средств *разговорного русского языка, достаточно фамильярного, но лишённого черт вульгарности*. Противопоставляя всякий раз формы *обработанного* языка и простонародного, авторы не санкционировали последних, а просто уточняли различия в значении и употреблении. Уяснение функциональной принадлежности наблюдаемых в текстах единиц и осознание ценности разнообразия речевых ресурсов необходимо с самого начала изучения живого иностранного языка, утверждали Буайе и Сперанский, видя в этом залог успеха. Объяснение лексической, словообразовательной и грамматической специфики РЯ опиралось на аргументы культурно-исторического и эстетического свойства, подчеркивая *восхитительное своеобразие* не только РЯ, но и самого общества его носителей, которое виделось авторам в патриархальности традиций и обычаев русского народа, в силе его верований и религии. Такое понимание русского мира и национального характера будет оказывать влияние на поколения обучавшихся этому языку по Буайе и Сперанскому. Оно найдет значительное подкрепление в педагогическом творчестве и русской эмиграции. Так, в учебной книге, изданной в 1930 году и адресованной французам в *достаточной степени изучившим РЯ*, в качестве наиболее характерных черт *русской натуры ей только присущих*, выделялись по-прежнему: *религиозность, фатализм, всепрощение, ширь натуры и авось, да небось* [Yablonovski, Boutchik 1930].

Не менее интересный подход к содержанию текстов демонстрирует учебник, разработанный Виктором Жакларом [Jaclard1897], преподавателем РЯ в парижском лицее

Кондорсе, а ранее – французского языка в Санкт-Петербурге. Объемный, в трех частях, труд Жаклара был составлен по генетическому методу Евгения Варона [Варон 1874], его наставника на педагогических курсах в Санкт-Петербурге, известного там творческим развитием идей Карла Магера. Жаклар соединил *трудную и тернистую попытку* его применения к РЯ с обучением устной речи по женеvскому методу Thudicum. Его учебник необычен в упражнениях, в *разговорах*, в выборе отрывков для чтения. Первые связанные тексты учебника являются искусственно созданными или адаптированными литературными отрывками из рассказов Толстого, сказок, притч, за которыми на более высокой ступени (в третьем томе) следует подборка из художественных текстов, представляющих вереницу портретов: каторжника из *Записок из Мертвого дома* Достоеvского, крестьянского мальчика (стихотворение *Школьник*) Некрасова, старика-сторожа посевов из *Записок охотника* Тургенева, помещика из романа *Обломов* Гончарова и др. Выбор текстов и персонажей предопределялся общественно-политическими взглядами автора, который был одним из активных участников Парижской коммуны, а в России был близок движению народничества. Контрастом к ним выступает содержание и диалогов, и текстов для перевода, погружавшее учеников Жаклара в мир стереотипов российского дворянского быта и культуры, межсловную иерархию, т. е. в привычные для автора среду и отношения в ней.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Boyer P., Spéranski N. Manuel pour l'étude de la langue russe [1905] Paris: Armand Colin, 1947. 386 p.
2. Léger L. «L'enseignement du russe», In: Léger L. Russes et Slaves. Études politiques et littéraires. Série 3. Paris: Hachette, 1899. С. 119–138
3. Jaclard V. Méthode nouvelle pour l'étude de la langue russe. Paris: Garnier, 1897. I. 144 p., II. 179 p., III. 224 p.
4. Yablonovski S., Boutchik V. Pour bien savoir le russe (Россия и русские), Paris: Payot, 1930. 298 p.
5. Варон Е. О преподавании иностранных языков вообще и французского языка в особенности // Журнал Министерства Народного Просвещения, 1874, Ч. 175. С. 58–95
6. Кряжева (Кузьмина) Н.И. Учебные пособия по русскому языку во Франции конца XIX – нач. XX века (Из истории преподавания)//Русский язык как иностранный и методика его преподавания. Вып. 26. Материалы секций XLIII Международной филологической конференции. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2015. С. 166–192.

#### LEARNING TEXTS IN THE HISTORY OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN FRANCE: SOURCES OR CONDUCTORS OF STEREOTYPES?

**Kriazheva N.I.**

*Doctor of Philology,*

*Laboratory of Linguistic Studies LRL, EA99*

*University of Clermont-Auvergne, France*

*[Nadejda.Kriajeva@uca.fr](mailto:Nadejda.Kriajeva@uca.fr)*

Consideration of the content of educational texts in connection with the goals, conditions and methods of studying the Russian language in France at the end of the 19th and the beginning of the 20th centuries by the example of several textbooks for higher and secondary schools

**Keywords:** history of studying / teaching the Russian language of France, texts of French textbooks of the 19th-20th centuries in Russian, cultural linguistic stereotypes.

## КОНТЕКСТУАЛЬНЫЕ ПАРАМЕТРЫ КАК СРЕДСТВО ВЫБОРА ЭКСПЛИКАТОРА ИЗ РЯДА СИНОНИМИЧНЫХ (НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛОВ *ДЕЛАТЬ* И *СОВЕРШАТЬ*)

**Кузина Т.И.**

*магистрант филологического факультета,  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[tanva2997@yandex.ru](mailto:tanva2997@yandex.ru)*

Статья посвящена вопросу выбора глагола-экспликатора из ряда синонимичных. Представлен опыт анализа сочетаемости глаголов *делать* и *совершать* на материале Национального корпуса русского языка. На примере этих глаголов рассматриваются контекстуальные факторы, влияющие на выбор экспликатора.

**Ключевые слова:** описательные предикаты, экспликатор, сочетаемость, стилистическая окраска, контекст.

Описательные предикаты (ОП) – это двухсловные глагольно-именные дескрипции, которые соотносятся по смыслу с однословным глаголом, прилагательным, страдательным причастием или предикативным наречием [Всеволодова, Кузьменкова 2003: 7]. Изучению их функционирования в русском языке посвящены труды выдающихся отечественных лингвистов (см. работы Ю.Д. Апресяна, В.А. Кузьменковой, Н.М. Лариохиной, П.А. Леканта), однако эта проблематика не исчерпана. Один из вопросов, продолжающих привлекать внимание исследователей, – вопрос о закономерностях выбора экспликатора из ряда синонимичных глаголов.

Глаголы-экспликаторы нейтральной группы в русском языке обладают богатой сочетаемостью, однако из-за их семантической близости сферы их употребления недостаточно чётко разграничены. Отдельный вопрос составляет выбор экспликатора при одном и том же именном компоненте (*делать ошибку* – *совершать ошибку*). Чтобы пролить свет на эту проблему, на материале Национального корпуса русского языка (НКРЯ) был проведён анализ сочетаемости экспликаторов *делать/сделать* и *совершать/совершить*. Полученные контексты употребления позволили сформулировать некоторые закономерности выбора глагола.

Как известно, одной из функций ОП является стилистическая дифференциация значений ([Всеволодова, Кузьменкова 2003: 24]). Зачастую ОП специфичны для определённой области знаний, что, с одной стороны, создаёт трудности для изучающих русский язык как иностранный (РКИ), а с другой – делает этот материал перспективным для представления в рамках курсов по обучению языку специальности.

Глаголы *делать/сделать*, как неоднократно отмечали исследователи, обладают нейтральной стилистической окраской и широкой сочетаемостью. Материалы корпуса свидетельствуют о частотности их употребления в устной речи (в устном подкорпусе НКРЯ 408 и 430 вхождений у *делать/сделать* соответственно при 28 и 14 у *совершать/совершить*). Кроме того, материалы разговорной речи показывают наличие тенденции к их употреблению вместо других экспликаторов (*– Ты сделала во мне сомнение, я теперь не буду. – Сделала в тебе сомнение? – Ну, вызвала. [РР, 2018]*).

Девербативы, употребляющиеся с глаголами *совершать/совершить*, можно разбить на несколько групп. Это существительные, связанные с:

- 1) юридической сферой: *преступление, наезд, похищение, угон, опись*;
- 2) финансовой сферой: *покупка, платёж, продажа*;
- 3) обрядовой сферой (религия + магия): *омовение, погребение, заклинание*;
- 4) военной сферой: *перегруппировка (сил), вторжение, объезд (частей)*;

- 5) дорожным движением: *разворот, обгон, столкновение*;
- 6) физическими понятиями: *работа, колебания*;
- 7) путешествиями: *посадка, перелёт, плавание, экспедиция, восхождение*;
- 8) изменением состояния мира: *открытие, выбор, преобразование, сдвиги*;
- 9) большими расстояниями или большим количеством времени: *пробежка (на длинную дистанцию), обход (помещения), пробег (от античности до футуризма)*.

Эти группы, часть из которых уже была описана исследователями, позволяют очертить круг девербативов, с которыми употребление глаголов *совершить/совершит* предпочтительно. Но есть существительные, которые сочетаются с обоими экспликаторами. В этом случае необходимо учитывать следующие факторы:

а) влияние контекста и, как следствие, реализация того или иного лексико-семантического варианта (ЛСВ) существительного:

(1) *Как и многие другие, друзья-поэты успевали «халтурить», делая переводы для издательства «Всемирная литература».* [НКРЯ; А.Г. Колмогоров. Мне доставшееся: Семейные хроники Надежды Лухмановой (2012)]

(2) *Можно купить WM-карты или положить деньги, например, в Украине в свой кошелек в гривнах, а затем совершить перевод в рублёвый кошелек.* [НКРЯ; В. Хорт. Как обзавестись электронным кошельком // «Наука и жизнь», 2008]

В примере (1), в сочетании с глаголом *делать*, существительное *перевод* реализует ЛСВ ‘процесс передачи какого-либо текста средствами другого языка’, в примере (2), в сочетании с глаголом *совершить*, – ЛСВ ‘денежная операция’.

б) зависимость от стилистической принадлежности текста:

(3) *Так мне хотелось вечно жить, вечно петь, вечно любить, <...> делать ошибки и спотыкаться.* [Людмила Гурченко. Аплодисменты (1994-2003)]

(4) — *Мы с вами вожди, — сообщил я, — а это значит, что нам не к лицу совершать ошибки.* [Нодар Джин. Учитель (1980-1998)]

Пример (3) взят из мемуаров, речь идёт об ошибках отдельно взятого человека, это сфера повседневного общения, поэтому употреблён стилистически нейтральный глагол *делать*. Пример (4) взят из сферы политической коммуникации, речь идёт об ошибках, которые могут отразиться на многих людях, в связи с чем использован стилистически окрашенный глагол *совершить*.

Приёмом замены глаголами *делать/сделать* других экспликаторов активно пользуются иностранцы, замещая место глагольного компонента в дескрипции этими, хорошо им известными, глаголами. Для того чтобы предотвратить перенос этого явления в сферу профессиональной коммуникации, на занятиях по РКИ необходимо уделять особое внимание работе над сочетаемостью экспликаторов. Как известно, ОП расширяют коммуникативные возможности говорящего и пишущего, а знание закономерностей выбора экспликатора в составе ОП позволяет успешно решать коммуникативные задачи как в повседневном бытовом общении, так и в сфере профессиональной коммуникации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Всеволодова М.В., Кузьменкова В.А. Описательные предикаты как фрагмент русской синтаксической системы // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2003 № 5. С. 7–29.
2. Кузьменкова В.А. Типология описательных предикатов и их аналогов в современном русском языке: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2000.
3. Национальный корпус русского языка: <http://www.ruscorpora.ru/index.html>.

**CONTEXTUAL PARAMETERS AS AN INSTRUMENT  
FOR CHOOSING AN EXPLICATOR FROM A NUMBER OF SYNONYMS  
(THE CASE OF VERBS *ДЕЛАТЬ* AND *СОВЕРШАТЬ*)**

***Kuzina T.I.***

*1<sup>st</sup> year student of a master program of philological faculty of Lomonosov Moscow State  
University, Moscow  
[tanya2997@yandex.ru](mailto:tanya2997@yandex.ru)*

The article deals with the question of choosing the verb-explicator from a number of synonyms. The experience in analysing the co-occurrence of the verbs *делать* and *совершать* is presented, using the materials of the National corpus of the Russian language. Contextual factors which have an impact on the choosing of an explicator are considered.

**Keywords:** descriptive predicates, explicator, co-occurrence, stylistic nuance, context.

**ЛЕКСИЧЕСКАЯ ОШИБКА  
КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ**

***Кузнецова Е.М.***

*преподаватель МГУ имени М.В. Ломоносова  
Москва, Россия  
[aniretak92@gmail.com](mailto:aniretak92@gmail.com)*

В статье рассматривается феномен лексической ошибки в его тесной связи с лингводидактикой. Проведен анализ отрицательного языкового материала, выявлены причины появления ошибок в речи иностранных учащихся, главной из которых является действие механизма паронимической аттракции как частного случая лексической ассимиляции.

**Ключевые слова:** лингводидактика, ошибка, лексика, паронимическая аттракция, русский язык как иностранный

Качество речи – это важнейший показатель уровня владения иностранным языком, который необходимо учитывать в условиях обучения РКИ. Правильность и коммуникативная целесообразность речи считаются двумя ступенями – низшей и высшей – овладения литературным языком. «Правильность речи – непременный, но элементарный критерий речевой культуры. Подлинная высота речевой культуры определяется разнообразием способов выражения того же смысла, находящихся в распоряжении говорящего, точностью и целесообразностью их выбора соответственно коммуникативной задаче» [Головин 1980: 43]. Неправильная речь становится барьером на пути овладения языком. Этим объясняется необходимость глубокого и детального исследования «отрицательного языкового материала».

В методике преподавания русского языка как иностранного под «ошибкой» понимается «отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм, результат ошибочного действия учащегося» [Щукин 2009: 182]. Ошибка расценивается «как некорректный для данных условий функционирования выбор единицы из ряда одноуровневых единиц, членов одной парадигмы» [Хавронина 1989: 49]. Выделяются ошибки на родном и иностранном языках, которые могут возникнуть вследствие оговорки или неграмотности говорящего, ошибка может быть намеренной, и тогда она используется говорящим с целью создания определенного стилистического эффекта. Как справедливо отмечает И.В. Ружицкий, причины появления ошибок в речи являются общими: 1) незнание правила или слова; 2) недостаточно отработанный навык употребления язы-

ковой единицы; 3) оговорка (описка, опечатка); 4) влияние ассимиляции (лексической, грамматической, культурной) (см. [Ружицкий 2017]).

Применительно к практике преподавания РКИ наибольший интерес представляют ошибки, обусловленные системой изучаемого языка. При таком подходе анализируется «отрицательный языковой материал», полученный в речи представителей разных языков. Механизм порождения подобного рода ошибок состоит в том, что правильное слово заменяется схожим по звучанию или написанию т. е. в силу вступает действие паронимической аттракции. Вслед за В.П. Григорьевым, под паронимией мы понимаем «систему парадигматических отношений между сходными в плане выражения разнокорневыми словами, реализуемую в конкретных текстах путем сближения паронимов в речевой цепи, благодаря чему возникают различные эффекты семантической близости или, наоборот, противопоставленности паронимов» [Григорьев 1979: 264]. Сближение лексических единиц может происходить на основании их фонетического, морфологического или семантического потенциалов.

Обратимся к примерам подобного рода ошибок из письменной речи иностранных учащихся:

*\*Мы заговорили и проехали нашу станцию. – Мы заговорились и проехали нашу станцию* (Германия, родилась на Украине, В2).

Возникновение этой ошибки связано со звуковым и семантическим сходством глаголов «заговорить» и «заговориться», а также с недостаточно сформированным навыком употребления в речи возвратной формы глагола. В данном случае учащийся первым усвоил слово «заговорить», которое и обусловило выбор языковой единицы.

*\*Пожалуйста, пройдите наш тест. Мы занимаемся **расследованием**. – Пожалуйста, пройдите наш тест. Мы занимаемся **исследованием*** (Китай, родной язык – китайский, В2).

Возникновение ошибки связано с неправильным выбором глагола из ЛСГ ‘исследование/расследование/обследование’. *Исследование* – изучение с научной целью. *Расследование* – подробное изучение обстоятельств дела; употребляется в официально-деловом стиле речи. *Обследование* – осуществление проверки, осмотра чего-либо; часто используется в отношении медицинского осмотра.

*\*Ведь она – **закоренелая** москвичка. – Ведь она – **коренная** москвичка.* (Германия, родилась на Украине, В2).

В данном случае студентка употребила прилагательное «закоренелый» (‘неисправимый, прочно утвердившийся’) вместо слова «коренной» (‘исконный, основной, постоянный’). Лексические единицы близки по своей форме и по смыслу.

Из вышеприведенных примеров можно сделать вывод о том, что ошибки в речи возникают тогда, когда учащийся заменяет незнакомое слово или выражение тем, которое ему уже известно.

В заключение отметим, что выявление и анализ ошибок в речи учащихся, позволяет более тщательно проводить отбор учебного материала, выявлять недостатки в организации учебного процесса в целом, разрабатывать приемы предупреждения и устранения ошибок.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Головин Б.Н. Основы культуры речи: Учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1980. 320 с.
2. Григорьев В.П. Поэтика слова. М.: 1979, 344 с.
3. Ружицкий И.В. Ошибка как лингводидактическая категория. Екатеринбург. 2017. С. 89–102.
4. Хавронина С.А., Крылова О.А. Обучение иностранцев порядку слов в русском языке. М.: Русский язык, 1989. 103 с.
5. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. М.: 2009. 182 с.

## LEXICAL ERRORS IN LINGUODIDACTICS

*Kuznetsova E.M.*

*Moscow State University*

*[aniretak92@gmail.com](mailto:aniretak92@gmail.com)*

The article identifies and analyzes the phenomenon of lexical error as it relates to linguodidactics. The analysis of so-called 'negative language material' is given, it also distinguishes the causes of lexical mistakes in Russian as spoken by non-native speakers, foremost of these mistakes is the impact of paronymic attraction.

**Keywords:** linguodidactics, errors, lexicology, paronymic attraction, Russian as a foreign language

## ФУНКЦИИ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ

*Кузьменкова В.А.*

*канд. филол. наук, доцент МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*[valentinaleks@gmail.com](mailto:valentinaleks@gmail.com)*

В статье даются некоторые общие характеристики вопросительных предложений в научных текстах. Приводятся различные классификации вопросительных предложений. Выделены и описаны их основные функции. Рассматриваются также несобственно-вопросительные предложения, приводится их определение и анализируются их функции в научных текстах.

**Ключевые слова:** вопросительные предложения, первичные функции, вторичные функции, совмещённые значения, информативная нагрузка, эмоциональная окраска, коммуникативное задание.

Предметом нашего исследования являются вопросительные по форме и по сути предложения (далее – ВП), а также те типы предложений, которые, будучи оформлены не как вопросительные, тоже содержат вопрос. Мы проанализируем также предложения, вопросительные по форме, но не вопросительные по содержанию, представляющие большой интерес с точки зрения преподавания русского языка как иностранного.

В современной лингвистике существует несколько классификаций ВП. В «Русской грамматике-80» классификация даётся с учётом их первичных и вторичных функций, а именно: первичные функции ВП – это поиск информации; вторичные функции – это передача информации, непосредственное сообщение о чём-либо. Как правило, передаваемая информация экспрессивно окрашена.

С точки зрения функций языка все ВП делятся на три класса: 1) ВП с информативно-познавательной функцией; 2) ВП с функцией эмоционального воздействия (экспрессивно окрашенные); 3) ВП, содержащие информативную нагрузку и эмоциональную окраску (предложения с совмещёнными значениями). Рассмотрим каждый из этих классов с позиции их употребления в научных текстах.

В основе ВП первого класса лежат их первичные функции. Коммуникативное задание ВП – выяснение неизвестного: о предметах, их свойствах, о движении, перемещении. Отметим, что максимальное число ВП в научной литературе приходится на первый класс.

В основе второго и третьего классов лежат вторичные функции ВП – передача информации. Предложения второго класса предназначены для эмоционального воздействия на читателя. ВП третьего класса широко распространены в той части научной литературы, которая связана с распространением знаний. Нередко в состав данных предложений включаются образные средства.

Как известно, значение предложения формируется как результат взаимодействия четырёх средств: лексики, синтаксиса, семантики и интонации. В научном тексте в ВП главенствующим параметром является семантика предложения. Дадим некоторые общие характеристики предложений, содержащих вопрос, в научных текстах.

Одна из важнейших семантических функций ВП в научных текстах состоит в постановке задачи. В этом случае сужаются возможности использования собственно – вопросительных предложений. Корректно сформулированный вопрос неявно предполагает существование точного исчерпывающего ответа, который далеко не всегда существует. Поэтому семантику «вопросительности» принимают на себя предложения, не вопросительные по форме, например: *Для выяснения, будет ли электрон (или фотон) больше похож на волну или частицу, исследуем, что происходит с ним после дифракции.* Заметим, что многие названия научных статей, параграфы монографий оформляются как ВП.

В научных текстах нередко используется «каскад» ВП, взаимодополняющих и уточняющих друг друга, встречаются также переформулировки ВП, в связи с требованием однозначности и точности научного текста.

К ВП в своих первичных функциях (выяснение неизвестного) тесно примыкают ВП, основной функцией которых является акцентирование внимания на определениях научных категорий, понятиях, терминах, математических символов, например: *Что мы понимаем под термином химический элемент?*

При анализе научных текстов мы легко находим ВП в той их части, которая относится к логическим рассуждениям и доказательствам. ВП выступают здесь в двух основных качествах: как лексико-грамматическая форма предположений и гипотез и как средство для устранения ложных путей рассуждения при использовании логического закона исключения третьего. Ответы на такие вопросы при некоторых фиксированных условиях отрицательны и приводятся тут же (*нельзя, не существует, нет*). Особая роль в этой функции принадлежит ВП, в которых сформулирован и вопрос, и явный или неявный ответ: *Но о какой ловушке, открытого или иного типа, может идти речь, когда магнитное поле совсем слабое?* Предложения такого типа называются несобственно – вопросительными. Обобщённая семантика подобных предложений – экспрессивно окрашенное утверждение или отрицание.

ВП в научных текстах выполняют также функцию частичной трансформации монотонной монологической речи в более живую диалогическую речь, в диалог с предполагаемым читателем, позволяющий заострить его внимание на определённых высказываниях, утверждениях, важных для автора. Эта тенденция характерна для современной научной литературы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Русская грамматика / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. М.: Наука, 1980.
2. Кузьменкова В.А. Предложения, содержащие вопрос, и их основные функции с позиций коммуникативности / *Kommunikativ-Funkzionale Sprachbetrachtung*. Halle an der Salle, 1985. С. 86–89.

#### FUNCIONS OF INTERROGATIVE SENTENCES IN SCIENTIFIC TEXTS

*Kuzmenkova V.A.*

*Candidate of Philology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, Russia  
valentinaleks@gmail.com*

This paper reviews general features of interrogative sentences in scientific texts and describes their functions as well as different approaches to their classification. The author gives a definition of an improper interrogative sentences and considers their functions in scientific texts.

**Keywords:** interrogative sentences, basic functions, secondary functions, merged meanings, informative content, emotional connotation, communicative function.

## РЕЦЕПЦИЯ ГРАММАТИКИ МЕЛЕТΙΑ СМОТРИЦКОГО В ПЕТРОВСКУЮ ЭПОХУ

*Кузьмина Е.А.*

*докт. филол. наук, профессор МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
elenk2002@mail.ru*

В Петровскую эпоху на основе грамматики Мелетия Смотрицкого формируется новый для славно-русской грамматической традиции тип лингвистического описания – дидактическая (учебная, педагогическая) грамматика. Статья посвящена направлениям трансформации исходного текста грамматики Мелетия Смотрицкого в грамматиках Федора Максимова (СПб., 1723) и Ивана Иконника (1733) (Собр. рукописей музея-заповедника «Московский Кремль», № 213), в которых был воплощен учебно-ориентированный подход к описанию церковнославянского языка.

**Ключевые слова:** славяно-русская грамматическая традиция, педагогическая (учебная, дидактическая) грамматика, церковнославянский язык

Петровская эпоха – эпоха радикальных социокультурных преобразований – привнесла и существенные изменения в развитие славяно-русской грамматической традиции. В этот период происходит формирование нового типа грамматического описания, который мы в настоящее время называем *педагогической (учебной, обучающей, практической)* грамматикой, противопоставляя ее грамматике *научной, (академической)*.

Становление учебно-ориентированного подхода связано с внедрением на государственном уровне институционализированных форм получения образования. В соответствии с «Духовным регламентом» 1721 г., предписавшим епархиальным архиереям создавать при архиерейских домах училища для детей (мужского пола), учреждается система школьного образования [см. Пекарский 1862: 108–121; Владимирский-Буданов 1874: 101–103]. Обязательность включения в учебные программы этих школ славянской грамматики регламентируется специальными указами Петра I от 1723 и 1724 гг. [Флоровский 1996: 379].

Для обеспечения учебного процесса в учрежденных училищах и школах предпринимается третье издание грамматики Мелетия Смотрицкого, которое было подготовлено Федором Поликарповым, – «**Грамматїка**» (М., 1721). Однако представленный в этой грамматике теоретический и языковой материал оказывается непосильным для большинства учащихся, в частности, из-за того, что, будучи формально адресованной участникам учебного процесса, она по сути своей является описательной, а не практической. Грамматика М. Смотрицкого не учитывает возрастные особенности учащихся, сложна по содержанию и характеру изложения, ориентирована на теорию, на представление по возможности исчерпывающего свода сведений о системе церковнославянского языка. В результате, по данным на 1724 г., из 110 учеников славенороссийской школы Нижегородской епархии «славенской грамматики выучились 5», в школе Холмогорской епархии, в которой было 59 учеников, «грамматики еще никто совершенно не изучил». В школе Семионовогo монастыря в Переяславле «грамматики... обучать было некому, понеже ко оному учению при доме архиерейском учителей не обретоно» [Пекарский 1862: 116, 119–120].

Первыми с проблемой неадекватности уровня языковой и метаязыковой компетенции большинства обучаемых уровню сложности грамматики Мелетия Смотрицкого сталкиваются школьные преподаватели, которые осознают необходимость разработки и внедрения нового стандарта грамматического описания. Федор Максимов, руководитель и учитель Новгородской греко-словенской школы, и Иван Иконник, просвещенный книжник и педагог из старообрядческого района Стродубья, создают свои учебно-

ориентированные грамматики, в которых в лингводидактических целях обобщен и переосмыслен опыт описания церковнославянского языка Мелетия Смотрицкого: «Грамматіка славѣнскаа въ кратцѣ собраннаа» (СПб., 1723) Ф. Максимова (далее Г1723) и «Грамматіка всеѣдословнаа» И. Иконника (1733 г.) (Собр. рукописей музея-заповедника «Московский Кремль», № 213) (далее ГИ) [Кузьминова 2012: 271–448; Кузьминова 2014].

Необходимость новых грамматических руководства их авторы объясняют тем, что «преждейданнаа» грамматика Мелетия Смотрицкого не отвечает базовому дидактическому принципу доступности [Щукин 2008: 230], поскольку по содержанию и объему является слишком трудным для обучающихся: «пространнымъ расположѣнемъ сочинѣннаа, дѣтемъ же во оученіи возмнѣса быти продолжителна, а разумъ ѿ пѣматѣ ихъ множѣства ради ѡтлаготителна» (Г1723 с. 3); «прѣстѣпъ къ постиженію... бываѣтъ не ѡдобенъ: что какъ, ѿ чегѡ ради оно положисѣ, темно» (ГИ л. 37).

И Федор Максимов, и Иван Иконник руководствуются стремлением изложить учение о книжном языке в предельно простой и ясной форме «къ полѣтїю младымъ дѣтемъ» (Г1723 с. 6), «длѡ невѣдѡющихъ [какъ же собственнѡ ѡчѣнкѡмъ]» (ГИ л. 2). Эта исходная лингводидактическая целеустановка определила основные направления осуществленной ими трансформации текста грамматики Мелетия Смотрицкого: преобразование монологического формата в диалогический, адаптацию метаязыка, унификацию правил и определений, упрощение алгоритмов образования форм, включение системы заданий и упражнений, введение видеогрaмм, и т.п.

Так, например, исходя из своих представлений об оптимизации учебного процесса Федор Максимов и Иван Иконник «совершенствуют» правила-инструкции, представленные в грамматике Мелетия Смотрицкого. Их переработка направлена на упрощение алгоритмов образования форм, а именно на сокращение шагов в этих алгоритмах. В грамматике Мелетия Смотрицкого «составленіе» формы 2 л. ед.ч. императива от презентной формы 2 л. ед.ч. предполагает два действия: (1) устранение **ещи** (2) с последующим прибавлением **и**. Инструкция, предложенная Федором Максимовым, включает всего один шаг – устранение **еш**. Алгоритм образования формы им.п. ед.ч. сравнительной степени в грамматике Мелетия Смотрицкого состоит из двух шагов – (1) вставки «**ѡ кончѣемый слѡгъ**» **ш** и (2) замены **ы** на **ї** во флексии. Иван Иконник же предписывает единственную операцию – замену **ын** на **шї**.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Владимирский-Буданов М. Государство и народное образование в России XVIII века. Ч. I. Ярославль, 1874.
2. Кузьминова Е.А. Развитие грамматической мысли России XVI–XVIII вв. М.: МАКС Пресс, 2012.
3. Кузьминова Е.А. Из истории лингводидактики: концепция педагогической грамматики Ивана Иконника // Слово. Грамматика. Речь. Вып. 15. М.: МАКС Пресс, 2014. С. 90–100.
4. Пекарский П.П. Наука и литература в России при Петре Великом. Т. I. СПб., 1862.
5. Флоровский Г. Петербургский переворот // Из истории русской культуры. Т. IV (XVIII – начало XIX века). М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. С. 349–424.
6. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008.

## RECEPTION OF THE GRAMMAR OF MELETIUS SMOTRITSKY IN THE PETER'S ERA

*Kuzminova E.A.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
[elenk2002@mail.ru](mailto:elenk2002@mail.ru)*

A new type of linguistic description for the Slavonic-Russian grammatical tradition was formed in the Peter's era – didactic (educational, pedagogical) grammar on the basis of Meletius Smotritsky's grammar. The article is devoted to the directions of transformation of the source text of the grammar of Meletius Smotritsky in the grammars of Fyodor Maksimov (St. Petersburg., 1723) and Ivan Ikonnik (1733) (No. 213 in the collection of manuscripts of the Moscow Kremlin museum). These manuscripts embodied an educational-oriented approach to the description of the Church Slavonic language.

**Keywords:** Slavic-and-Russian grammatical tradition, pedagogical (educational, didactic) grammar, Church Slavonic language.

## УСТНЫЙ НАУЧНЫЙ ТЕКСТ: УРОКИ М.В. ЛОМОНОСОВА ДЛЯ ИНОФОНОВ

*Кузьмич И.П.*

*доцент МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[irina\\_kouzmitch@mail.ru](mailto:irina_kouzmitch@mail.ru)*

В статье описывается опыт чтения текста одного из публичных выступлений М.В. Ломоносова студентами-инофонами и рассматриваются содержательные и структурно-композиционные особенности этого текста.

**Ключевые слова:** читатель-инофон, риторика, композиция текста, диалогичность изложения, учёный-романтик.

Обратиться к произведениям М.В. Ломоносова мне пришлось по просьбе иностранных аспирантов-физиков, имевших высокий уровень владения русским языком и выразивших желание познакомиться с научными работами великого учёного. Выбор пал на «Слово о явлениях воздушных, от электрической силы происходящих, предложенное от Михайла Ломоносова» [Ломоносов 1980: 413–447] как на небольшое по объёму, целостное произведение на профессионально интересную для физиков тему.

Читать текст, написанный в середине XVIII века, иностранным учащимся было трудно: много незнакомой лексики, трудный синтаксис, неизвестные термины (*средняя/нижняя атмосфера, разность теплоты и густоты, верхние/нижние пары*). Кроме того, ни о трагических обстоятельствах, связанных с этим докладом М.В. Ломоносова в публичном собрании Российской академии наук 26 ноября 1753 года, ни о его научных исследованиях, ни о его филологических трудах, ни о том, что такое риторика, учащиеся ничего не знали.

По результатам чтения и обсуждения текста «Слова» учащиеся-инофоны сделали два общих вывода: 1) «Слово» показывает, что М.В. Ломоносов – большой учёный, в XVIII веке выдвинувший такие теоретические положения, которые актуальны и в наши дни; 2) «Слово» – это образцовая лекция. М.В. Ломоносов – прекрасный лектор, у него есть чему поучиться и современному лектору. В качестве аргументов для второго вывода было сформулировано следующее.

1. Чёткое построение лекции: вступление (где обозначаются три аспекта: собственно тема доклада («многогранна»), тема деятельности Петра I, понимавшего, что «ни во время войны государству надлежащего защищения, ни во время мира украшения без вспоможения наук приобрести невозможно», и тема мужественных и великодушных героев, которые «тайны естественные испытать тщатся»); основная часть делится на несколько частей, посвящённых *электрической силе; воздушным переменам и явлениям, с громом купно бывающим; способам избавления от смертоносных громовых ударов; кратчайшим воздушным явлениям; телам, плавающим в эфире*), заключение, содержательно связанное со вступлением, выражающее надежду, что при покровительстве дочери Петра, Елисаветы, «в возлюбленном отечестве нашем науки возрастут... к пользе отечества и всего человеческого рода».

2. Развитие на протяжении всей лекции темы самопожертвования учёного, которое понимается как движущая сила науки. В этой связи М.В. Ломоносов неоднократно выражает признательность своему соратнику, «сообщнику», погибшему Рихману.

3. Уважительное, благодарное отношение к коллегам, прежде получившим интересные научные результаты, – «с охотою воспользуюсь труды мужей славных».

4. Диалогичность, даже полемичность изложения, предвосхищение несогласий: «Подлинно, что многие сомнительства к опровержению сей моей догадки предложены быть могут; однако и причины найдутся, которыми оные отвести справедливость позволит», «...скажет кто, ... . То самая правда. Однако...», «Странно, может быть, покажется, что... ; но дивиться перестанете, когда примете в рассуждение...», «...спросить могут, чего ради... . На сие хотя ответствовать, прежде показать я должен, что...».

5. Постоянное взаимодействие с аудиторией: употребление обращений «слушатели»/«слушающие», прямо вписанных в текст «Слова»; многократное использование риторических вопросов («Откуда ж толикая река воздуху происхождение своё имеет?»); подробное объяснение метода изложения («сие дабы представить наглядно, оным путем буду следовать, которого мои размышления в испытании и в изобретении оных движений и явлений держались»); внимание к аудитории, постоянный контроль времени («многие и различные сего рода опыты... предприняты быть могут для лучшего исследования истины, но времени краткость к предложению прочей материи сего слова меня от того удержала»).

6. Плавность перетекания изложения от одной темы к другой, от интерпретации одного факта к объяснению следующего.

7. Исследователи творчества М.В. Ломоносова называют его учёным-романтиком. Романтичность, в частности, можно увидеть в поэтичном описании некоторых физических процессов («...когда верхняя атмосфера солнечных лучей мало или ничего не чувствует и превеликою стужею сжимается, тогда нижняя, лёжа на открытом море, нагревается, расширяется, встаёт, верхняя опускается», «И так рождаются внезапные зимою морозы погружением к нам средней атмосферы. И для того чудным делом перестаёт сие казаться, что без всякого дыхания ветра начинается»).

8. Точный расчёт времени выступления: озвучание (чтение вслух) «Слова» занимает ровно полтора часа, время академической лекции.

Таковы уроки, которые извлекли для себя инофоны-физики при обращении к тексту одного из публичных выступлений М.В. Ломоносова. Это наблюдения неискушённых читателей, не знакомых с его детально разработанной риторической теорией.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ломоносов М.В. Избранная проза. М.: «Советская Россия», 1980. 512 с.

## ORAL ACADEMIC TEXT: LOMONOSOV'S LECTURES FOR NON-HERITAGE LEARNERS

*Kuzmitch I.P.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
[irina\\_kouzmitch@mail.ru](mailto:irina_kouzmitch@mail.ru)*

This article describes the experience of reading in Russian the text of a public lecture of Mikhail Lomonosov and examines the particularities of the text's content, structure, and composition.

**Keywords:** non-heritage reader, rhetoric, text composition, narrative dialogism, humanistic scholar.

## КУРС ПЕРЕВОДА ДЛЯ ПОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ: ВЫСТРАИВАНИЕ ДИСКУРСА

*Кульпина В.Г.*

*докт. филол. наук, доцент МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[vgrkulpina@mail.ru](mailto:vgrkulpina@mail.ru)*

Рассматриваются проблемы русско-польского перевода и его преподавания на продвинутом этапе. Эти проблемы связаны с интерферирующим влиянием родного языка польских студентов. Обсуждаются прежде всего проблемы частеречных трансформаций в процессе перевода.

**Ключевые слова:** перевод, преподавание перевода, переводческие трансформации, часть речи, русский язык, польский язык.

Перевод представляет собой тип межъязыковой коммуникации и средство формирования дискурса на языке перевода. Жизнь языка протекает исключительно в текстах. При этом «текст – не только объект изучения и анализа, но и средство обучения и его цель» (Величко 2016: 21). Курс перевода выполняет важнейшую дидактическую миссию, переключая полученные умения и навыки в русло глубинного понимания текста и переводческой практики. В связи с вышесказанным вернусь к своему многолетнему (семилетнему) периоду ведения курса перевода по кафедре гуманитарных факультетов МГУ. Участниками курса были не только филологи, большую часть составляли студенты других гуманитарных факультетов – философы и экономисты, а также негуманитарных – например, физики. Как правило, студенты поступали в МГУ уже с каким-то запасом знаний русского языка. После полного курса обучения русскому языку в МГУ у них отмечались признаки сформировавшейся языковой личности. Однако перевод, подбор переводных эквивалентов – это отдельный вид деятельности и особые языковые проблемы, которые мне памятли. Когда студенты на продвинутом этапе обучения ощущают удовольствие от свободного владения языком, это тем не менее не избавляет их от интерферирующего влияния родного языка на формирование русского дискурса. Свобода в коммуникации может трансформироваться в целый ряд нарушений связности текста и его целостности.

Хотя польский и русский близкородственны, возникало немало проблем с формированием текста, оформлением предложений. Среди них перевод на русский язык польских отглагольных существительных и vice versa – превращение в отглагольные существительные всего того, что им соответствует в русском языке. В польском языке отглагольные существительные – активнейшая категория; такого типа существительное

может быть образовано практически от любого глагола и при этом сохранять вид и возвратность. При транспозиции исходного текста на почву русского языка необходимо отказаться от передачи вида глагола и от возвратности, что на подсознательном уровне создает у носителей польского языка психологический дискомфорт. К тому же нередко необходимо отказаться и от самого отглагольного существительного, потому что в русском языке такого способа номинализации в каком-то конкретном случае может не оказаться. В силу интерферирующего польского влияния в русском тексте студентов появляются нехарактерные для литературного языка такие продукты перевода, как, например, ‘сравнивание языковых систем’; ‘межъязыковое \*контактирование’ или ‘\*обеспечивание понимания’. Номинализация путем образования отглагольного существительного в русском языке в принципе не всегда возможна (о типах номинализации в русском языке см.: (Гак 1998: 396–398)). Так, аналитический фразеологизированный глагол *ввести в действие* далеко не всегда может быть преобразован в отглагольное существительное *введение в действие* в его конкретном контекстном окружении. Ср. его употребление в студенческой работе: ‘\**введение в действие* всех механизмов’. Ср. также другие примеры извлечений из студенческих работ: ‘\**впадание* в инертное состояние’; ‘\**внушение* людям правил поведения’; ‘\*возобладание правды и добра над ложью’; ‘задача заключается в \**установлении эквивалентов*’. Отглагольные существительные звучат в приведенных примерах искусственно. Неузальное употребление отглагольных существительных вызывает беспокойство наряду со столь же неузальным употреблением причастий. Продукты перевода избилуют причастными формами, существующими чисто гипотетически и отсутствующими в реальной жизни русского языка. Ср.: ‘\**действующие* обряды’; ‘\**недостигаемое* величие’; ‘\**подвергнутые* проверке знания’; ‘ценности, \**выработанные* на протяжении столетий’; ‘на этапе \**сформированной* теории’; ‘два \**взаимодополняющихся* аспекта’; ‘\**угрожающие* слова’, ‘слова, \**встречаемые* в повседневной жизни’; ‘всё более \**уничтожающие* возможности’; ‘\**нежелаемые* участники дискуссии’ (кстати, форма \**нежелаемые* вместо *нежелательные* весьма частотна). От фразеологизированных глаголов русского языка сочетания с причастиями на регулярной основе не образуются, отличаясь избирательностью. Так, *оказывать/производить воздействие* есть, но *оказанное/произведенное* воздействие существует скорее потенциально. Хотя глаголы десематизированы, существительные в таких аналитических глаголах вносят свой вклад в общую семантику конструкций, которая может стать ограничителем и блокиратором употребления причастных сочетаний. Так, от фразеологизированных глаголов с семантикой *соорудить что-л. и организовать что-л.* (устроить заправду, гнездо, парник, устроить на работу, устроить дела, судьбу (см.: БТС. С. 1403)) атрибутивные сочетания не образуются. Лишь в потенциале существуют причастные сочетания *устроенная плотина, произведенная суматоха, произведенный шум* (звук, грохот). Ведь в русском языке не наблюдается полной частеречной свободы в формировании отглагольных существительных и атрибутивных сочетаний с причастием, а значит, о такой дефектности частеречной парадигмы должны знать обучаемые нами студенты. Те неправильности, о которых было рассказано выше, особо не раздражают, не режут сильно слух. Но они направляют внимание адресата на несуществующие в реальности или нерелевантные аспекты текста, чем нарушают его целостность и приводят к коммуникативному диссонансу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Величко А.В. Предложения фразеологизированной структуры в русском языке. Структурно-семантическое и функционально-коммуникативное исследование. М.: МАКС Пресс, 2016. 416 с.
2. Гак В.Г. Языковые преобразования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. 768 с., 1 ил.

## THE COURSE OF TRANSLATION FOR POLISH STUDENTS: THE DISCOURSE CREATION

*Kulpina V.G.*

*Dr. Sc. (Philology), Ass. Prof., Moscow State University, Moscow, Russia  
[vgrkulpina@mail.ru](mailto:vgrkulpina@mail.ru)*

The problems of Russian – Polish translation and didactics of translation for advanced students are considered. These problems are connected with interfering influence of mother language of Polish students. Mainly the problems of parts of speech transformation during the process of translation are discussed.

**Keywords:** translation, part of speech, translation didactics, translation transformations, Russian language, Polish language.

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ КАРИКАТУР (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА АНДРЕЯ БИЛЬЖО)

*Курлович Е.А.*

*Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия  
[Lena-kurlovich@mail.ru](mailto:Lena-kurlovich@mail.ru)*

В статье рассматривается организация работы с визуальными образами на уроке русского языка как иностранного, отмечается, что карикатуры становятся все более важным компонентом современного образования, поскольку изучение языка в учебных заведениях направлено, в том числе, и на формирование умения работать с различными источниками социальной и историографической информации. В работе проанализированы особенности понимания карикатуры «Петрович» иностранцами.

**Ключевые слова:** карикатура, культурная информация, РКИ, лингвокультурология, визуальный текст.

Использование карикатур на уроках русского как иностранного, не сводится только к исследованию в каком-либо одном ракурсе, например: иллюстрирование материалов по истории культуры и быта; демонстрация карикатур во время рассказа преподавателя; познавательные задания, направленные на объяснение смысла карикатуры и подписи к ней; извлечение новых сведений о культуре исторической эпохи и др.

Возможность креолизованного текста в качестве источников культурной информации и средств развития критического мышления многократно увеличиваются в тех случаях, когда учащиеся могут исследовать оригинальное изображение не в одном, а в нескольких ракурсах [Маслова 2017: 183].

Примерный план такого комплексного анализа карикатуры, включающий в себя вопросы о содержании, целях и смыслах изображения, авторских убеждениях, предполагаемой аудитории зрителей и собственном отношении к идее карикатуры, предложил Т.А. Евстигнеева в своей диссертации «Учет национальной специфики русского юмора в процессе обучения РКИ» [Евстигнеева, 2003: 23–24], а также О. Г. Никанорова, на примере карикатур Х. Бидструпа, разработала несколько способов организации работы с иллюстративным материалом на уроках в школе [Никанорова, 2018: 301–303].

Карикатура может рассматриваться как визуальный, или креолизованный юмористический текст, при восприятии которого вербальный и визуальный каналы постоянно взаимодействуют [Миролюбова 2017].

Работать с карикатурой на занятиях русского языка как иностранного следует как с визуальным текстом, который иностранным студентам необходимо «расшифровать».

При этом вполне целесообразно давать установку на извлечение необходимой информации с помощью наводящих вопросов подводить учащихся к пониманию карикатуры и авторскому замыслу.

На одном из занятий с иностранными студентами было предложено несколько карикатур отечественного карикатуриста и режиссера А.Г. Бильжо.

Перед началом работы с изображением на вопрос преподавателя: «Что вы видите на данной карикатуре?» иностранные студенты ответили: «На картинке нарисована осень, потому что птицы улетают. А человек с топором в руках смотрит на них, а рядом горящая курица».

Во время рассматривания иллюстрации преподаватель подталкивал студентов к размышлению, задавая наводящие вопросы, давая комментарии и уточнения:

- Какие герои представлены на изображении?
- Что у человека в руке? Для чего этот предмет используется?
- Какая птица стоит рядом? Опишите ее.

После внимательного рассмотрения карикатуры преподаватель обратил внимание студентов на «баллон» в котором находится реплика курицы. После этого последовало анализировать ситуации в иллюстрации иностранными студентами.

После внимательного рассмотрения изображения мгновенно последовал комментарий: «Курица не умеет летать, поэтому не может улететь и говорит, что любит родину», таким образом, студенты заметили парадокс всей ситуации, вызванный физическим недостатком курицы, которая не умеет летать, это вносит юмористическую нотку в диалог.

Карикатура вызвала понимание и смех со стороны иностранных студентов.

Важно, чтобы текст, сопутствующий изображению, был четко прописан, предпочтительны небольшие по объему реплики – поскольку все это способствовало адекватному пониманию и вниканию в юмористический подтекст со стороны иностранных студентов.

Вторая карикатура А.Г. Бильжо связана также с юмористическим подтекстом указания на то, что Россию сложно понять. На иллюстрации изображен Петрович, в смиренной рубашке, который сошел с ума, пытаясь понять умом Россию. Это изображение позволило преподавателю задать несколько вопросов студентам.

- Как вы поняли, что произошло с героем?
- Во что одет Петрович?
- Что значит выражение «понять умом Россию»?

Стоит сказать, что на базовом уровне владения языком, иностранным студентам целесообразно давать карикатуры для анализа, однако, стоит учитывать тематику занятия, а надписи к иллюстрациям должны быть максимально простыми, четкими и понятными в графическом плане (поскольку нередко встречаются иллюстрации, лишенные всякого эстетического вида) [Евстигнеева 2003: 23–24].

Таким образом, юмористические тексты и изображения могут успешно использоваться на занятиях по русскому языку как иностранному в качестве средства визуальной наглядности, активизации познавательного интереса иностранных учащихся, а также источника национально-культурной информации о стране изучаемого языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белова М.А., Шаклеин В.М. Лингвокультурологический анализ текстов карикатур [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskiy-analiz-tekstov-karikatur> (дата обращения 1.06.19).

2. Бильжо А.Г. Карикатуры и карикатуристы: Андрей Бильжо карикатуры [Электронный ресурс]. URL: <http://karikaturist.ru/karikatury/class/bil-kar/> (дата обращения 29.07.19).

3. Евстигнеева Т.А. Учет национальной специфики русского юмора в процессе обучения РКИ // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2003. С. 23–24.

4. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2017. 183 с.

5. Миролубова, К.В. Восприятие карикатуры иностранцами студентами/ К.В. Миролубова // Устойчивое развитие науки и образования. – Воронеж, 2017. – №6

6. Никонорова О.Г. Использование рисунков Х. Бидструпа на занятиях по РКИ // В сборнике: Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты Материалы IV Международной научно-методической конференции. 2018. С. 301–303.

## TEACHING FOREIGNERS TO THE RUSSIAN LANGUAGE BY CARICATURES (ON THE EXAMPLE OF CREATIVITY ANDREY BILJOU)

*Kurlovich E.A.*

*Tyumen state University, Tyumen, Russia*

*[Lena-kurlovich@mail.ru](mailto:Lena-kurlovich@mail.ru)*

The article considers the organization of work with visual images at the lesson of Russian as a foreign language, it is noted that cartoons are becoming an increasingly important component of modern education, as the study of the language in schools is aimed, among other things, at the formation of the ability to work with various sources of social and historiographical information. The paper analyzes the peculiarities of understanding of the cartoon «Petrovich» by foreigners.

**Keywords:** caricature, cultural information, language, cultural linguistics, visual text.

## ИСТОРИЯ ГОРОДА СМОЛЕНСКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ИНОСТРАННЫМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ (СЛУШАТЕЛЯМИ 1 КУРСА)

*Ланге Н.В.*

*канд. филол. наук, доцент ВА ВПВО ВС РФ, Смоленск, Россия*

*[langenina@rambler.ru](mailto:langenina@rambler.ru)*

В статье рассматривается опыт использования лингвострановедческих текстов, посвящённых изучению истории города, где проходит обучение, на занятиях по русскому языку с иностранцами военными служащими.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, лингвострановедческий текст, речевые навыки, обучающе-контролирующая компьютерная программа.

Изучение истории города, где происходит обучение, – неотъемлемая часть курса русского языка. И вопрос этот становится тем более актуален в свете отсутствия у слушателей курса истории России. На 1 курсе при изучении дисциплины «Иностранный (русский) язык» изучению истории Смоленска посвящено два практических занятия: «Город-щит, город-воин», «Улицы города Смоленска».

Тексты пособия Ланге Н.В., Селедцовой В.Н. «Иностранный (русский) язык. Страна изучаемого языка. Тексты и задания», изданного в нашей академии [Ланге, Селедцова 2018: 1] включают материал о Смоленске, истории борьбы жителей города с монголо-татарскими, польскими, французскими, фашистскими захватчиками, о памятниках города, посвящённых этим трагическим событиям. Данная информация дополняет

ется соответствующими иллюстрациями. Можно предложить для просмотра небольшие видеофрагменты. Например, «История земли Смоленской» – видеосюжет, снятый каналом Рен-ТВ, и другие. Предтекстовая работа включает работу с труднопроизносимыми словами текста, семантизацию незнакомой и малознакомой лексики, объяснение устойчивых оборотов и слов в переносном значении, встречающихся в тексте. Необходимо разобрать и трудные случаи грамматики текста: склонение числительных, глагольное управление. Послетекстовые задания традиционны: тесты открытого типа; задание с выбором «верно/ неверно»; ответы на вопросы. Слушателям предлагаются и проблемные вопросы: Что нового вы узнали о Смоленске? Что вы знали о Смоленске до приезда в Россию? Что вас удивило в Смоленске? Что вам нравится и что не нравится в Смоленске? Чем похожи история Смоленска и история вашего родного города? В соответствии с требованиями Государственного стандарта по русскому языку как иностранному и требованиями ФГОС высшего профессионального образования в конце занятия обучающиеся должны приготовить устное монологическое высказывание: предлагается подготовить сообщение в объёме 5 предложений на одну из предложенных тем об истории города.

Второе практическое занятие посвящено истории названий улиц Смоленска. Преподаватель предлагает прослушать песню Ю. Антонова «На улице Каштановой». В качестве установки для прослушивания песни преподаватель задаёт ряд вопросов: Как вы думаете, почему в песне улицы называются Абрикосовая? Виноградная? Далее преподаватель рассказывает, что в Смоленске тоже есть улицы с подобной этимологией. Преподаватель задаёт слушателям вопросы: Есть ли такие названия улиц в вашем городе? Как вы думаете, почему появились названия смоленских улиц Яблонева, Озёрная, Луговая и т.д.? Следующий тип названий улиц связан с древней историей города. Так, есть улица Верхний Волочок (связанная с древним расположением Смоленска на торговом пути из варяг в греки). Два интересных внутригородских топонима также указывают на древнюю историю Смоленска – Смядынь и Блонье. Слушатели знакомятся с текстами об этих микротопонимах. Преподаватель может задать вопрос: Какие ещё внутригородские неофициальные топонимы есть в Смоленске? Следующий тип названий улиц – улицы, названные в честь деятелей истории и культуры. Целесообразно рассказать об улице Кирилла и Мефодия и об этих деятелях культуры. Многочисленные улицы Смоленска названы в честь русских писателей – А.С. Пушкина, А.Н. Радищева, Н.Г. Чернышевского, А.Т. Твардовского и других; деятелей науки – Б.Н. Петрова, С.А. Лавочкина, М.В. Ломоносова и др.; композитора М.И. Глинки, космонавта Ю.А. Гагарина, революционных деятелей – Г.И. Котовского, В.В. Воровского, С.М. Кирова и других; полководцев и военных деятелей – М.И. Кутузова, П.И. Багратиона, Г.К. Жукова, В.Д. Соколовского, М.Ф. Лукина и других. Невозможно рассказать обо всех улицах Смоленска, но целесообразно вспомнить деятелей истории, с именами которых связаны улицы, которые находятся рядом с Военной академией – С.А. Лавочкина, Г.И. Котовского, Н.Г. Чернышевского, А.Н. Радищева. В завершение занятия слушатели должны ответить на вопросы и рассказать об одной из улиц города.

Кроме того, для лучшего усвоения изучаемого материала на занятиях и в часы самостоятельной работы могут использоваться обучающе-контролирующие программы, созданные преподавателями кафедры: «Изучение лексики по теме «Город-жит, город-воин», «Улицы города Смоленска». Компьютерные программы состоят из двух блоков: обучающего и контролирующего. Первый представлен в оболочке «PowerPoint». Семантизация лексики проводится различными способами: картинками и фотографиями, переводным способом. Многие имена собственные требуют исторической справки. Предлагаются видеофрагменты, иллюстрирующие лексику. К каждому слову предлагается звуковое сопровождение, способствующее формированию фонетических навыков. Вторая часть представляет собой контролируемую программу в оболочке «MytestX». Содержит задания на одиночный, множественный выбор, сопоставление и ручной ввод текста.

Таким образом, на занятиях по дисциплине «Иностранный (русский) язык» изучаются некоторые страницы героического прошлого Смоленска, что позволяет не только совершенствовать речевые навыки, но и повысить интерес к изучаемым темам, расширить эрудицию обучающихся, воспитать уважение к стране изучаемого языка и её ценностям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ланге Н.В., Селедцова В.Н. Иностранный (русский) язык. Страна изучаемого языка. Тексты и задания: учебное пособие. Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2018. 90 с.

### THE HISTORY OF SMOLENSK CITY AT THE LESSON OF RUSSIAN LANGUAGE WITH FOREIGN MILITARY PERSONNEL (FIRST-YEAR OFFICER STUDY)

*Lange N.V.*

*Russian Federation Army Air Defense Military Academy named after the Marshal  
of the Soviet Union A.M.Vasilevsky,  
Smolensk, Russia  
[langenina@rambler.ru](mailto:langenina@rambler.ru)*

The article discusses the experience of using linguistic-cultural texts devoted to the study of the history of the city where the training takes place, in the Russian language classes with foreign military personnel.

**Ключевые слова:** Russian language as foreign, linguistic-cultural texts, verbal skills, teaching and testing computer programmer.

### ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКОЯЗЫЧНОГО МЕДИАТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЯ Z

*Левина В.Н.*

*докт. филол. наук, доцент РУДН, Москва, Россия  
[levina\\_vn@mail.ru](mailto:levina_vn@mail.ru)*

*Золотых Е.А.*

*канд. пед. наук, доцент РУДН, Москва, Россия  
[ek.zolotykh@gmail.com](mailto:ek.zolotykh@gmail.com)*

Текстовая деятельность в различных ее проявлениях является основной обучения русскому языку как иностранному. Она включает чтение, продуцирование и интерпретацию текста различной тематической направленности. Однако, традиционные модели обучения текстовой деятельности не всегда продуктивны в работе с иностранными слушателями поколения Z, которое отличается, прежде всего, особенностями восприятия информации, типом мышления. Медиатекст, на наш взгляд, обладает необходимым лингводидактическим потенциалом, который позволит сделать обучение данной категории иностранных слушателей более эффективным.

**Ключевые слова:** медиатекст, русский язык как иностранный, текстовая деятельность, антропологическая лингводидактика, поколение Z.

В настоящее время антропоцентрическое направление охватило практически все области гуманитарного знания. В центре обучения сегодня стоит, прежде всего, лич-

ность обучающегося, его индивидуальные особенности и потребности. Основываясь на этом положении Л.П. Мухаммад были определены основные принципы антропологической лингводидактики: 1) антропологический; 2) коммуникативный; 3) когнитивный [Ашчи, Мухаммад, Татарина 2018]. Такой личностно-ориентированный подход призван решить проблемы в обучении поколения Z (17–18 летних молодых людей).

Как известно, теорию поколений создали американскими исследователи Н. Хоув и В. Штраус. В российской науке эту теорию развили Е. Шамис, А. Антипов, М. Сандомирский и др. [Леонтьева, Котенко 2017: 153]. Решающее значение на развитие поколения Z оказывает интернет. Он же является основным источником информации. Наряду с этим, как известно, это поколение, обладающее «клиповым» мышлением и лучше воспринимающее визуальную информацию. Все это необходимо учитывать при выборе траектории обучения.

В связи с выше сказанным, таким лингводидактическим потенциалом, способным решить задачи обучения инофона нового поколения, обладают медиатексты, которые в большей своей массе размещены в интернете.

Решение этой дидактической задачи возможно с помощью использования при обучении инофонов контента современных российских конвергентных СМИ. В них содержатся информационные сообщения об открытии памятников, выставок, описание картин, праздничные мероприятия и т.п. Такие тексты чаще всего носят креолизованный характер, что усиливает визуальное восприятие информации. Иностранному слушателю в медиатекстах знакомятся с устно-письменной формой разговорного языка, которая включает экспрессивно-оценочную лексику. Все это создает дополнительный стимул для выражения собственных эмоций, участия в обсуждении того или иного актуального для студента вопроса. Например, медиатексты о финале Чемпионате мира по футболу, который проходил в 2017 году в России. Медиатексты о стране изучаемого языка дают представление о ценностной картине мира России, ее традициях, культуре, истории.

Вместе с тем, неоспорим и тот факт, что медиатексты наиболее востребованы у современных молодых людей, так как информируют не о далеком прошлом, понимание которого требует от инофона наличие определенного ассоциативного поля и набора фоновых знаний, а дают представление о настоящем России, событиях, которые происходят здесь и сейчас. Это позволяет усилить мотивационную составляющую процесса обучения русскому языку. Медиатексты способствуют расширению фоновых знаний обучающегося и выстраиванию им ассоциативных связей. При выборе медиатекстов нужно учитывать уровень языковой подготовки студентов, особенности их национальной культуры. На начальном уровне обучения русскому языку как иностранному (А1) рекомендуется выбирать события и темы наиболее знакомые инофонам, например, информационные сообщения о событиях в сфере культуры в медиа вуза, в котором проходит обучение и постепенное включение студента в языковую среду.

*Публикация подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00627.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьева Т.И., Котенко С.Н. Особенности обучения иностранному языку поколения z: традиции и новаторство // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2017. Т. 9. № 1. С. 152–158.
2. Ашчи М., Мухаммад Л. П., Татарина Н.В. Межкультурная коммуникация как компонент антропологической лингводидактики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2018. Т. 16. № 2. С. 143–156.

## LINGUISTIC AND DIDACTIC POTENTIAL OF RUSSIAN LANGUAGE MEDIATEXT IN THE PROCESS OF STUDYING OF FOREIGN LISTENERS OF GENERATION Z

*Levina V.N.*

*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia  
[levina\\_vn@mail.ru](mailto:levina_vn@mail.ru)*

*Zolotykh E.A.*

*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia  
[ek.zolotykh@gmail.com](mailto:ek.zolotykh@gmail.com)*

Textual activity in its different reflections is the main one in the studying of Russian language as foreign one. It includes reading, producing and interpretation of text of different themes. However, traditional models of studying of textual activity are not productive in the job with foreign listeners of Generation Z, which is first of all, differs of peculiarities of information's adaptation, type of minding. As we can see, media text has necessary linguistic and didactic potential, which let us to do the studying of such citizens more effective.

**Keywords:** media text, Russian language as foreign one, textual, activity, anthropological linguistic didactic, Generation Z.

### КРАТКИЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОНЛАЙН-ПОРТАЛОВ

*Лерхер Х.*

*докт. филол. наук, преподаватель, государственный экономический колледж  
и государственная гимназия по экономике «Вилли Хеллпах», Гейдельберг, Германия  
[helgard-loercher@t-online.de](mailto:helgard-loercher@t-online.de)*

В докладе анализируются переводы онлайн-порталов «Google», «Яндекс Переводчик» и «Deepl» с русского на немецкий язык. В первой части определяется, с какими текстами онлайн-порталы справляются успешно. Так как алгоритм онлайн-порталов не доступен, выводы вытекают на основе различных примеров. Во второй части рассматривается, для чего используются машинные переводы.

**Ключевые слова:** онлайн-портал, машинный перевод с русского на немецкий язык, грамматика, термин, коллокация, точность и качество перевода, адресаты.

В докладе рассматриваются многоязычные распространенные онлайн-порталы «Google» [Google 2019: URL], «Яндекс Переводчик» [Яндекс 2019: URL] и сравнительно новый портал «Deepl» [Deepl 2019: URL]. Портал «Deepl», то есть «Deepl-Learning-Netzwerk», появился онлайн в 2017 г., он якобы лучше, чем все остальные, так как в слепых тестах он превосходил другие порталы. Порталы являются двуязычными и предлагают различные языки в разных сочетаниях, среди них немецко-русский и русско-немецкий.

Основой исследования являются фрагменты научных текстов и их переводы с русского на немецкий язык. Выбраны рубрики «ключевые слова» и «аннотация» [Афанасьева 2018: 15; Милованова 2018: 4; Стоянова 2018: 61]. С учетом ограниченного объема тексты составляют не более 100 слов.

Что касается правописания и грамматики, переводы онлайн-порталов содержат мало ошибок. Правила склонения и спряжения редко нарушаются, такие сложности немецкой грамматики, как употребление артикля, в общем, распознаются. Все переводческие порталы справляются с простыми предложениями, а также с причастными и дее-

причастными оборотами, например, с конструкциями «субъект – причастный оборот – предикат – второстепенные члены (дополнения, обстоятельства, определения)». Хотя правила грамматики учитываются, в исследованных фрагментах научных текстов смысл перевода становится только частично ясным, нередко его угадать нельзя, потому что термины и связанные с ними коллокации и выражения часто не были понятны и поэтому неправильно переведены.

В рубрике «ключевые слова» русские термины и сокращения вызывают проблемы. Примерами являются, например, такие русские термины, как «категория состояния», «предикатив(ы)» [Милованова 2018: 4]. Они переводятся таким образом: «die staatliche Kategorie», «predicatives» [Google 2019: URL], «Kategorie Zustand», «Prädikate» [Яндекс 2019: URL], «Kategorie des Staates», «Prädikative» [DeepL 2019: URL]. Правильный перевод – «Zustandskategorie», «Prädikativ». Распространенные международные термины, например, «фразеологизм» [Стоянова 2018: 61, более или менее правильно переводятся: «Phraseologismus» [Google 2019: URL], «Phraseologie» [Яндекс 2019: URL], «Phraselogisten» [DeepL 2019: URL]. Согласно этому международные сокращения «МООК» [Афанасьева 2018: 15] и «СМИ» [Стоянова 2018: 61], в общем, правильно переводятся порталами, но русское сокращение «РКИ» [Стоянова 2018: 61] не всегда правильно распознается.

Труными оказываются термины, состоящие из разных частей речи. В качестве примера можно привести: «массовый открытый онлайн-курс» [Афанасьева 2018: 15], предлагаемые переводы «massiver offener Online-Kurs» [Google 2019: URL], «Masseneröffnung Online-Kurse» [Яндекс 2019: URL] и «massenoffener Online-Kurs» [DeepL 2019: URL] неправильны, правильный перевод – «offener Massen-Online-Kurs», возможен также английский перевод «massive open online course».

Основной проблемой является перевод коллокации «прилагательное + существительное». Порталы произвольно применяют два варианта перевода: прилагательное + существительное или составное существительное, состоящее из прилагательного и существительного, например «экономически(е) текст(ы)» и «будущий(ие) экономист(ы)» [Стоянова 2018: 61]. Что касается первого примера, возможны оба варианта: «Wirtschaftstexte(n)» [Google 2019: URL; DeepL 2019: URL] или «wirtschaftliche(n) Texte(n)» [Яндекс 2019: URL], относительно второго примера только вариант структуры «существительное + прилагательное» возможен: «. . . (die) zukünftigen Ökonomen» [Яндекс 2019: URL], а не «\*Zukunftsökonom(en)» [DeepL 2019: URL].

Итоги исследования показывают, что исследованные переводческие онлайн-порталы не отличаются качеством переводов. Перевод терминов вызывает проблемы, результатом часто является то, что смысл не ясен. Никогда нет точного определения, от каких лексических и синтаксических компонентов зависит правильный/ неправильный перевод. Даже сравнительно легко переводимые выражения не всегда правильно распознаются. Хотя исследование основывается на небольшом корпусе, можно сказать, что перевод научных текстов вызывает вышеназванные проблемы. Переводческие онлайн-порталы предназначены для тех, кто хорошо знает русский и немецкий языки; порталы служат, в лучшем случае, недостаточно точным обзором содержания текста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Google Übersetzer / URL: <https://translate.google.de/> / 26.05.2019.
2. Яндекс Переводчик / URL: <https://translate.yandex.ru/> / 26.05.2019.
3. DeepL Übersetzer / URL: <https://www.deepl.com/translator/> / 26.05.2019.
4. Афанасьева Э.М. Массовые открытые онлайн-курсы в системе открытого образования: история и практика реализации // Русский язык за рубежом. 2018 (269). № 1. С. 15.
5. Милованова М.С. Язык и мир: лексический фонд категории состояния в современном русском языке // Русский язык за рубежом. 2018 (268). № 3. С. 4.
6. Стоянова Т.Я. Фразеологизмы в экономических текстах печатных СМИ и возможности их использования в обучении РКИ // Русский язык за рубежом. 2018 (266). № 4. С. 61.

## A BRIEF ANALYSIS OF ONLINE TRANSLATION PORTALS

*Loercher H.*

*State College of Economics and State Gymnasium for Economics «Willy Hellpach»,  
Heidelberg, Germany  
[helgard-loercher@t-online.de](mailto:helgard-loercher@t-online.de)*

The article analyzes the translations of the online portals “Google”, “Yandex Translator” and “DeepL” from Russian into German. The first part determines which texts the online portals work and cope with. Since the algorithm of online portals is not available, conclusions are drawn – based on various examples. The second part discusses which machine translations are used.

**Keywords:** online portal, machine translation from Russian into German, grammar, terms and expressions, accuracy and quality of translation, possibilities of use, addressees.

## СОПОСТАВЛЕНИЕ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СОМАТИЗМОВ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ

*Ли Пу*

*аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, СПб., Россия  
[lipu2010@yandex.ru](mailto:lipu2010@yandex.ru)*

Статья посвящена обучению русским соматизмам в сопоставлении с китайскими. В ней описаны соматизмы русского языка и китайского языков в их сопоставлении: эквивалентные, частично эквивалентные и безэквивалентные. И проанализирована направленность каждой группы в обучении китайских студентов соматизмам.

**Ключевые слова:** соматизм, национально-культурная специфика, сопоставление, эквивалентность.

Соматизм как «любой значащий признак, положение или движение лица и всего тела человека» [Верещагин, Костомаров 2005: 395]. Среди перечисленных проявлений невербального поведения человека, относимых к числу соматизмов, нас будут интересовать только зрительно воспринимаемые значимые движения человека – а именно движения головы, корпуса, рук, а также разнообразные мимические движения человека.

Обучение вербализаторам русских соматизмов представляется наиболее эффективным с учетом различий между изучаемым и родным для учащихся соматизмами. Их сопоставление позволяет выявить:

- 1) русские соматизмы, полностью эквивалентные соматизмам родной для учащихся культуры и, соответственно, не представляющие трудностей для учащихся;
- 2) русские соматизмы, частично эквивалентные соматизмам родной для учащихся культуры, вызывающие ошибки в понимании и использовании их учащимися и требующие разъяснительного комментария преподавателя;
- 3) лакунарные (или, безэквивалентные) для родной культуры учащихся русские соматизмы, требующие наиболее подробного объяснения на уроке.

Для установления степеней эквивалентности соматических единиц нами учитывались следующие их признаки:

- формальные (участвующие активные и пассивные органы, характер движения – его направление, интенсивность);
- семантические (набор семантических признаков);
- условия употребления (ситуации и частотность употребления, статусная характеристика участников общения).

Далее последовательно рассмотрим каждую из выделенных групп соматизмов по степени их эквивалентности.

### 1. Эквивалентные соматизмы

Данная группа соматизмов представляется достаточно обширной. Например, для обеих культур типично использование таких соматизмов, как «кивать головой» для выражения согласия, «качать (т.ж. крутить/мотать) головой» для выражения отказа, несогласия, соматизм «прижимать палец к губам» как призыв к тишине («Тихо!»), «разводить руками» как выражение невозможности изменить ситуацию («ничего не поделаешь»), соматизма «тереть пальцами друг о друга», обозначающего деньги и т.д. Сходны также многие способы проявления эмоций: соматизмы «поднимать брови», «открывать рот», «смотреть большими глазами» являются проявлениями удивления, «надувать губы» – обиды, упрямства, «моргать глазами» – растерянности, нерешительности и т.д.

Понимание смысла эквивалентных соматизмов не вызывает трудностей у китайских учащихся. При обучении таким соматизмам преподаватель может сосредоточиться на особенностях их отображения языковыми средствами и интерпретации значения в тексте. Итак, проведенный анализ показал, что среди зафиксированных в словарях основная масса русских жестов китайским учащимся знакома, поскольку представлена и в их собственной культуре. В связи с этим внимание преподавателя при семантизации вербализаторов соматизмов должно быть сосредоточено преимущественно на том, как связать лексические единицы с образами уже известных учащимся соматизмов.

### 2. Частично эквивалентные соматизмы

К частично эквивалентным были отнесены соматизмы, 1) совпадающие по форме, но несхожие, либо частично схожие по объему передаваемого значения, 2) частично совпадающие по форме и тождественные по объему передаваемого значения, 3) частично схожие по форме и различные в плане передаваемого значения.

Пример частично схожих по объему передаваемого значения соматизмов – соматизм «*проводить рукой по шее (по горлу)*», когда кисть руки с вытянутым указательным пальцем (или всеми вытянутыми пальцами) подносят к шее под подбородком и проводят вправо-влево. В русской культуре данный жест употребляется в рамках неформального общения и, в зависимости от ситуации и характера движения, может получать следующие значения: 1) высшая степень пресыщения чем-либо, чрезмерного количества чего-либо («сыт по горло», «вот столько!»); 2) крайняя нужда в чем-либо («нужно позарез», «вот так нужно»); 3) «зарезать», «убить», «снять голову с плеч» [Акишина, Кано, Акишина 1991: 96–97]. Однако в китайском общении подобный знак имеет значение «снять голову с плеч», а также «самоубийство», то есть в данном случае велик шанс неверной интерпретации жеста, что важно учесть при объяснении его студентам.

Частично эквивалентным по форме и различным в плане передаваемого значения является жест «*крутить пальцем у виска*»: у русских при выполнении этого жеста указательный палец «ввинчивается» в висок, а у китайцев указательный палец совершает круговые движения вокруг уха, не касаясь виска, у русских он имеет значение «ты сумасшедший», а у китайцев – «дай мне подумать».

В русской культуре имеется два схожих жеста – «*потирать руки*», выражающий предвкушение или ощущение удовольствия, и «*тереть руки*», который может быть знаком волнения, беспокойства. Первый жест является коммуникативным, его выполнение сопровождается характерным выражением лица («предвкушение удовольствия»). Второй жест, напротив, выполняется бессознательно, устоявшегося мимического сопровождения не имеет. В китайской культуре имеется только жест второго типа. Поэтому русский соматизм «потирать руки», частично схожий по форме с китайским, но отличный от него по содержанию, может быть неверно истолкован учащимися.

Эти соматизмы для студентов самые трудные. Частично эквивалентные жесты могут ввести иностранцев в заблуждение. А потому различия в их исполнении и семантике

должны быть обязательно отмечены в ходе их изучения, и могут применяться упражнениями для студентов, чтобы они правильно понимать и использовать эти соматизмы.

### *3. Безэквивалентные соматизмы*

Безэквивалентными называются такие жесты, которые функционируют только в одной культуре, а в другой отсутствуют.

Среди описанных в словаре «Жесты и мимика в русской речи» безэквивалентными для китайцев являются следующие: соматизм «пожимать плечами» в значении «не знаю», фамильярный жест «щелкать [пальцами] по шее (по горлу)» как приглашение выпить алкоголь.

Обучение безэквивалентным соматизмам предполагает обязательную первичную работу по закреплению в памяти учащихся их зрительного образа и семантики.

Мы считаем, что обучение соматизмам имеет большое значение для студентов. Китайские студенты, общаясь на русском языке, должны обратить внимание на понимание и употребление соматизмов, которое соответствует русскому жестовому поведению, в результате чего можно избежать недоразумения, недопонимания и добиться речевого сотрудничества.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А., Кано Х., Акишина Т.Е. Жесты и мимика в русской речи. Лингвострановедческий словарь. – М., 1991.
2. Акишина А.А., Кано Х. Словарь русских жестов и мимики. – М., 2015.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. М., 2005.

## COMPARISON OF RUSSIAN AND CHINESE SOMATISM FOR EDUCATIONAL PURPOSES

*Li Pu*

*Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, SPB, Russia  
[lipu2010@yandex.ru](mailto:lipu2010@yandex.ru)*

The article is devoted to teaching Russian somatisms in comparison with Chinese. It describes the somatisms of the Russian language and Chinese in their comparison: equivalent, partially equivalent, and nonequivalent. And the orientation of each group in teaching Chinese students somatisms is analyzed.

**Keywords:** somatism, national-cultural specificity, comparison, equivalence.

## ПРОБЛЕМА КЛАССИФИКАЦИИ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ АНАЛИЗА ЯЗЫКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

*Ли Цзяци*

*аспирант Московского педагогического государственного университета,  
Москва, Россия  
[lizalijiaqi@yandex.ru](mailto:lizalijiaqi@yandex.ru)*

Данная статья посвящена проблеме классификации безэквивалентной лексики в процессе анализа языка художественного текста. В статье отмечается важность включения слов с коннотированным значением в существующие классификации безэквивалентной лексики и приводятся примеры ее анализа в художественном тексте.

**Ключевые слова:** безэквивалентная лексика; классификация; коннотированное значение.

В языковой системе именно лексика обнаруживает национальное своеобразие языковой картины мира, поскольку в каждом языке существует такие слова, которым мы не можем найти соответствие в другом языке. Они, по определению А.Д. Швейцера, называются безэквивалентными лексемами и служат для обозначения культурных реалий, не имеющих точных соответствий в другой культуре [Швейцер 1988:108]. Изучение безэквивалентной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному не только помогает расширить словарный запас учащихся, но и формирует у иностранца лингвокультурную и лингвострановедческую компетенции.

Традиционно классификация безэквивалентной лексики представлена 4 группами и выглядит следующим образом:

- слова, обозначающие национально-культурные реалии русского народа (*борщ, сарафан, самовар, рубль, Масленица, дума, гусли, матрешка, икона* и т.п.);
- топонимы (*Москва, Санкт-Петербург, Байкал* и т.п.);
- антропонимы (*Пушкин, Толстой, Петр Первый, Иван Грозный* и т.п.);
- слова из фольклора (*Баба-Яга, Петрушка, скоморох, красная девица* и т.п.).

Однако существующая на современном этапе классификация безэквивалентной лексики оказывается неполной, что обнаруживает попытка ее применения при анализе языка художественного текста. Часто в процессе его осмысления иностранцы сталкиваются с такими словами, прямыми значения которых они могут понимать легко в силу наличия у них соответствий в их родном языке, в то время как дополнительные, коннотированные значения этих же слов не имеют эквивалентов. Коннотированное значение лексики отражает эмоционально-оценочные возможности слова, непосредственно зависящие от его фоновой семантики, степени экспрессивности, эмоциональной и стилистической окраски, проявляющихся как у производных, так и прямых значений. Именно такие неявные значения слов вызывают у иностранных учащихся затруднения в понимании. Приведем пример:

*Хлестаковы есть и теперь и будут, может быть, всегда не в одном русском, но и во всем человеческом обществе, только в новой форме.*

И.А. Гончаров «На родине»

В результате отсутствия фоновых знаний по русской литературе иностранные учащиеся не понимают, кто такой Хлестаков, и не знают, о каком типе людей здесь идет речь. Если они знакомы с произведением Н.В. Гоголя «Ревизор», то легко поймут, что одним из героев комедии Гоголя является Хлестаков, который, будучи пустым человеком, отличается легкомыслием, наглостью, бесстыдством и хвастовством. Здесь слово *хлестаковы* не может быть просто включено в группу антропонимов, поскольку у данного есть коннотированное значение и оно негативно окрашено. Если рассматривать это слово как простой антропоним, то при анализе данного художественного текста теряется эмоционально-оценочный смысл этого слова и возникает его недопонимание.

В связи с тем, что каждая нация понимает мир по-своему и по-разному выражает свое отношение к окружающей действительности, ассоциации, вызываемые у представителей разных наций названиями животных, растений, цветов, отличаются. Это находит отражение в коннотированных значениях безэквивалентной лексики, которые выявляются только при анализе художественного текста, например,

*Как на досадную разлуку,  
Татьяна ропщет на ручей;  
Не видит никого, кто руку  
С той стороны подал бы ей;  
Но вдруг сугроб зашевелился.  
И кто ж из-под него явился?  
Большой, взъерошенный медведь;  
<...>*

*Пошла – и что ж? медведь за ней!*

А.С. Пушкин «Евгений Онегин»

Это описание сна Татьяны из романа Пушкина. Образ медведя в данном контексте обладает коннотированным значением. С древности русский народ придавал слову *медведь* символические значения, которые создают его фоновую семантику. В русской культуре медведь, приснившийся девушке, сулит ей жениха. Не зная этого, иностранные учащиеся не могут воспринять имплицитную культурную информацию данного эпизода.

Одним словом, в существующие классификации безэквивалентной лексики необходимо включать слова с коннотированным значением, поскольку при анализе художественного текста мы не можем найти соответствующего перевода этих слов в других языках. Анализ слов с коннотированным значением в художественном тексте на занятиях по РКИ приобретает важное значение, так как способствует формированию у иностранных учащихся лингвокультурной и лингвострановедческой компетенций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бакирова Л.Р. Изучение безэквивалентной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному. – Тамбов: Изд-во Грамота, 2016. С. 171–173.

2. Русская безэквивалентная лексика как предмет изучения в иноязычной аудитории. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://pandia.ru/text/80/363/44715.php> (дата обращения: 04.10.2019).

3. Швейцер, А.Д. Теория перевода: Статус, проблема, аспекты. – М.: Наука, 1988. 215 с.

#### PROBLEM OF CLASSIFICATION NON-EQUIVALENT VOCABULARY IN THE PROCESS OF ANALYZING THE LANGUAGE IN THE LITERARY TEXT

*Li Jiaqi*

*Post graduate student of Moscow state pedagogical university, Moscow, Russia  
[lizalijiaqi@yandex.ru](mailto:lizalijiaqi@yandex.ru)*

**Abstract:** This article is devoted to the problem of classification non-equivalent vocabulary in the process of analyzing the language in the literary text. In this article, the author outlines the importance of including words with connotative meanings in the existing classification of non-equivalent vocabulary and provides some examples of their analysis in the literary text.

**Keywords:** non-equivalent vocabulary; classification; connotative meanings.

#### РИСУНОК КАК СПОСОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

*Лилеева А.Г.*

*канд. пед. наук, доцент МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[anna.lileeva2017@yandex.ru](mailto:anna.lileeva2017@yandex.ru)*

В докладе обосновывается эффективность использования приема визуализации словесных образов в процессе интерпретации художественного текста на занятии по русскому языку в китайской аудитории. Для китайской аудитории подобный прием оказывается наиболее методически целесообразным, что определяется визуализацией мышления носителей китайского языка, эстетической традицией китайского искусства, а также влиянием современной масс-медийной продукции. Представлен анализ ошибок, допущенных учащимися в процессе интерпретации русских художественных произведений под влиянием образов современных масс-медиа, и предложен возможный вариант их преодоления.

**Ключевые слова:** художественный текст, методика интерпретации, визуализация сознания, молодежная культура, межкультурный диссонанс.

Классическая русская культура XIX в. и первой половины XX в. была «литературоцентричной». В XXI в. произошла смена культурной парадигмы, среди многих каналов получения эстетической информации в наше время визуальный канал – основной [Левина 2003: 5]. Современный читатель – это «человек картинка». Максим Кронгауз в книге «Самоучитель олбанского», описывая основные тенденции развития русского языка интернета, выделяет ключевую особенность этого языка: «Общение из устной сферы частично перемещается в интернет и другие сферы, где мы воспринимаем речь глазами... часть нашего общения переместилась в эту “письменную” по технике исполнения и визуальную по восприятию фразу» [Кронгауз 2013: 205]. Показательно, что среди популярных жанров современной массовой литературы один из самых востребованных – комикс, манга, т. е. произведения с минимум текста и доминированием картинки. Манга сочиняются на вымышленные сюжеты, на сюжеты компьютерных игр, сюжеты известных литературных произведений.

Если для китайской культуры переложение содержания классических романов в жанре комикса – норма (еще с 50-х годов XX в. именно в жанре комиксов в школах Китая были представлены многие художественные произведения русской литературы), то для русской культуры существование романов-комиксов и поэм-комиксов – характерологическая особенность современной молодежной субкультуры и пример современного клипового мышления.

Необходимо подчеркнуть, что для учащихся из Китая приоритет визуального, образно-зрительного восприятия окружающего мира связан не только с особенностями молодежной культуры, но, прежде всего, со спецификой иероглифического письма, опирающегося на визуализацию [Рубец 2009], а также с эстетической традицией китайской литературы. Связь текста, слова и изображения – основа поэтической традиции древнего Китая. Описывая приемы классической китайской поэзии, Линь Юйтан, писал: «...китайская поэзия обладает пластическим воображением и в этом схожа с техникой рисунка». И далее, анализируя стихи Ли Бо и Лю Юйси: «Взгляд поэта и взгляд художника едины, и единым целым становятся картина и стихи. <...> название картин часто представляет собой первую строку стихотворения. Художник по завершении картины, и это характерно для китайской живописи, обычно вверху, на специально оставленном пространстве, пишет стихотворение» [Линь Юйтан 2010: 230–231].

Таким образом, рисунок, который в традиционном сознании китайцев часто связан с поэтическими образами, может стать одним из возможных методически эффективных приемов интерпретации русского художественного текста в китайской аудитории.

Учащихся можно попросить проиллюстрировать прочитанные на занятии стихотворение или рассказ и прокомментировать свой рисунок устно на занятии или письменно, в форме короткого домашнего сочинения. Рисунки учащихся не только помогают понять глубинный смысл художественного текста, они облегчают запоминание прочитанного, а также становятся основой для собственного речевого высказывания студента. Результаты выполнения такого задания поражают своеобразием и стремлением учащихся к творческому высказыванию.

Однако именно рисунки как никакой другой тип интерпретации прочитанного позволяют увидеть смещение смыслов в понимании национально обусловленных тонкостей и оттенков художественно-образной системы произведения, его предметного мира, специфики визуальных сравнений. Эти «смещения» подтверждают известный факт: восприятие образов русской литературы в иностранной аудитории может деформироваться под влиянием способа мышления, национальной эстетической традиции, а также образно-ценностной иерархии современных масс-медийных образов. Так, в китайской молодежной аудитории восприятие образов русской художественной литературы происходит не только

сквозь призму прецедентных образов классической китайской литературы, живописи, но и под влиянием визуальных образов современной массмедийной продукции.

Анализ рисунков китайских учащихся выявляет когнитивный диссонанс между традицией классической русской культуры и современными массмедийными текстами и визуальными образами. Учащиеся, иллюстрируя рассказы А. Чехова («Толстый и тонкий», «Студент»), И. Бунина («Солнечный удар», «Холодная осень»), стихи поэтов серебряного века (А. Блока, М. Цветаевой, Вл. Маяковского, В. Хлебникова), часто рисуют картинку в стиле манга, современных популярных комиксов, со своим стилем изображения и повторяющимся набором главных персонажей. Характеристики, тип поведения персонажей, вся образная система комиксов переносятся на мир русской литературной классики.

В учебных целях для углубления понимания аутентичных (адекватных) смыслов русской литературы, специфики ее пластической выразительности возможно создание визуального комментария не только к отдельному слову, но и ко всему художественному тексту или фрагменту текста, когда в качестве комментария предлагается не просто картинка, а произведение русской живописи, созданное в одно и то же время с художественным словесным произведением, произведение, подчиненное одним и тем же эстетическим законам, реализующим одну и ту же художественную модель, встроенное в общее со словесным текстом культурное пространство. Такие произведения в представлении носителей языка являются прецедентными, и с их помощью часто визуализируется словесный образ. Так, для носителей русского языка очевидно, что в стихотворении А. Блока из цикла «На поле Куликовом» в первой строфе представлен пейзаж средней полосы России, а не степной пейзаж: *Река раскинулась. Течет, грустит лениво // И мот берега // Над скудной глиной желтого обрыва // В степи грустят стога.* Современный носитель русского языка, городской житель визуализирует это словесное изображение не благодаря собственному опыту, которого у него нет, а с помощью возникающего в культурной памяти визуального образа прецедентной картины И. Левитана «Стога. Сумерки». А строфа из стихотворения Б. Пастернака «Рождественская звезда» – *Часть пруда скрывали верхушки ольхи, // Но часть было видно отлично отсюда // Сквозь гнезда грачей и деревьев верхи...* – актуализирует в сознании русского читателя образ картины А.К. Саврасова «Грачи прилетели», которая давно стала прецедентным образом и частью повседневной русской культуры – ее фотография воспроизведена на коробке шоколадных конфет и обложке старого школьного учебника «Родная речь».

Обращение к образно-визуальному ряду русской культуры, прецедентным изобразительным образам дает возможность приблизить учащихся к пониманию образно-визуальной системы русской культуры, создать культурный фон, необходимый для адекватного понимания произведений русской литературы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кронгауз М. Самоучитель олбанского. – М.: АСТ: CORPUS, 2013. – 416 с.
2. Левина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу. – М.: Янус-К, 2003.
3. Лилеева А.Г. Словесная и визуальная парадигмы: их взаимосвязь в процессе интерпретации художественного текста на занятии РКИ // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября) / Ред. кол. Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. – СПб.: МАПРЯЛ, 2015. С. 64–70.
4. Линь Юйтан. Китайцы: моя страна и мой народ / пер. с кит. и предисл. Н.А. Спешнева. – М.: Вост. лит., 2010. – 335 с.
5. Рубец М.Ф. Влияние китайского языка на мышление и культуру его носителей // История Философии. 2009. № 14. С. 111–122.

## DRAWINGS AS A WAY OF INTERPRETING A LITERARY TEXT AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE CHINESE AUDIENCE

*Lileeva A.G.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
[anna.lileeva2017@yandex.ru](mailto:anna.lileeva2017@yandex.ru)*

The report substantiates the effective use of the technique of visualization of verbal images in the process of interpreting a literary text in the class of Russian language in the Chinese audience. For the Chinese audience such a technique is the most methodically appropriate, which is determined by the visualization of the thinking of Chinese speakers, the aesthetic tradition of Chinese art, as well as the influence of modern mass media products. The report presents an analysis of the mistakes made by students in Russian works of art interpretation under the influence of images of modern mass media, and offers possible ways to overcome them.

**Keywords:** literary text, methods of interpretation, visualization of consciousness, youth culture, intercultural dissonance

## МЕСТО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

*Логина И.М.*

*докт. филол. наук, профессор,  
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия,  
[e-mail: evlogia@macmax.ru](mailto:evlogia@macmax.ru)*

Художественный текст выполняет функцию профессионального текста для филологов и требует тщательного обучения технике чтения вслух как особому виду речевой деятельности. При условии обучения артикуляционной базе на элементарном уровне организации системы текстов в учебных целях предусматривает главным образом усвоение интонационных норм русского языка, их синонимичности и вариативности.

**Ключевые слова:** обучение технике чтения вслух и интонационным нормам русской речи.

1. Положение о полифункциональности текста является общепризнанным. Исследователи и методисты сходятся во мнении, что текст – это высшая единица обучения языку (как родному, так и иностранному). Этим обусловлены многосторонние возможности использования текста в процессе преподавания РКИ в самых разных целях и в разных аспектах обучения: на лексическом, грамматическом, а также и на фонетическом уровнях.

2. Фонетика как форма по отношению к содержанию речи связана со всеми ярусами языковой структуры, которые лежат в основе организации текста, и содержит языковые и речевые единицы, служащие строительным материалом для единиц других ярусов языка как системы систем. Это требует тщательной поэтапной подготовки для обучения технике чтения текста вслух.

3. В методике преподавания РКИ известны разные подходы к обучению технике чтения текста вслух, что зависит от условий и целей обучения, а также его мотивации. Так, при краткосрочном обучении в целях достижения коммуникации на элементарном уровне используются диалогические тексты, простейшие монологические тексты-описания и повествования на бытовые темы, а для разнообразия и мотивации обучения – пословицы, поговорки, простейшие поэтические тексты, популярные песни. Основной метод здесь – имитационный, более или менее корректное произношение звукового и ритмического об-

лика слова и интонационного оформления фразы. Обучение профессиональному общению в научной, публицистической и деловой сферах требует более тщательной работы над техникой чтения и говорения в соответствующих функциональных стилях, исполнения докладов, сообщений, выступлений, поддержания профессионального диалога.

При обучении филологов – будущих преподавателей – в качестве профессионального текста выступает художественный текст, исполняемый вслух и требующий высшей формы овладения техникой чтения с донесением до слушателя эстетической функции слова-образа.

4. Многочисленные методические рекомендации по поводу использования текста при обучении произношению можно свести в основном к двум положениям. Одни методисты предлагают обучать фонетическим закономерностям русского языка непосредственно на тексте, аргументируя такой подход принципом мотивированности обучения: избежать «скучных» и трудоемких фонетических упражнений на популярном материале, интересном для студентов. Другая точка зрения защищает дотекстовое обучение фонетическим закономерностям и орфоэпическим правилам как элементам техники чтения. Эта позиция представляется более целесообразной, так как позволяет при работе над художественным текстом не отвлекаться от его идейно-художественного и образно-эстетического содержания на исправление и длительное объяснение произносительных ошибок, которые неизбежны в художественном тексте – наиболее сложном по разнообразию языковых средств и способов их реализации в тексте. К тому же навыки, приобретенные на дотекстовом тренировочном материале, получают обобщающий характер и могут быть перенесены на любой текст.

5. Обучение выразительному чтению вслух художественного текста предусматривает предварительную артикуляционно-ритмическую отработку и тренировку слитного чтения синтагм (и групп коротких синтагм). Основное внимание уделяется сознательному усвоению интонационных средств русской речи, способствующих наиболее яркому воплощению понимания идейно-стилистического и художественно-образного содержания текста. Последовательное введение в обучение интонационных единиц и соответствующих тщательно отобранных текстов обуславливает путь от самых коротких фрагментов художественных текстов к более протяженным отрывкам, наиболее ярко представляющим основные закономерности и нормы употребления русских интонационных средств в их образно эстетической функции. Большое значение при этом имеет работа над синонимией и вариативностью интонационного оформления текста.

6. Положение о том, что работа над текстом является завершающей в методически организованном учебном материале, вовсе не означает отсрочку текста на длительное время. Текст с определенной дидактической степенью сложности может и должен завершать любой фрагмент обучения и быть представленным в каждом уроке. Обучение элементам техники чтения можно начинать уже с самых первых уроков вводно-фонетического курса на самом простейшем материале, содержащемся в поурочных упражнениях. Примеры будут представлены в докладе.

## **PLACE OF ARTISTIC TEXT IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN PRONUNCIATION**

*Loginova I.M.*

*Doctor of Philological Sciences, Professor, Russian Peoples Friendship University,  
Moscow, Russia,*

*e-mail: [evlogia@macmax.ru](mailto:evlogia@macmax.ru)*

Artistic text serves as a professional text for philologists and requires careful training in reading techniques aloud as a special type of speech activity. Provided that the article base is taught at the

elementary level, the organization of the text system for educational purposes provides mainly for the learning of intonation norms of the Russian language, their synonymy and variability.

**Keywords:** teaching, the technique of reading aloud, intonation norms of Russian speech.

## СОВРЕМЕННЫЙ «ПЕТЕРБУРГСКИЙ ТЕКСТ» В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

*Лопачева М. К.*

*канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой литературы и детского чтения  
СПбГИК, Санкт-Петербург, Россия  
lopacheva03@mail.ru*

На материале романа петербургского писателя М. Кураева «Зеркало Монтачки» предложено направление лингвокультурологической работы в иностранной аудитории с «трудными» художественными текстами современной литературы.

**Ключевые слова:** «петербургский текст», метафизика, Михаил Кураев, хронотоп, дискурс.

Один из важнейших стимулов изучения иностранного языка – стремление получить представление о той или иной стране и культуре «без посредников», с помощью аутентичных материалов, оригинальных текстов. «Вершинным аутентичным текстом является текст художественный, поскольку он практически лишен ограничений в отношении представления лексико-стилистических возможностей языка и одновременно способен удовлетворить интеллектуально-познавательные потребности читателя» [Яценко 2008: 173].

«Петербургский текст» современной литературы дает богатые возможности для удовлетворения этих потребностей читателя-иностранца, владеющего языком на продвинутом уровне, позволяя углубить и расширить его представление о русской культуре. Безусловно, к моменту знакомства с таким материалом учащиеся должны иметь опыт работы с «трудными» текстами, будь то классика XIX-XX вв. или новейшая литература. Как минимум, это базовые представления о художественных открытиях Пушкина, Гоголя, Достоевского, ибо с них начинается освоение и изображение «сверхэмпирического», относящегося к метафизической сути Петербурга, как утверждал в начале 1970-х В.Н. Топоров, вводя в научный оборот это понятие и обозначая данный феномен русской культуры [Топоров 2003: 6]. К понятию «петербургский текст» до сих пор сохраняется неоднозначное отношение в филологическом сообществе [Калинин 2002: 251], тем интереснее продемонстрировать иностранным учащимся устойчивость традиции, живую «петербургскую» рефлексию современной литературы.

В критике последних десятилетий устоялся ряд имен писателей, получивших статус «классиков» современного «петербургского текста»: А. Битов, Т. Толстая, В. Попов, М. Кураев [Богданова, Савельева 2008: 175]. Думается, для работы с иностранной аудиторией комфортнее малые формы – цикл Т. Толстой «Река Оккервиль», с его философией особого петербургского времени, рассказы В. Попова, передающие уловленную писателем в метафизике города «улыбающуюся депрессию» (Н. Иванова). Вместе с тем немало возможностей для анализа текста в лингвокультурологическом аспекте содержит проза М. Кураева. Объемность его произведений, представляется, не должна быть препятствием (писатель работает, в основном, в жанрах повести и романа, хотя известен и как мастер эссеистики). Для аналитического чтения, наряду с обзорным знакомством с текстом, возможен выбор фрагментов из крупных произведений. Отчетливо коррелируют с дискурсом «петербургского текста» кураевские повести «Ночной дозор» (1966), «Капитан Дикштейн» (1977–87), роман «Зеркало Монтачки» (1992).

Типовые черты «петербургского текста» с особой отчетливостью проступают в названном романе, синтетическая жанровая природа которого обозначена в подзаголовке: «Криминальная сюита в 23-х частях с приложением Теоремы о призраках». Читателя предупреждают не только об особенностях нарративной техники автора, гротескно сочетающей музыку и геометрию, гоголевскую сказовую интонацию и выверенность пространственно-временных характеристик, но и о перемещении в метафорическое и метафизическое измерение города. Автор поясняет это в «Интродукции», программно обозначающей соположенность текста гоголевско-достоевскому дискурсу: событие, о котором идет речь (исчезновение отражений в зеркалах жильцов одной коммунальной квартиры), «содержало в себе всё – и недоумения и тревогу, мгновения отчаяния, тайну (...). По видимости это даже не было и преступление, но только по видимости» [Кураев 2009: 5].

При характеристике фабулы и композиции романа представляется целесообразным указать на такие эксплицируемые в них свойства «петербургского текста», как катастрофичность, соотнесенность с «гибельным» петербургским мифом, фантазмагоричность, философская напряженность. В оксюморонной стилистике решен и образ самого города, выступающего в традиции рассматриваемого «сверхтекста», равно «как объект и как субъект этого текста» [Топоров 2003: 25]. У Кураева Петербург-Ленинград антропоморфичен («Город устал. Устал противостоять незримо врагу всего живого, времени, неотступно изгрызавшему каменные твердыни» [Кураев 2003: 81]), но и «бесчеловечен» в своем равнодушии к судьбам обыкновенных горожан. Именно в инвариантном мотиве города развернута музыкальная интенция текста, богатого интонационными перепадами, каденциями и лирико-патетическими звучаниями, как в этюде на тему исчезающих шедевров – мостов, решеток, тихих загородных ресторанов, несущих «на своих легких стенах незабвенные тени тех, кто совершил чудо, недоступное и богам, – остановил время, дав ему плоть, образ, имя...» [Кураев 2009: 91].

В романе дана оригинальная авторская аранжировка темы «маленького человека». В духе Гоголя/Достоевского жители коммуналки «унижены», подобно Башмачкину (характерно параномастическое сближение Башмачкин-Монтачка), незамеченностью судеб, явленной в той или иной форме, и эта «призрачность» их существования закономерно «материализована» фактом исчезновения отражений. Однако автор вразрез с традицией предпочел гуманный финал и наградил героев за незлобивость и терпение, граничащее с героизмом, – отражения возвращены их владельцам.

По законам петербургской метафизики организован в романе Кураева хронотоп. Предельно конкретная привязанность к месту (дом на канале Грибоедова вблизи Невского проспекта, у Казанского собора) не отменяет посещающего читателя ощущения, что герои, как и подобает в «петербургском тексте», по слову А. Б. Секацкого, «ходят по кромке пустоты». Функцию «кромки» у Кураева выполняет поверхность зеркала. Судьбы героев соотнесены с исторической вертикалью – характерная черта всей прозы М. Кураева, – но при этом роман изобилует мистическими провалами во времени, как это происходит в главе, описывающей «вернисаж» зеркал, хранящихся в Петровской куртине, и посвящение Монтачки в «Рыцари Зеркального Образа».

Таким образом, знакомство с современным «петербургским текстом» на примере романа М. Кураева «Зеркало Монтачки» предоставляет иностранным учащимся немало возможностей для размышлений о русской культуре, российской истории, русском национальном менталитете, столь парадоксально отраженном в метафизике самого европейского города России.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова О.В., Савельева А.В. «Петербургский текст» Михаила Кураева (роман «Зеркало Монтачки») // «Пусть меня еще любят и ищут...»: Сборник статей по русской литературе

XX века, посвященный памяти Г.А. Цветова. – Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2006. – 275 с.

2. Калинин И.А. Риторика истории России и риторика темпоральности Поля де Мана // Новое литературное обозрение. 2002. № 59. С. 250–274.

3. Кураев М.Н. Избранные произведения: В 2 т. Т. 2 / Послесл.И. Сухих. – Санкт-Петербург: Изд. «Русско-Балтийский информационный центр “Блиц”», 2009. – 672 с.

4. Топоров В.Н. Петербургский текст русской литературы: Избранные труды. – Санкт-Петербург: «Искусство – СПб», 2003. – 616 с.

5. Яценко И.И. Художественный текст как средство мотивации изучения русского языка иностранцами. // Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания: Сборник научных и научно-методических статей / Ред. кол.: Л.П. Клобукова и др. – Москва: МАКС Пресс, 2008. – Выпуск 4. – 308 с.

## MODERN «PETERSBURG TEXT» IN FOREIGN AUDIENCE

*Lopacheva M.K.,*

*PhD in philology, associate professor, head of Department of Literature and Children's reading of Saint Petersburg State University of Culture, St. Petersburg, Russia  
[lopacheva03@mail.ru](mailto:lopacheva03@mail.ru)*

Based on the material of the novel of St. Petersburg writer M. Kuraev “Mirror of Montachki”, the direction of linguoculturological work in a foreign audience with “difficult” literary texts of modern literature is proposed.

**Keywords:** “St. Petersburg text”, metaphysics, Mikhail Kuraev, chronotope, discourse.

## ОБУЧЕНИЕ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

*Лукьяненко И. Н.*

*канд. филол. наук, доцент БФУ им. И. Канта,  
Калининград, Россия  
[ILukyanenko@kantiana.ru](mailto:ILukyanenko@kantiana.ru)*

В статье рассматриваются вопросы обучения иностранных студентов языку специальности. Анализируются предпосылки становления успешной профессиональной коммуникации, важнейшими из них признаются обучение специальной лексике и научному стилю речи. Установлено, что обучение русскому языку как средству профессионального общения возможно уже на начальном этапе довузовской подготовки.

**Ключевые слова:** язык специальности, научный стиль, начальный этап обучения, лексические единицы, синтаксические конструкции.

В современных условиях обучение иностранцев в России отличается прагматическим характером: они стремятся получить востребованную специальность, для того чтобы приобрести конкурентные преимущества на рынке труда. Именно поэтому обучение языку будущей специальности на предвузовском этапе обучения имеет важное значение.

Содержание термина «язык специальности» дефинируется как «аспект обучения, обеспечивающий учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке» [Азимов 2009: 360]. Компоненты, входящие в понятийную характеристику рассматриваемого термина, манифестируют важнейшие методические смыслы: обучение языку специальности должно

включать в себя обучение профессиональной лексике и научному стилю речи (НСР). Сегодня существует несколько подходов к решению этой проблемы: формирование профессионально-ориентированной лингвистической компетентности в русском языке у иностранных студентов обеспечивается за счет профилизации, а обучение научному стилю речи рассматривается в качестве средства овладения избранной специальностью.

Следует признать, что обучению НСР, в том числе в контексте профиля обучения студентов в российском вузе, всегда уделялось большое внимание; этим вопросам в методике РКИ посвящено немало исследований (см., например: [Митрофанова 1985; Сиротина 2013]). Однако в большинстве из них рассматривается работа со студентами 1–2 курса, владеющими русским языком на уровне В1–В2. Вместе с тем основы НСР в целом и с ориентацией на профиль дальнейшего обучения в частности должны изучаться студентами уже на начальном этапе освоения РКИ. Поскольку освоение НСР базируется на общем владении РКИ, в реализации этих установок преподавателю предстоит преодолеть известные трудности, связанные прежде всего с недостаточным уровнем языковых (а также фоновых) знаний. Кроме того, «овладение грамматикой и лексикой общелитературного языка и разговорно-бытового стиля речи, опыт, приобретенный в результате чтения художественной литературы и разговорной практики, оказываются явно недостаточными для адекватного понимания специальной литературы, а также для говорения на темы специальности из-за существенных различий в грамматической структуре и лексическом наполнении научных текстов» [Митрофанова 1985: 96–97]. Поэтому при выборе учебного материала для организации обучения НСР наиболее важными являются проблема отбора профессиональной лексики и создание учебного текста для ее реализации на основе известных синтаксических моделей научного стиля.

Как правило, специальная лексика представляет собой совокупность тематически и семантически организованных групп слов, что в значительной мере упрощает ее дифференциацию и систематизацию в рамках конкретного занятия. Например, медицинская лексика может быть сгруппирована в относительно самостоятельные блоки терминов анатомии, номинаций патологических состояний, названий медицинских учреждений и проч., при этом качественный и количественный состав лексического материала может варьироваться в зависимости от целевых установок урока. Следует иметь в виду, что важную роль в формировании речевых навыков как рецептивного характера (при чтении), так и частично продуктивного (как образец-опора для монологического высказывания) играет текстовая форма представления лексического материала, поскольку «наиболее полное усвоение «предметной» лексики происходит в случае совмещения тематического и текстового принципа ее организации» [Богатырева, Полянская 2002: 218].

Вследствие этого первый этап работы над НСР связан с овладением терминологическими лексическими единицами – общенаучными и узкоспециальными. При этом следует опираться на положительную лексическую интерференцию: на уровне ввода использовать лексемы, хотя бы частично пересекающиеся с языковым опытом обучающегося (функционирующие в родном языке или освоенные им ранее в процессе изучения первого иностранного языка), например, *респираторная* (дыхательная) *система*, *гепатит* (желтуха), *метаболизм* (обмен веществ). Впоследствии возможно расширение профессионального словаря на синонимической основе – за счет использования активных лексем современного русского языка. Общенаучная лексика вводится также в соответствии с системным принципом на основе семантической общности: лексика со значением наличия, характеристики, функции, качества и т.д. Указанные смыслы координируют с метатемами, заложенными в основу лингводидактической типологии научных текстов, предложенную специалистами РУДН, в результате выделяются *тексты о предметах*, *тексты о природных процессах*, *тексты о свойствах*, *тексты о связях и отношениях* (Подр. см.: [Титова 2002]).

Значительно более сложной задачей является адаптация научного текста под нужды студентов начального этапа обучения<sup>1</sup>. О.Д. Митрофанова заявляет «о «непохожести» научной речи на другие функциональные стили»; в своей основе научная речь – это письменная речь, связанная нормами, ее характеризуют «определенные сдвиги в морфолого-синтаксических характеристиках», «специфика организации на синтаксическом уровне» [Митрофанова 1985: 96]. Язык науки имеет отвлеченно-обобщенный характер, что детерминировано включением большого количества субстантивных единиц, часто с абстрактным значением, использованием пассивных конструкций, оборотов с причастиями, деепричастиями, применением сложных предложений, вводных слов, подчеркивающих соотношение между частями высказывания и т.д. Другими словами, научный синтаксис реализуется в конструкциях, которые не являются предметом изучения на начальном этапе обучения РКИ. Тем не менее, мы можем выделить наиболее частотные для НСР синтаксические конструкции, активно используемые на первом этапе обучения РКИ. Приведем в качестве примера простые двухкомпонентные повествовательные предложения без спрягаемой формы глагола:  $N_1 - N_1$  (*Организм – это система органов*), а также со спрягаемой формой:  $N_1 - V_1$  (*Язык и зубы находятся во рту*). Характер научной речи подчеркивают и однокомпонентные предложения со спрягаемой формой глагола:  $V_{зр}$  (*Различают три вида кровеносных сосудов: артерии, вены, капилляры*). Подобные конструкции можно рассматривать в качестве речевых образцов, которые в конкретных ситуациях изменяют вербальное наполнение: Глаза – это орган зрения; ухо – это орган слуха; Сердце находится в грудной полости; Гортань, трахея и бронхи образуют дыхательные пути. Там, где это требуется, следует вводить типовые распространители моделей: *Глаза и уши – это парные органы*.

Указанные модели можно использовать для стандартизированного построения текстов, релевантных учебно-научной ситуации. Приведем в пример текст о предмете (в том числе о биологическом объекте – организме), дидактическая задача которого – описать компонентный состав и составить характеристику объекта: *Голова – это основная часть тела человека. Скелет головы – череп. В черепе находится мозг*. Или на этапе использования распространителей: *Сердце человека – это мускульный орган. Оно находится в грудной полости слева. Сердце состоит из четырёх камер*.

Таким образом, использование НСР уже на начальном этапе обучения приближает учебный процесс к будущей профессиональной деятельности студента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: ИКАР, 2009.
2. Богатырева И.В., Полянская В.И. Специфика отбора и организации учебного материала по научному стилю речи (I сертификационный уровень, гуманитарный профиль) // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография. М.: Российский университет дружбы народов, 2002.
3. Ковынева И.А., Гольева Г.В., Порохняева Е.А., Склифус А.П. Основные сведения об организме человека. Пособие по русскому языку как иностранному для студентов лечебного факультета медицинского университета первого года обучения, обучающихся на английском языке. Курск: КГМУ, 2008.
4. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М. М.: Рус. яз., 1985.
5. Сиротина Т.Б. Научный стиль речи. Русский язык как иностранный. Практикум для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов. М., 2013.
6. Титова Л.А. Принципы отбора и систематизации научных текстов в целях обучения иностранных студентов учебно-профессиональному общению // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография. М.: Российский университет дружбы народов, 2002.

<sup>1</sup> В нашей работе мы используем для адаптации тексты пособия [Ковынева и др. 2008].

## TEACHING THE SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH AT THE INITIAL STAGE

*Lukyanenko I. N.*

*Baltic federal university of a name of Immanuel Kant, Kaliningrad, Russia  
[ILukyanenko@kantiana.ru](mailto:ILukyanenko@kantiana.ru)*

The article deals with the issues of foreign students teaching of the specialty language. The pre-conditions of successful professional communication are analyzed, the most important of which are recognized as teaching special vocabulary and scientific style of speech. It has been established that the teaching of the Russian language as a means of professional communication is possible at the initial stage of pre-University training.

**Keywords:** specialty language, scientific style, initial stage of training, lexical units, syntactic constructions

## ЧЕРЕЗ ВЗАИМОУВАЖЕНИЕ – К ВЗАИМОПОНИМАНИЮ

*Лучкина И.В.*

*канд. филол. наук, доцент РостГМУ, Ростов-на-Дону, Россия  
[luchkina7@mail.ru](mailto:luchkina7@mail.ru)*

*Проценко И.Ю.*

*ст. преподаватель РостГМУ, Ростов-на-Дону, Россия  
[ir.protsenko@yandex.ru](mailto:ir.protsenko@yandex.ru)*

Учебный текст как важный лингводидактический инструмент в обучении русскому языку как иностранному должен быть информативным, интересным; отражать не только реалии российской действительности, но и позволять обратиться к субъектному опыту учащихся; провоцировать выражение собственного отношения к проблемам, затрагиваемым в тексте; вызывать эмоциональную и оценочную реакцию у учащихся; учить лучше понимать народ страны изучаемого языка и т.д. Главной целью изучения иностранного языка в тесной связи с культурой другой страны является установление взаимопонимания на основе уважения.

**Ключевые слова:** учебный текст, национальные культурные отличия, взаимопонимание, взаимоуважение

Проблемы современного общественного развития, необходимость совместных усилий людей в выработке конструктивных стратегий совершенствования глобального миропорядка потребовали оформления нового понятийного аппарата, отвечающего реалиям сегодняшнего дня. Так возникло понятие «портрета» идеальной интернационализированной личности [Милославская 2002]. Взгляд на сложную международную обстановку предполагает наличие чувства оптимизма у людей, говорящих об идеале, однако для самосохранения человечества необходимо быть ориентированными на укрепление и улучшение отношений между народами. И это как никогда актуально для преподавателей русского языка как иностранного (РКИ).

Необходимость в достаточно сжатые сроки познакомить иностранных учащихся с национально-специфическими культурными особенностями русского народа поставила перед преподавателями РКИ задачу искать новые методические подходы в обучении. Одним из главных лингводидактических инструментов является учебный текст: именно с его помощью иностранец, изучающий русский язык, вводится в новую для него языковую и культурную среду.

Преподаватели-авторы и составители учебных текстов ставят своей целью, чтобы они были информативными, интересными; отражали не только реалии российской дей-

ствительности, но и позволяли обратиться к субъектному опыту учащихся; провоцировали выражение собственного отношения к проблемам, затрагиваемым в тексте; вызвали эмоциональную и оценочную реакцию у учащихся; учили лучше понимать народ той страны, в которой они получают высшее образование. Сложность данной цели понятна всем, кто работал над созданием учебных материалов.

Опыт показывает, что практически в любой из сфер человеческой жизни можно обнаружить национальные отличия, требующие внимания людей, изучающих РКИ. Речь идет о таких сферах, как организация бытового уклада, семейные отношения, работа, образование, досуг, межличностные отношения (дружеские, любовные, профессиональные, деловые, соседские и пр.); традиции, связанные с празднованием значимых для русского народа дней и т.д. Несмотря на существование в разных культурах таких универсальных понятий, как дом, быт, семья, любовь, дружба, здоровье и пр. за каждым из них стоит целый комплекс фоновых знаний, что является объектом изучения лингвострановедения, лингвокультурологии, лингвоаксиологии, когнитивной лингвистики, этнолингвистики и прочих наук, связанных с исследованием своеобразия разных культур.

Целый ряд текстов, посвященных описанию различных семейных историй, позволит понять иностранцам, как распределяются роли в российских семьях; какие отношения существуют между родственниками; почему в России много анекдотов, посвященных тещам; из чего складывается семейный бюджет; какие предпочитаемые формы досуга есть у российских семей и т.д. И каждый раз будут создаваться условия для оценки узнанного и высказывания собственного отношения к обсуждаемым вопросам. Таким образом будут преодолеваются барьеры межкультурной коммуникации и будет моделироваться мозаичная языковая картина мира, что является насущной необходимостью для лиц, предполагающих провести на территории России несколько лет.

Порой содержание текстов может вызывать удивление у иностранных учащихся, приехавших из стран с патриархальным укладом жизни, где гендерные роли отличаются от тех, которые они наблюдают в российском обществе. Многочисленные вопросы вызвало у иностранных учащихся содержание текста «Самостоятельный человек» [Лучкина 2018: 34], повествующего о перевоспитании женой своего мужа. Чтобы побудить мужчину быть более самостоятельным, жена договаривается с его другом о проведении специально придуманного ею испытания, которое заставило бы мужа принимать самостоятельные решения в необычных для него условиях. Иностранцы даже вначале не поняли, что такая ситуация была придумана женой в воспитательных целях. Они спрашивали, многие ли русские женщины способны на такие поступки, часто ли им приходится брать руководство мужем в свои руки и чем обусловлена порой инфантильность русских мужчин. Безусловно, данный текст содержит юмористическую составляющую, что также полезно для иностранцев, изучающих русский язык. Не что не является более национально-своеобразным, чем юмор.

С большим интересом иностранные учащиеся знакомятся с историей брака Петра и Февронии, ставших символом любви и верности в русской культуре. Они понимают, что смелость, решительность, находчивость русских женщин существовали всегда. Не перестают эти качества быть востребованными и сегодня, когда в стране произошли большие социально-экономические преобразования.

В начале XXI века теоретико-методические подходы к решению проблем межкультурной коммуникации были изложены Л.А. Вербицкой в статье «Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков» [Вербицкая 2001].

В процессе изучения языка человек подключается к опыту определенного языкового коллектива, постигает особенности иноязычной культуры и ее систему ценностей. Л.А. Микешина подчеркивает, что это осуществляется не только и не столько в форме

овладения словарем, синтаксисом и грамматикой, сколько именно через неосознаваемое приобщение к фонду культуры и исторического бытия данного языка [Микешина 2007: 327], чему служат учебные тексты по РКИ. Межличностные отношения преподавателей и учащихся подготовительных факультетов, отличающиеся частотой контактов, позитивной тональностью, доверительностью, позволяют вести уважительный диалог, способствующий взаимопониманию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкая Л.А. Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков. Мир русского слова, 2001. № 2. С. 15–18.
2. Лучкина Н.В. Обучение чтению: учебное пособие / Н.В. Лучкина, И.Ю. Проценко, С.М. Дьяченко и др. – Ростов-на-Дону, РостГМУ, 2018.
3. Микешина. Эпистемология ценностей [Текст] / Л.А. Микешина. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007.
4. Милославская С.К. Межкультурная коммуникация в сфере задач межкультурной коммуникации. 2002 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28\\_265](http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_265) (дата обращения: 15.09.2019).

#### THROUGH MUTUAL RESPECT TO MUTUAL UNDERSTANDING

*Luchkina N.V.*

*Rostov State Medical University Rostov-on-Don, Russia  
[luchkina7@mail.ru](mailto:luchkina7@mail.ru)*

*Protsenko I.U.*

*Rostov State Medical University Rostov-on-Don, Russia  
[ir.protsenko@yandex.ru](mailto:ir.protsenko@yandex.ru)*

The training text, as an important linguodidactic tool in teaching Russian as a foreign language should be informative and interesting as well. It should depict not only the Russian affairs, but also appeal to students' subjective experience so as to shape their own attitude to the issues covered in the text, elicit students' appropriate response, help them better understand people in the country of the target language. Establishing mutual understanding based on respect is the main goal in learning a foreign language. It is the best to be done in close connection with the culture of another country.

**Keywords:** training text, national and cultural differences, mutual understanding, mutual respect.

#### СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ НАУЧНОГО СТИЛЯ В АСПЕКТЕ РКИ

*Лыткина О.И.*

*канд. филол. наук, доц. МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[lytkinao@list.ru](mailto:lytkinao@list.ru)*

В докладе рассматриваются вопросы обучения иностранных учащихся продвинутого уровня словообразовательным особенностям научного стиля. Предлагается система упражнений, нацеленная на понимание особенностей функционирования словообразовательных средств в текстах научного стиля и формирования навыков их грамотного использования.

**Ключевые слова:** словообразование, научный стиль, методика преподавания РКИ

Как отмечают исследователи, актуальность описания словообразования в лингводидактике вызвана двумя причинами, во-первых, словообразование является сравни-

тельно молодой научной дисциплиной; во-вторых, в процессе становления находится и сама методика преподавания РКИ.

Обращение к словообразованию в изучении РКИ, по мнению методистов, способствует, во-первых, более глубокому пониманию высказывания благодаря знакомству с его архитектуроникой. Во-вторых, знание словообразовательных ресурсов позволяет увеличить потенциальный словарь учащегося. В-третьих, знание словообразовательной системы языка позволяет учащимся сформировать общее представление о функционировании языка. В-четвертых, знание словообразовательных средств позволяет усвоить грамматические категории русского языка. В-пятых, знание словообразования позволяет понять особенности текстов разной стилистической принадлежности, поскольку стилистическая окраска слова часто формируется за счет словообразовательных аффиксов [Добровольская 2019; Митрофанова 1985; Плотникова 2011].

Процесс изучения словообразовательной системы предполагает, во-первых, знакомство с понятиями производного/непроизводного слова; основой слова, типами морфем и функциями, которые они выполняют; морфонологическими явлениями в составе производного слова; основными единицами словообразования. В данном случае необходимо учитывать регулярность и продуктивность словообразовательных средств, формирующих научный текст. Полезными на данном этапе будут упражнения, направленные на распознавание словообразовательных средств научного стиля. Здесь можно предложить работу как с научными текстами, так и со списком слов, отличающихся своей функционально-стилевой окраской. Целесообразной также является работа, направленная на понимание морфемной структуры слова, которую нужно начинать, как нам кажется, со сравнения производящего слова и его производного. Таким образом обучаемые не только знакомятся со словообразовательными средствами научного стиля, его словообразовательными моделями, но и учатся толковать лексическое значение производного слова без обращения к словарю, поскольку большой процент производной лексики в научных текстах составляют слова с транспозиционными словообразовательными значениями. Необходимыми являются упражнения, направленные на словопроизводство. В этом случае учащимся предлагается образовать от предложенных преподавателем слов и словообразующих аффиксов новые слова, затем задания можно усложнить, например: образовать от любых знакомых слов новые слова с предложенными словообразовательными аффиксами. Кроме того, на этом этапе эффективной будет и работа по различению паронимов.

Далее необходимо обратиться к изучению связей и закономерностей словопроизводства. При отборе дидактического материала необходимо опираться на принцип словообразовательной ценности лексики, требующий включения в лексический минимум слов, от которых можно будет образовать новые слова [Щукин 2007]. Не менее важным критерием при отборе дидактического материала является принцип частоты словоупотребления, поскольку частота непосредственно зависит от степени значимости той или иной лексемы для процесса коммуникации [Степанова 1969]. Целесообразной представляется работа с комплексными единицами словообразования: словообразовательными цепочками, словообразовательными парадигмами, словообразовательными гнездами. Следует оговорить, что в данном случае вполне достаточным будет обращение к усеченным словообразовательным парадигмам и словообразовательным гнездам, включающим в себя члены со словообразовательными значениями, наиболее характерными для той или иной лексико-грамматической группы, к которой принадлежит производящее слово. Затем учащимся можно предложить задание по восполнению недостающих членов словообразовательной парадигмы или словообразовательного гнезда на основе наблюдения над словообразовательной активностью слов с одинаковыми характеристиками (одинаковой словообразовательной структурой, частеречной принадлежностью, относящихся к одной и той же лексико-семантической группе, одного лексико-

грамматического разряда). На заключительном этапе можно предложить объединить производные слова в словообразовательное гнездо, а также определить словообразовательный потенциал того или иного слова, имеющего окраску научного стиля.

Таким образом, знание морфемной структуры слова и механизма образования новых слов позволит не только овладеть лексическим минимумом, но и расширить границы словарного запаса учащихся, определить стилистическую принадлежность текста и создать текст с соблюдением стилистических норм.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Добровольская В.В. Словообразование в системе РКИ // *Stephanos*. 2019. №1 (33). С. 108–114.
2. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Русский язык, 1985. 128 с.
3. Плотникова Г.Н. Лингвометодические основы обучения русскому словообразованию. М.: Либроком, 2011. 144 с.
4. Степанова Е.М. Частотный словарь общенаучной лексики // *Русский язык за рубежом*. 1969. № 2(10). С. 51–62.
5. Шукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 746 с.

### WORD-BUILDING RESOURCES OF SCIENTIFIC LANGUAGE IN THE AREA OF RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE

*Lytkina O.I.*

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

[lytkinao@list.ru](mailto:lytkinao@list.ru)

Questions on teaching word-building peculiarities of the scientific language to high-level students is being presented in the report. The exercise system aimed on inoculation of understanding ways of functioning word-building means in scientific texts and in skill development of the means usage is given.

**Keywords:** word-building, scientific language, Russian as Second Language (RSL) teaching methods.

### КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ КИТАЯ: СОДЕРЖАНИЕ И РОЛЬ

*Ma Lian*

*аспирант Пекинского педагогического университета, Пекин, КНР*

[Anniversary15th@163.com](mailto:Anniversary15th@163.com)

В «Государственном стандарте среднего общего образования по русскому языку (2017 г.)» КНР были выдвинуты ключевые компетенции в системе обучения русскому языку. В данной статье интерпретировано содержание ключевых компетенций, выявлена их роль в учебном процессе и в системе оценивания.

**Ключевые слова:** ключевые компетенции, преподавание русского языка, государственный стандарт Китая, метод оценивания компетенций

На сегодняшний день активное сотрудничество России и Китая в различных отраслях стимулирует спрос на специалистов со знанием русского языка в Китае. В связи с этим появилась явная тенденция популяризации русского языка не только в университетах, но и в школах Китая.

Особое место в современной системе образования Китая занимает старшая ступень средней школы – высшая средняя школа. Назначение высшей средней школы – подготовка к поступлению в вуз. В целях лучшего удовлетворения потребностей индивидуального развития учеников и унификации процесса обучения русскому языку в высшей средней школе Китая в 2003 г. был опубликован «Государственный стандарт среднего общего образования по русскому языку». С учетом изменений в китайском обществе и в мире за последние 10 лет и новых требований к специалистам по русскому языку в начале 2018 г. был издан «Государственный стандарт высшего общего образования по русскому языку (2017 г.)». В новом стандарте сделан акцент на гуманитарность, утилитарность, общность и открытость постановки учебного плана русского языка, а также на развитие личности и планирования профессиональной карьеры учащихся. Основа нового стандарта формируется от результата, то есть от ключевых компетенций, которые должны освоить учащиеся.

Ключевые компетенции давно уже входили в широкое распространение в различных областях. «Ключевые компетенции – это обобщенные жизненные умения, и мы бы их назвали – человеческие компетенции» [Семикин 2002: 28]. Иными словами, ключевые компетенции выступают как качества, приобретаемые учащимися в результате получения ими образования. В «Государственном стандарте высшего общего образования по русскому языку (2017 г.)» отмечается, что «ключевые компетенции представляют собой концентрированным проявлением образовательной ценности данного предмета, их составляют система правильных ценностей, необходимые качества человека и ключевые навыки, которые ученики должны приобретать в процессе обучения» [Минобразования КНР 2018: 4].

Ключевые компетенции по предмету «Русский язык» включают в себя языковую компетенцию, культурное сознание, качество мышления и умение учиться. Языковая компетенция – это способность учащихся распознавать речь, понимать и использовать язык, а также способность использовать язык для мышления, выражения себя и общения с другими. Культурное сознание выступает необходимым условием успешной межкультурной коммуникации. В рамках данной компетенции учащиеся должны понять разнообразие, важность влияния культуры, одновременно должны обладать способностью участвовать в межкультурной коммуникации. Качество мышления требует от учащихся мыслить на иностранном языке для того, чтобы рассматривать вопросы с многообразных точек зрения и в конечном счете сформировать такие навыки мышления, как анализ и синтез, индукция и дедукция, критика и инновация. Умение учиться означает способность учащихся приобретать и применять знания, способность саморегуляции и т.д. Данная компетенция являет собой необходимое условие овладения иностранным языком.

Ориентация на развитие ключевых компетенций учеников потребует реформы по учебному плану. Как пишет С.Ю. Бордовская, «ключевые компетентности формируются и проявляются в деятельности» [Бордовская 2011: 227], с целью формирования ключевых компетенций учителям следует выбирать конкретную тему, и вокруг темы создавать реальные жизненные ситуации, в которых ученикам дают разрешить проблемы или выполнить разные коммуникативные задачи, например, слушать новости, составлять диалоги, писать письмо, выступать с докладом. Речевая деятельность учителя помогает учащимся обобщить все знания, в том числе и языковые знания (фонетические, лексические и грамматические), и культурные знания (лингвокультурологические, страноведческие, повседневные). При выполнении задач учащиеся могут не только актуализировать определенный комплекс ранее усвоенных знаний, но и узнать, как приобретать новые знания и как эффективно учиться. Таким образом, цель формирования ключевых компетенций постепенно достигается.

Ключевые компетенции являются ведущим фактором в оценке результата обучения. Проблема оценки ключевых компетенций не только актуальна, но и сложна. В новом стандарте не только определен объем знаний и умений, обеспечивающий профессиональную подготовку соответствующего уровня и качества, но и разработана система 3 уровней сформированности ключевых компетенций и система дескрипторов, по которым можно определить, на каком уровне учащиеся находятся. Соответственно цель и способы оценивания изменяются. При оценке необходимо «сосредоточиться на демонстрации учащихся на уроках и нацелено на гармоничное развитие языковой компетенции, культурного осознания, качества мышления и умения учиться учащихся» [Минобразования КНР 2018: 31]. Между тем, сочетание формативного оценивания и суммативного оценивания будет играть доминирующую роль. При таком подходе к оценке особую важность приобретут диверсификация субъектов, разнообразие способов и многомерность целей оценки. Иначе говоря, субъектами оценки выступят не только учителя, но и товарищи и сами ученики; умение адекватно применять знания и навыки, личный практический опыт в решении актуальных задач будут иметь важное значение; главной целью оценивания станет наблюдение развития сформированности ключевых компетенций учащихся.

Анализируя содержание и роль ключевых компетенций, можно увидеть, что развитие личности и комплексных навыков учащихся реально стало конечной целью образования в высшей средней школе. Формирование ключевых компетенций потребует преобразования методов обучения и системы оценки. Чтобы достигнуть выполнения требований по новому стандарту, все стороны, включая учеников, учителей, родителей, школы и административные органы, должны приложить усилия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовская С.Ю. Оценка уровня сформированности ключевых компетенций будущих рабочих с помощью кейс-метода // Вестник ТГПУ 2011. № 13. С. 226–230.
2. Министерство образования КНР. Государственном стандарте среднего общего образования по русскому языку (2017 г.). Пекин: издательство «Народное образование», 2018. 118 с.
3. Семикин В.В. Психологическая культура и образование // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2002. № 3. С. 26–35.

#### KEY COMPETENCES IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING SYSTEM IN CHINESE HIGH SCHOOL: CONTENT AND ROLE

*Ma Liang*  
*Beijing Normal University, Beijing, China*  
*[Anniversary15th@163.com](mailto:Anniversary15th@163.com)*

In the «Russian Curriculum Standards for High School (2017.) » of China, key competencies of the curriculum Russian language were put forward. This article interprets the content of key competencies, identifies their role in the educational process and in the assessment system.

**Keywords:** key competences, Russian teaching, Curriculum Standard, method of competency assessment.

## КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ КОМПЕТЕНТНОГО ЛЕКТОРА (НА ПРИМЕРЕ В.А. ДУБЫНИНА)

*Мальцева А.А.*

*магистрантка МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*[mannaleexa@gmail.com](mailto:mannaleexa@gmail.com)*

Статья посвящена формированию стратегии компетентного лектора средствами коммуникативного уровня русского языка. В работе показаны возможности коммуникативной системы русского языка при формировании приемов, характерных для компетентного лектора. Выделены актуализированные коммуникативные параметры и средства стратегии.

**Ключевые слова:** коммуникативный уровень, семантика коммуникативного уровня, коммуникативная стратегия, коммуникативная компетентность, компетентный лектор.

При преподавании русского как иностранного особенно важно обращать внимание на живой звучащий диалог. Метод семантического анализа коммуникативного уровня русского языка позволяет осознать те значения и языковые способы формирования коммуникативных единиц, которыми носители языка владеют неосознанно, в связи с чем они представляют собой проблему для преподавания в иностранной аудитории.

«Одной из фундаментальных оппозиций языка является его противопоставленность двух систем: номинативного и коммуникативного уровней», где номинативный уровень связан с информацией о действительности, преломленной в языковом сознании говорящего, а коммуникативный уровень – с позициями говорящего, слушающего и оцениваемой и квалифицируемой ими ситуацией [Безьева 2005: 105].

Система значений коммуникативного уровня включает значения целеустановки (вопрос, требование, досада, удивление, упрек и пр.), значения конструкций, реализующих данную целеустановку, и значения коммуникативных средств, формирующих данную конструкцию. Каждое коммуникативное средство имеет набор инвариантных параметров. Реализация этого набора подчинена алгоритму развертывания, который состоит в их антонимическом развертывании и розыгрыше по позициям говорящий-слушающий-ситуация [Безьева 2002]. Под *коммуникативной компетентностью* мы понимаем уровень владения ситуацией, знания логики развития ситуации, и/или уверенность говорящего в этом, отражаемый в речи средствами коммуникативного уровня языка.

В данной статье мы обратимся к формированию коммуникативной стратегии компетентного лектора на примере мини-лекции «Мозг и потребности» профессора биологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова – В.А. Дубынина. Она была прочитана для научно-популярного образовательного канала «Постнаука» и выложена в Интернет для всех заинтересованных (доступ <https://youtu.be/SV3X8tOeRB0>).

Коммуникативная стратегия лектора характеризуется высоким ожидаемым уровнем компетентности публики, маркированием предмета лекции как находящегося в сфере его личных интересов. Лектор использует приём подчеркивания уровня компетентности аудитории. Например, в начале лекции:

*Мы очень любопытны. / Наш мозг любопытен. / Ну, собсна, любопытен мозг  
любого | высокоразвитого животного. / И любопытство – / это собственно стремление  
к новой информации. / Новая информация для нас | также важна как, / э, / еда, / или сон,  
/ или безопасность. / Ну, и соответственно, / нервные клетки...*

Вводится тема, соответствующая общеизвестной норме (ИК-1), затем с помощью ИК-6 привлекается внимание аудитории к известной и говорящему, и слушающим информации. Появляется ну, маркирующее дальнейшую лекцию как соответствие действий говорящего ожиданиям слушателей.

Также лектор использует прием подчеркивания собственного уровня знаний там, где приводятся примеры. Так, появляются каскады средств – с собственно параметром знания *это, что, ИК-б*, а также *если* (параметр введения вариантов ситуации), *то* (соответствие представлениям говорящего), *что* (параметр знания сложившейся нормы). Например:

<sup>6</sup> *Это* / <sup>1</sup> *основа* <sup>1</sup> *правильного* <sup>6</sup> *поведения*. / *То* <sup>1</sup> *есть* <sup>1</sup> *если* <sup>2</sup> *в мире* <sup>6</sup> *что-то* <sup>6</sup> *меняется*, / <sup>6</sup> *нужно* <sup>6</sup> *детектировать* <sup>6</sup> *это*, / <sup>6</sup> *определить*, / <sup>6</sup> *отреагировать* / <sup>6</sup> *учесть* <sup>6</sup> *в своих* <sup>6</sup> *реакциях*.

Ряды *инфинитивов* маркируют ориентацию на норму изменения ситуации как говорящего, так и слушателей, а также ориентирует слушающих на собственную позицию лектора. Коммуникативное *то* актуализирует затронутость личной сферы, соответствие представлений о норме развития ситуации. Единица *нужно* говорит о параметре необходимости, связанной с личными нуждами, общими для говорящего и его аудитории.

Таким образом, коммуникативная стратегия лектора характеризуется высоким ожидаемым уровнем компетентности публики, связью параметра владения ситуацией с параметром нормы и ориентированности на аудиторию. В стратегии актуализируются следующие параметры: знания, представления, владения ситуацией (*это, что, то, ИК-б*), нормы (*ИК-1, инфинитив, что, то*), ориентации и ориентированности (*нужно, ну*), были выделены приёмы *подчеркивания уровня компетентности аудитории, а также подчеркивания собственного уровня компетентности*.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Безяева М.Г. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка. М., 2002.
2. Безяева М.Г. Семантическое устройство коммуникативного уровня языка (теоретические основы и методические следствия) // Слово. Грамматика. Речь. Вып. 7. М., 2005. С.105–129.
3. Брызгунова Е.А. Интонация // Русская грамматика. М., 1980. Т. I. С. 96–122.

#### COMMUNICATIVE STRATEGIES OF A COMPETENT LECTURER (AN EXAMPLE OF PROFESSOR V.A. DUBYNIN)

*Maltseva A.A.*

*Master of MSU, Moscow, Russia  
[mamaleexa@gmail.com](mailto:mamaleexa@gmail.com)*

Annotation: The article focuses on the functional role of Russian communicative semantics. It analyses the forming of the strategy of a competent lecturer by specific Russian communicative means and techniques.

**Keywords:** communicative level, a semantic communicative analysis, communicative strategy, competent lecturer.

#### ОБУЧЕНИЕ ДИСКУССИИ КАК РАЗНОВИДНОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ИЗ РОМАНА Л.Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР» С ПОЗИЦИИ ИНТЕГРАТИВНО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

*Марков В. Т.*

*докт. пед. наук, профессор кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова  
[v.t.markov@hotmail.com](mailto:v.t.markov@hotmail.com)*

В статье анализируются цели, условия и средства обучения дискуссии на материале текстов из романа Л.Н. Толстого «Война и мир». Дискуссия рассматривается как фаза комбинированного речевого акта, в процессе осуществления которого задействованы когнитивные

процессы и операции. Такое представление дискуссии позволяет определить характеристики дискуссии и составить систему упражнений.

**Ключевые слова:** дискуссия; полемика; речевой акт; виды речевой деятельности.

Дискуссия представляет собой естественную форму диалогического общения, наряду с такими формами диалогической речи, как ситуативный диалог и тематическая беседа. Дискуссия является разновидностью общения и при этом важнейшим средством развития интеллектуальных способностей личности [Изаренков 1992: 105], поэтому развитию умений общения в форме дискуссии необходимо уделять внимание в течение всего процесса обучения. Однако на основном этапе обучения недостаточна предметная составляющая коммуникативной компетенции для организации дискуссии в профессиональной сфере в соответствии с требованиями, которые предъявляются к специалистам в каждой области. Поэтому для формирования умений к дискусионному общению вполне правомерно, на наш взгляд, включение в курс русского языка материалов произведений художественной литературы, среди которых важнейшую роль играет роман Л.Н. Толстого «Война и мир». Текст романа содержит не только важную культурно-страноведческую информацию, но и оказывает глубокое эмоциональное, эстетическое воздействие на учащихся, оценка образов романа, обсуждение судьбы героев являются прекрасным стимулом для построения монолога-рассуждения и дискуссии.

Согласно позиции Д.И. Изаренкова выделим следующие разновидности полемики диалога, содержащие суждение:

- 1) об эстетической значимости объекта;
- 2) об этической значимости объекта;
- 3) о значимости объекте в определенной среде и в определенных условиях.

Дискуссия входит в состав различных речевых актов, описанных Г.Г. Городиловой [Городилова 1979: 101], в начальной фазе которых находится изучающее или ознакомительное чтение текста:

1. Изучающее чтение – дискуссия (тип № 1).
2. Ознакомительное чтение – дискуссия (тип № 1).
3. Изучающее чтение – дискуссия (тип № 2).
4. Ознакомительное чтение – дискуссия (тип № 2).
5. Изучающее чтение – дискуссия (тип № 3).
6. Ознакомительное чтение – дискуссия (тип № 3) [Марков 2019: 205].

Источником для формулировки суждений могут послужить эпизоды романа Л.Н. Толстого «Война и мир», например:

Дискуссия тип № 1.

– «Семья Ростовых (1805 г.)», «Семья Болконских», «Первый бал Наташи Ростовой». Формулируемая проблема: «Проблема внешней и внутренней красоты»;

Дискуссия тип № 2.

– «Петербург, вечер у фрейлины Анны Павловны Шерер (1805 г.)». Формулируемая проблема: «Человеческое общение: этикет или искренность»;

Дискуссия тип № 3.

– «Смоленск (1812 г.)» или «Бородинская битва (1812 г.)». Формулируемая проблема: «Кто является подлинным творцом истории?»;

– «Путь исканий Пьера Безухова. Увлечение масонством (1806 г.)» Формулируемая проблема: «Почему быть богатым не значит быть счастливым?».

Наибольший интерес вызывают характеристики героев, поэтому в начале изучения произведения Л.Н. Толстого следует в качестве оснований для дискуссии выбирать суждения, содержащие эстетическую и этическую оценку образов романа (дискуссия тип № 1 и 2). В дальнейшем основанием для дискуссии может стать оценка героев лите-

ратурных произведений как выразителей тех или иных взглядов, философских течений (дискуссия № 3).

Интегративно-когнитивный подход определяет мыслительные процессы: восприятие, понимание, память, мышление; и операции: сравнение; обобщение; конкретизация, в соответствии с которыми необходимо построить системы упражнений (аналитико-структурирующие, коммуникативные, творческие), направленные на обучение дискуссии.

Предлагаемый интегративно-когнитивный подход к организации обучения дискуссии дополняет традиционный подход, сложившийся в практике обучения дискуссии, и позволяет более точно отобрать тексты, которые послужат основанием для организации дискуссии, использовать эстетическое воздействие произведения Л.Н. Толстого на читателя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Городилова Г.Г. Обучение речи и технические средства. М., 1979. – 206 с.
2. Изаренков Д.И. Основы полемического общения. Направления развертывания дискуссии// Русский язык за рубежом, 1992. № 4. с.105–110.
3. Марков В.Т. Учебно-научный текст в лингводидактическом освещении. М., 2019. – 310 с.

### **TEACHING DISCUSSION AS A KIND OF DIALOGICAL COMMUNICATION BETWEEN FOREIGN STUDENTS ON THE BASIS OF TEXTS FROM THE NOVEL BY LEO TOLSTOY “WAR AND PEACE” FROM THE PERSPECTIVE OF AN INTEGRATIVE-COGNITIVE APPROACH**

**Markov V.T.**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of the Russian Language for Foreign Students of the Faculty of Humanities Faculty of Philology, Moscow State University named after M.V. Lomonosov*  
[v.t.markov@hotmail.com](mailto:v.t.markov@hotmail.com)

The article analyzes the goals, conditions and means of teaching discussion on the basis of texts from the novel by L.N. Tolstoy "War and Peace." The discussion is considered as a phase of a combined speech act, in the process of which cognitive processes and operations are involved. This presentation of the discussion allows you to determine the characteristics of the discussion and create a system of exercises.

**Keywords:** discussion; controversy; speech act; types of speech act

### **ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРЕДЛОГОВ ВСЛЕДСТВИЕ, В РЕЗУЛЬТАТЕ В МЕДИАТЕКСТЕ**

**Маркова В.А.**

*канд. филол. наук, доцент МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*  
[v.a.markova@hotmail.com](mailto:v.a.markova@hotmail.com)

**Тэн Юе**

*магистрант, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*  
[1286550822@qq.com](mailto:1286550822@qq.com)

В статье рассматриваются различия в употреблении предлогов *вследствие*, *в результате* в медиатексте, обусловленные типом контекста, сочетаемостными свойствами предлогов, речевым узусом, темой текста.

**Ключевые слова:** медиатекст, предлог, вследствие, в результате.

Сегодня едва ли кто-нибудь подвергнет сомнению важность работы с медиатекстом в иностранной аудитории. Медиатекст – бесценный источник страноведческой информации, это, по словам А.Н. Богомолова, «образец (модель) национально-культурной специфики речевого общения» [Богомолов 2015: 86]. Чтобы понимать русскоязычный медиатекст, иностранные учащиеся должны адекватно воспринимать характерные для него языковые средства. А для обсуждения тем социально-культурного характера, поднимаемых в медиатекстах, учащимся необходимо активно владеть этими средствами. Всё вышесказанное делает чрезвычайно актуальным описание функционирования языковых средств, специфичных для публицистического стиля, в целях преподавания русского языка как иностранного.

К числу языковых средств, широко используемых в публицистических текстах, относятся предлоги *вследствие* и *в результате*. Контексты, содержащие предлоги, близки: *Вследствие пожара утрачены документы. – В результате пожара пострадали пятьдесят два человека. Нехватка средств, возникшая вследствие банковского микрокризиса и санкций, компенсируется китайскими банками. – В результате потерь по кредитам расходы выросли до 19,2%*. Похожи и сами предлоги: они оба, в силу словообразовательных связей, отсылают к следствию, результату, а не концентрируют внимание на самой причине (в отличие, например, от предлогов *из-за*, *благодаря* и др.). Тем не менее, очевидно, что, если в языке активно используются два языковых средства, между ними должны быть какие-то различия, иначе одно из средств, по принципу экономии, было бы утрачено. С целью установления различий между предлогами *вследствие*, *в результате* нами были проанализированы контексты из газетного подкорпуса Национального корпуса русского языка, а также отдельные контексты из электронных СМИ. Мы установили определённые различия в употреблении предлогов, наличие тенденций к выбору того или иного предлога, связанных с типом контекста, сочетаемостью предлога, речевым узусом, темой текста.

1. *Тип контекста*. Мы разделили контексты, включающие предлоги *вследствие* и *в результате* на два типа: 1) контексты, в которых причиной являются природные явления; 2) контексты, в которых причиной является человеческая деятельность. Дальнейшая дифференциация контекстов была проведена по характеру следствия – 1) следствие, актуальное для состояния природы; 2) следствие, актуальное для человека (общества). Таким образом, мы получили четыре типа контекстов – четыре системы координат: «природа – человек», «природа – природа», «человек – человек», «человек – природа».

Анализ контекстов показал, что предлог *в результате* особенно употребителен в тех случаях, когда причиной является деятельность человека (координаты «человек – человек», «человек – природа»), при условии что актуализируется значение результата, а именно: если человеческая деятельность направлена на достижение результата или результаты человеческой деятельности (нередко негативные) оцениваются: *В результате переговоров была достигнута договорённость о сотрудничестве. В результате сжигания лесов увеличилось поступление углерода в атмосферу*. Предлог *в результате* используется также при оценке последствий стихийных бедствий для человека (координаты «природа – человек»): *В результате наводнения подтоплены дома*. Таким образом, предлог *в результате*, по нашим данным, часто используется при оценке результатов – запланированных положительных или незапланированных отрицательных – и обычно требует присутствия в контексте представления о человеке (в причинной или следственной части).

В системе координат «природа – природа» чаще используется предлог *вследствие*: *Вследствие извержения вулкана может случиться цунами*.

2. *Сочетаемость*. Предлог *вследствие* имеет в целом более широкую сочетаемость: он способен сочетаться не только с существительными, обозначающими, действия, явления, как предлог *в результате*, но и употребляется в сочетании с наименованиями качеств, свойств (*способность*), состояний (*жар*), ситуаций, положений дел

(опасность). В отличие от предлога *в результате*, предлог *вследствие* способен сочетаться со словами непропозитивной семантики – существительными с конкретным значением: *вследствие высоких пошлин*. Непропозитивный характер слова (*пошлина*) обычно компенсируется при таком употреблении наличием определения (*высокий*), обозначающем признак, который мыслится как основа пропозиции (*вследствие того что пошлины являются высокими*). С другой стороны, предлог *вследствие* имеет и ряд ограничений в своей сочетаемости по сравнению с предлогом *в результате*: он не сочетается со словами, имеющими значение «мероприятие»: *дискуссия, переговоры* и т.п. (выражения *\*вследствие дискуссии, переговоров* не употребительны).

3. *Узус*. В ряде случаев на выбор предлога влияет узус. Так, оба предлога могут использоваться в том случае, если речь идет о последствиях явлений природы для человека: *Вследствие сильного снегопада в Дюссельдорфе пришлось закрыть аэропорт. Жильцам пришлось откапывать машины из сугробов, которые образовались в результате снегопада*. Однако в сочетании со словами *наводнение, землетрясение*, согласно данным газетного подкорпуса Национального корпуса русского языка, обычно используется предлог *в результате*, а не *вследствие*.

4. *Тема текста*. Анализ примеров позволил выявить также некоторые тематические предпочтения предлогов *вследствие* и *в результате*. Так, предлог *вследствие* часто употребляется в сообщениях о природных явлениях, о достижениях науки и техники, в текстах о судебной практике. Предлог *в результате* частотен в сообщениях о мероприятиях (выборы, переговоры и т.п.), в текстах экологической тематики.

Установленные различия не носят характера жёсткой закономерности: как уже было сказано выше, предлоги *вследствие* и *в результате* нередко встречаются в сходных контекстах, заменяют друг друга. Это лишь выявленные тенденции употребления предлогов, которые, однако, позволяют сделать следующие выводы. Предлог *вследствие* имеет объективный характер (именно поэтому он часто используется в текстах, посвященных научному знанию о мире, делопроизводству и т.п.). Предлог *в результате* более субъективный, он ориентирован на человеческую деятельность, человеческое мировосприятие (поэтому предлог *в результате* часто используется в информационных жанрах публицистического стиля). Выявленные закономерности употребления предлогов позволяют уловить различия между контекстами, в которых предлоги выступают в качестве синтаксических синонимов: *Вследствие снегопада на дорогах образовались заносы*. – *В результате снегопада на дорогах образовались заносы*. Во первом случае ситуация объективно констатируется, во втором – оценивается с позиций интересов человека.

Представленные в данной работе наблюдения могут использоваться при составлении учебных материалов для иностранных учащихся. В частности, носители китайского языка, изучающие русский язык как иностранный, нуждаются в правилах употребления предлогов *вследствие* и *в результате*, поскольку в китайском языке предлоги со значением причины не имеют чёткой семантической дифференциации, а передают значение причинности в самом общем виде: один и тот же предлог в разных контекстах может по-разному переводиться на русский язык (*в результате, вследствие, благодаря, из-за, в силу* и др.). Иными словами, в китайском языке отсутствуют точные эквиваленты русских предлогов *вследствие, в результате*, что затрудняет обучение носителей китайского языка употреблению этих предлогов. Основой для методических разработок по этой теме может стать лингвистический анализ, представленный в данной работе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богомолов А.Н. Медиатекст в аспекте лингвокультурологии: определение понятий и модель использования в учебном процессе // Слово. Грамматика. Речь. Вып. XVI. М., 2015. С. 85–88.
2. Маркова В.А. Предлоги *ввиду, вследствие, в результате, в силу* в лингводидактическом освещении // Слово. Предложение. Текст: анализ языковой культуры. С. 202–207.

## FEATURES OF FUNCTIONING FEATURES OF FUNCTIONING PREPOSITION «ВСЛЕДСТВИЕ», «В РЕЗУЛЬТАТЕ» IN MEDIA TEXT

*Markova V.A.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*  
[v.a.markova@hotmail.com](mailto:v.a.markova@hotmail.com)

*Teng Yue*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*  
[1286550822@qq.com](mailto:1286550822@qq.com)

The article discusses the differences in the use of prepositions *вследствие*, *в результате* in the media text, due to the type of context, the compatibility properties of the prepositions, usage and subject of the text.

**Keywords:** media text, preposition, «вследствие», «в результате».

## УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ: РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ

*Маркова В.А.*

*канд. филол. наук, доцент МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*  
[v.a.markova@hotmail.com](mailto:v.a.markova@hotmail.com)

Статья посвящена организации работы с художественным текстом в учебном пособии по РКИ для студентов филологического профиля обучения, рассматриваются основные виды работы с художественным текстом и типы формируемых компетенций.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, филологический профиль обучения, компетенция, учебное пособие, художественный текст.

Художественный текст имеет большой обучающий потенциал и может использоваться на уроках русского языка как иностранного для формирования разных видов компетенции. 1) Художественный текст создан писателем – представителем элитарного типа речевой культуры, это область применения всех средств национального языка, в том числе и прежде всего – кодифицированного литературного языка. Поэтому художественный текст может использоваться для демонстрации употребления разных языковых средств (формирование языковой компетенции). 2) Художественный текст затрагивает важные для человека проблемы, что обуславливает целесообразность использования его для развития умений построения монологического и диалогического высказывания (формирование речевой и дискурсивной компетенций). 3) Художественный текст знакомит иностранных учащихся с историей, менталитетом, образом жизни русского народа (формирование социокультурной компетенции). 4) Художественный текст является произведением искусства (искусства слова) с присущими ему средствами выразительности (формирование предметной компетенции, актуальной для студентов-филологов).

Художественный текст может по-разному использоваться в курсе русского языка как иностранного: если для учащихся-нефилологов работа с художественным текстом ограничивается знакомством с сюжетом и обсуждением проблематики, то в группах студентов-филологов ведётся большая и разноплановая работа, формирующая профессиональный взгляд на художественный текст.

Существуют многочисленные пособия по РКИ, адресованные разным категориям учащихся, где в зависимости от контингента и целей обучения представлены те или иные аспекты работы с художественным текстом. При этом можно выделить два полюса работы с художественным текстом, к одному из которых тяготеет каждое учебное пособие: 1) самая общая работа с целым текстом (ответы на вопросы, контролирующие понимание текста, обсуждение сюжета и проблематики текста); 2) детальный анализ фрагмента художественного текста (включая лингвостилистический анализ). Такая работа представлена, например, в учебниках для студентов-филологов (РКИ-3).

В данной работе речь пойдёт о принципах организации работы с художественным текстом в пособии промежуточного типа, т.е. таком пособии, которое, будучи адресованным иностранным учащимся филологического профиля, организует детальную работу с фрагментом текста и в то же время содержит такую подборку фрагментов, которая даёт представление о сюжете и проблематике художественного произведения в целом. Мы будем характеризовать такой тип пособия на примере учебного пособия В.Т. Маркова, В.А. Марковой «Читаем и обсуждаем роман Л.Н. Толстого «Война и мир»» [Марков, Маркова 2018], адресованного студентам-филологам. Книга содержит 36 фрагментов, которые дают представление о главных героях, основных сюжетных линиях, центральных проблемах романа. При работе с этими фрагментами решаются следующие задачи и формируются следующие компетенции: 1) знакомство с выдающимся произведением русской литературы, а также с важным событием в русской истории (формируется социокультурная компетенция); 2) активизация и пополнение лексического запаса, необходимого для характеристики проблематики романа и его героев (внимание учащихся акцентируется на лексике, используемой для выражения оценки внешности, характера, интеллекта человека, его поведения, жизненных целей, эмоций, взаимоотношений с другими людьми; лексический материал уроков формируется из лексических единиц, встречающихся в романе, и дополняется единицами той же тематической группы); работа с грамматическими конструкциями, встречающимися в тексте романа и представляющими интерес для учащихся продвинутого этапа обучения (С1) (формируются языковая и речевая компетенции); 3) знакомство с невербальными средствами общения: название и значение мимики и жестов (формируется социокультурная компетенция); 4) развитие диалогической и монологической, устной и письменной речи в ходе обсуждения героев романа и поднимаемых писателем проблем, при выражении мнения в устной и письменной форме по предложенной теме / проблеме (формируется дискурсивная компетенция); 5) лингвостилистический анализ небольших фрагментов текста (формируются дискурсивная и предметная компетенции). В конце учебного пособия даётся справочный материал, помогающий делать лингвостилистический анализ текста (формируется предметная компетенция).

Представляется, что пособие такого типа полезно для студентов филологического профиля обучения, поскольку оно задействует все основные возможности работы с художественным текстом и способствует формированию наиболее актуальных для студентов-филологов компетенций [Программа 2011: 4].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Маркова В.Т., Маркова В.А. Читаем и обсуждаем роман Л.Н. Толстого «Война и мир». М.: Издательство «Перо», 2018. 108 с.
2. Программа по русскому языку для иностранных студентов филологов: Практический курс / Составители: Величко А.В., Красильникова Л.В., Маркова В.А., Чаплыгина Т.Е., Юдина Л.П. Отв. ред. В.А. Маркова. М.: МАКС Пресс, 2011. 160 с.

## TEXTBOOK FOR FOREIGN PHILOLOGICAL STUDENTS: WORKING WITH FICTION TEXTS

*Markova V.A.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*  
[v.a.markova@hotmail.com](mailto:v.a.markova@hotmail.com)

The article is devoted to the work with fiction texts in the textbook on the Russian as a foreign language for students-philologists.

**Keywords:** Russian as foreign language, students-philologists, competence, textbook, fiction texts.

### МИНИМИЗАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

*Маркова Е.М.*

*докт. филол. наук, профессор, зав. кафедрой РКИ РГУ имени А.Н. Косыгина,  
Москва, Россия*  
[elena-m-m@mail.ru](mailto:elena-m-m@mail.ru)

В статье речь идёт о необходимости минимизации фразеологического материала при преподавании РКИ. На основании анализа учебников русского языка для иностранцев начального этапа обучения делается вывод о субъективном характере презентации в них фразеологических единиц (ФЕ), предлагаются критерии включения их во фразеологические минимумы начальных уровней обучения РКИ.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, уровни владения РКИ, фразеологические минимумы.

В аспекте современного иноязычного образования целью изучения иностранного языка и русского языка как иностранного является формирование межкультурной компетенции, постижение культуры народа изучаемого языка, системы его ценностей, норм, представлений. Конечно, невозможно овладеть всем культурным богатством народа – носителя изучаемого языка, поэтому методистами ставится задача создания *модели культуры* того или иного народа, которая могла бы в функциональном плане замещать реальную систему культуры [Пассов и др. 2007: 43]. Создание любой модели языка требует его минимизации, в том числе и культурологического характера, куда входит фразеологический фонд языка.

Важность включения фразеологизмов в содержание обучения РКИ обусловлена высокой активностью их в речи. Фразеологизмы транслируют культуру народа, его представления, эталоны, стереотипы, являясь самым культураносным слоем языка. Фразеология является мощным «накопителем» фоновой информации, ёмким ресурсом фоновых знаний [Верещагин, Костомаров 1980: 303]. Многие тексты, предназначенные для чтения в процессе обучения РКИ, включают устойчивые выражения, которые требуют не только семантизации, чему помогает во многом контекст, но и последующей тренировки и закрепления их в речи учащихся. Именно знание фразеологии иностранного языка, владение ФЕ и умение «к месту» использовать их в речи делает изучающего иностранный язык «своим среди чужих». Изучение идиоматики иностранного языка позволяет выявлять общее, универсальное и различное, специфическое в родном и изучаемом языках. «Универсальными в разных языках оказываются логические механизмы языко-

вой объективации ... ряд базовых метафор, или культурных кодов: соматический, артефактный, фитонимический, зоонимический, речевой, социальный, кулинарно-гастрономический, технический и др. Вместе с тем их различное образное наполнение свидетельствует о специфике видения мира представителями того или иного этноса, обусловленной их национально-культурными особенностями» [Маркова 2016: 26].

Минимизация фразеологического материала создаёт условия для организации объективного, стандартизированного, унифицированного контроля, позволяя максимально уменьшить субъективизм в оценке достижений иностранных учащихся в изучении русского языка. Использование минимумов делает учебную работу целенаправленной.

Сегодня только лексические минимумы уровней В2 и С1 включают в себя приложение «Фразеологизмы и устойчивые словосочетания». Приложение уровня В2 первоначально «составлялось во многом эмпирически, на основе опыта преподавания русского языка иностранцам на продвинутом этапе обучения» [Андрюшина 2011: 46] и включало 145 фразеологических единиц, правда, без указания на то, какие из них для активного усвоения, какие – для пассивного. Впоследствии этот список был расширен до 300 единиц. Объём приложения «Фразеологизмы, устойчивые словосочетания» на уровне С1 составляет около 700 единиц, т.е. он увеличен больше чем вдвое по сравнению с объёмом соответствующего приложения в лексическом минимуме уровня В2. Однако для начальных уровней владения языком фразеологические минимумы ещё не выделены, что негативно сказывается на единстве содержания лексико-фразеологического материала и требованиях к знанию русской фраземики.

Анализ учебников и учебных пособий по РКИ уровней А1–А2 обнаруживает включённость в них фразеологических единиц, что подтверждает необходимость введения фразеологизмов уже на начальном этапе владения языком и требует их отражения во фразеологических минимумах с целью упорядочения фразеологического материала, подлежащего обязательному усвоению и, соответственно, контролю.

Основываясь на критериях отбора лексических единиц в лексические минимумы, можно предложить следующие критерии отбора фразеологических единиц во фразеологические минимумы на начальном этапе: 1) коммуникативная ценность; 2) частотность употребления; 3) стилистический критерий, в соответствии с которым не включаются в минимум грубые, фамильярные, просторечные и книжные фразеологизмы; 4) исключение синонимичных единиц; 5) культурно-национальное содержание, связь с культурой русского народа, историческими событиями, культурными реалиями, символами; 6) тематический критерий; 7) структурная простота.

Несмотря на то что некоторые исследователи считают, что ФЕ должны вводиться в соответствии с лексико-грамматическим материалом, составляющим содержание обучения [напр., Красных 2002: 145], представляется более целесообразным семантический принцип презентации ФЕ, т. е. в соответствии с их значением, как синонимы к изучаемым лексическим единицам, например: *вылетело из головы* (= забыл), *делать из мухи слона* (= преувеличивать), *знать как свои пять пальцев* (= хорошо знать), *сломя голову* (= быстро), *спустя рукава* (= плохо), *в двух шагах* (= близко), *на каждом шагу* (= везде), *время от времени* (= иногда), *в час по чайной ложке* (= медленно) и т. п. Вслед за создателями лексического минимума (Н.П. Андрюшиной, Л.П. Клобуковой, Л.В. Красильниковой, И.И. Яценко и др.) можно утверждать, что во фразеологический словарь уровня А1 должно войти 15–20 фразеологизмов, на уровне А2 с учётом «принципа удвоения материала» – 40–50 ФЕ, а на уровне В1 – 100–120 единиц. В их состав должны войти фразеологизмы, соответствующие названным выше критериям и представленные в большинстве современных учебников и учебных пособий по РКИ начальных уровней, а также включённых в уже существующий фразеологический минимум уровня В2.

Фразеологические минимумы начальных уровней обучения ждут их обсуждения, окончательного очерчивания и фиксации в соответствующих справочных материалах.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андриюшина Н.П. Уровни владения русским языком как иностранным: проблема описания языкового материала // XII Конгресс МАПРЯЛ. Русский язык и литература во времени и пространстве / под ред. Л.А. Вербицкой, Лю Лиминя, Е.Е. Юркова. Т. 3. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2011. С. 43–49.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение и преподавание русского языка как иностранного. 3-е изд. М.: Русский язык. 1983.
3. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультуроология. М.: Гнозис, 2002. 284 с.
4. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Под ред. Н.П. Андриюшиной. СПб.: Златоуст, 2009. 164 с.
5. Маркова Е.М. Типология моделей фразеологической концептуализация действительности в славянских языках // Семантика и прагматика языковых единиц в синхронии и диахронии: знак, слово, текст. Мат-лы V Межд. научн. конф. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2016. С. 25–32.
6. Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования. СПб.: Златоуст, 2007. 123 с.

### MINIMIZATION OF PHRASEOLOGICAL MATERIAL IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING FOR FOREIGNERS

*Markova E.M.*

*DrSc, Professor, Russian State A.N. Kosygin University, Moscow, Russia  
[elena-m-m@mail.ru](mailto:elena-m-m@mail.ru)*

The article deals with the need to minimize phraseological material in the teaching of Russian language for foreigners. Based on the analysis of Russian language textbooks for foreigners at the basic stage of study, author makes a conclusion about the subjective nature of the presentation of idioms in them, proposes criteria for including them in phraseological minimums of the elementary and basic levels.

**Keywords:** Russian as a foreign language, levels in Russian as a foreign language, phraseological minimums.

### ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ СЛОВА *ДАЛЕКО*: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Маркова Н.С.*

*соискатель, МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия  
[a\\_natalia@mail.ru](mailto:a_natalia@mail.ru)*

В теории и практике преподавания русского языка как иностранного зачастую возникают трудности при описании тех или иных единиц в связи с их способностью реализовывать один из своих лексико-семантических вариантов (ЛСВ) при участии средств синтаксиса, лексики, интонации, а также контекста, т.е. в связи с их полифункциональностью. Лексема *далеко* имеет три ЛСВ, выражая при этом локативную, темпоральную семантику и значение усиления при отрицании. Во всех ЛСВ она коррелирует с другими семантически близкими единицами, поэтому лингводидактическое описание данного полифункционального слова играет важную роль для корректного представления данной лексемы в иноязычной аудитории.

**Ключевые слова:** полифункциональные слова, локативные наречия, линводидактика.

На сегодняшний день в лингвистике нет единой интерпретации термина «полифункциональность». Е.А. Брызгунова, М.В. Всеволодова, Ф.И. Панков называют полифункциональными словами (ПФС) те единицы, которые реализуют один из своих

лексико-семантических вариантов (ЛСВ) при участии средств синтаксиса, лексики, интонации, а нередко и контекста [Брызгунова 1997, Всеволодова 2000, Панков 2009, 2018]. ПФС могут функционировать как представители разных частей речи и отличаться коммуникативной ролью, т.е. способностью занимать ту или иную позицию в коммуникативной структуре высказывания.

Полифункциональной является адвербиальная лексема *далеко*, у которой мы выделяем следующие ЛСВ:

1) *далеко*<sub>1</sub> (локативное наречие) – ‘на большом расстоянии / на большое расстояние’: *Костя живет далеко / Костя уехал далеко*;

2) *далеко*<sub>2</sub> (темпоральное наречие) – ‘нескоро’: *До экзаменов еще далеко*;

3) *далеко*<sub>3</sub> (частица при отрицании) – ‘совсем, вовсе’: *Он далеко не глуп*;

Во всех своих ЛСФ лексема *далеко* коррелирует с другими семантически близкими единицами, что зачастую вызывает трудности при разграничении их функционирования инофонами. *Далеко*<sub>1</sub> в отличие от синонимичных наречий *вдалеке/вдали* и *вдаль* имеет ряд особенностей [Яковлева 1994, НОСС 2003]:

– способность описывать положение объекта относительно абстрактного ориентира (*Сейчас он живет в Москве, а раньше жил далеко/\*вдалеке/\*вдали – во Владивостоке*);

– относительность оценки (*Ты положил вилку далеко/\*вдалеке/\*вдали от тарелки*);

– возможность градуирования оценки (*Я живу очень далеко/\*вдалеке/\*вдали от центра*);

– характеристика местоположения по разным сторонам пространственного ориентира (*Он посмотрел с горы вниз и увидел, что его товарищи еще далеко/\*вдалеке/\*вдали*);

– употребление в переносном значении (*Это далеко/\*вдалеке/\*вдали от истины*).

*Далеко*<sub>2</sub> не может выступать в роли фокуса темы (*\*Далеко Новый год*) и диктальной ремы (*Когда Новый год? – \*Далеко*).

*Далеко*<sub>3</sub> в отличие от синонимичных *совсем/вовсе* не может усиливать отрицание при глаголе (*Я \*далеко не хочу есть*) и сочетаться с частицей *нет* (*Ты голоден? – \*Далеко нет*).

Несмотря на то, что лексема *близко*, в первую очередь, обозначает ‘на небольшом расстоянии’, она не всегда антонимична *далеко*. В локативном значении *близко* не может выражать значение директива-финиша (*Костя уехал \*близко*). В темпоральном значении *близко* не может использоваться в конструкции *до* + РОД (*До Нового года \*близко*), а третий ЛСВ у данной лексики реализует совсем иную семантику – ‘высокая степень проявления признака, очень’: *Мы знакомы довольно близко* [Панков 2009].

Итак, лингводидактическое описание полифункциональных слов в русском языке играет важную роль в теории и практике преподавания русского языка как иностранного.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгунова Е.А. Интонация и полифункциональные словоформы // Современный русский язык: Учеб. для филол. спец. учебных заведений / Под ред. В.А. Белошапковой. 3-е изд., испр. и доп. М.: Азбуковник, 1997. – С. 869–902.

2. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 502 с.

3. НОСС – Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Третий вып. Под общ. рук. акад. Ю. Д. Апресяна. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 624 с.

4. Панков Ф.И. Полифункциональные слова // Книга о грамматике. Для преподавателей русского языка как иностранного / Под ред. А.В. Величко. – СПб.: Златоуст, 2018. – С. 184–201.

5. Панков Ф.И. Функционально-коммуникативная грамматика русского наречия. – Дис. ... докт. филол. наук. – М., 2009. – 844 с.

6. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). – М.: Изд-во «Гнозис», 1994. – 344 с.

## MULTIFUNCTIONALITY OF WORD *ДАЛЕКО*: LINGUODIDACTIC ASPECT

*Markova N.S.*

*Graduate student, Lomonosow State University, Moscow, Russia  
[a\\_natalia@mail.ru](mailto:natalia@mail.ru)*

In the theory and practice of teaching Russian as a foreign language, difficulties often arise when describing certain words in connection with their ability to implement one of their lexical-semantic variants with the participation of syntax, vocabulary, intonation, and also context, i.e. in connection with their multifunctionality. The lexeme *далеко* has three lexical-semantic variants, while expressing the locative, temporal semantics and the meaning of strengthening of denial. In all lexical-semantic variants, this word correlates with other semantically close units, therefore, the linguodidactic description of this multifunctional word plays an important role for the correct presentation of this lexeme in a foreign audience.

**Keywords:** multifunctional words, locative adverbs, linguodidactics.

## СОПОСТАВЛЕНИЕ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ АНТРОПОНИМОВ В ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИИ

*Мартыненко Ю.Б.*

*канд. филол. наук, доцент МПГУ, Москва, Россия  
[yliam@yandex.ru](mailto:yliam@yandex.ru)*

*Ло Дунмэй*

*аспирант, Шанхайский университет иностранных языков,  
Шанхай, Китай  
[841099577@qq.com](mailto:841099577@qq.com)*

В статье рассматривается функционирование системы именования человека в русском и китайском языках. Особенности антропонимической системы, традиции употребления личных имен следует учитывать в практике преподавания русского языка как иностранного при обучении китайских учащихся русским именам.

**Ключевые слова:** антропоним, личное имя, система именования, русский язык, китайский язык.

Существует большое количество исследований, посвященных описанию личных имен в конкретных языках, в которых рассматриваются общие особенности антропонимов, их классификации, семантика, этимология, анализ словообразовательной структуры и т.д. Изучение антропонимов разных народов показывает, что имена не только историчны, но и глубоко национальны. «Особенности национальных ономастиконов обусловлены не только и не столько принадлежностью их к тому или иному национальному языку, сколько спецификой национальной культуры, в среде которой создавалась и формировалась та или иная национальная онимия» [Кайдаров, Керимбаев 1990: 3]. В именах проявляется тесное единство мировидения и мировосприятия народа с его духовной, социальной и материальной культурой.

Обратимся к функционированию антропонимов в языках различных типов – русском и китайском. Разность языков обуславливает специфику личных имен: в китайской системе имен отсутствует склонение, образование сокращенных форм, вариантов. В русском языке такая особенность характерна только для имен, отчества и фамилии не имеют вариантов. Существует несколько систем именования: одноименные, двуименные, трехименные. В русской культуре уже достаточно давно используется последняя система – трехкомпонентная антропонимическая формула «имя + отчество + фамилия». Китайская система именования двуименная: «фамилия + имя».

Становление русских и китайских систем именования шло разными путями. В русском языке развитие начиналось от личного имени. Существенную традиционную основу современного русского именика составили заимствованные имена. Решающую роль при этом сыграло принятие православия. В русском антропонимиконе большинство имен по своему происхождению являются древнееврейскими (*Михаил, Елизавета*), греческими (*Александр, Ксения*), латинскими (*Виктор, Наталья*), скандинавскими (*Игорь, Ольга*), но с течением времени они стали осознаваться носителями языка как исконные.

Позднее к русскому имени, помимо прозвищ, добавилось отчество. Впервые отчества рядом с именами были обнаружены учеными в документах, датированных 945 годом. В те времена отчества имели другой вид: *Олег сын Святослава, Иван сын Василия*. Отчество, являясь частью имени человека, показывало его связь с семьей.

Однако по мере роста населения для идентификации личности оказалось недостаточным наличие в русском языке имени и отчества, поэтому появились фамилии. Фамилия как наследуемое официальное именование стала применяться на Руси далеко не сразу. Сначала фамилии появились у представителей высшего общества, основная масса населения еще и в середине XIX века обходилась именем и отчеством в форме краткого притяжательного прилагательного на *-ов, -ин*: *Евгений Васильев* даже в середине XIX века означало не имя и фамилию, а сочетание имени и отчества. Как установили ученые, подавляющее большинство русских фамилий произошло из отчеств. Все это привело к образованию современной трехкомпонентной системы именования «имя + отчество + фамилия».

Развитие системы именования в Китае было прямо противоположным – от фамилии к имени. Понятие *фамилия* в Китае прибрело свою форму в эпоху Трех императоров и Пяти королей. Перед тремя династиями Ся, Шан и Чжоу (2140–256 до н. э.) китайцы уже имели фамилии. Высокую популярность в Древнем Китае имела книга «Фамилия сотни семейств», созданная в 960 году. Книга содержала записи 438 фамилий, из которых 408 – фамилии из одного слова; 30 фамилий – из двух. Зарегистрированного перечня фамилий было недостаточно, поэтому для конкретизации семейного, родового имени стало использоваться личное имя, что способствовало образованию двухкомпонентной системы именования. В отличие от России, кодифицированного списка имен у китайцев нет. Родители могут дать ребенку уже существующее имя или придумать антропоним сами, поэтому одна из особенностей наречения именем в Китае связана с этимологией имени. Именем может стать любое слово, словосочетание, предложение: мужское имя 誠 *Чэн* означает «верность, искренность, честность», имя 賢 *Сянь* – «поклоняться мудрецам», женское имя 麗 *Ли* переводится как «красота», 清 *Цин* – «человек с чистой душой»: душа женщины сравнивается с кристально чистой рекой и свежим ветром. Этимологическая значимость имени отражает культуру Китая.

В китайской антропонимической системе отчества нет, потому что для китайцев важнее принадлежность к роду, к клану, что выражается с помощью фамилии. Именно поэтому, очевидно, фамилии в китайских именах стоят на первом месте, тогда как в рус-

ском языке имя, отчество и фамилия могут располагаться по-разному: фамилия может стоять до инициалов и после них, т. е. возможны различные комбинации: *А.И. Кузнецов, Кузнецов А.И.*

Итак, система именования в русском и китайском языках шла по-разному: в русском языке формирование личного имени шло от индивидуального, конкретного, к более общему, от имени – через отчество – к фамилии, т. е. антропоним расширился. В Китае – наоборот: формирование современной системы именования шло от общего к частному (от фамилии – к имени), т. е. наблюдалась конкретизация имени.

Особенности системы именования человека, традиции употребления личных имен и отражение их в менталитете следует учитывать в практике преподавания РКИ при обучении китайских учащихся русским антропонимами. Усвоение русских имен представляет для студентов объективную трудность, им сложно воспринимать трехкомпонентное русское имя и использовать его в коммуникации, варьировать формы имени, поэтому знакомство с русскими антропонимами не должно быть одноразовым, работа по этой теме должна проводиться на протяжении всего процесса изучения русского языка. При обучении китайских студентов русским именам нужно соблюдать дидактический принцип – от известного к неизвестному, т. е., отталкиваясь от двухчленной китайской системы имен, перейти к русской трехчленной формуле именования.

«Знание особенностей имен, их значений, правильное использование имен и фамилий чрезвычайно важны в общении с представителями другого народа» [Анопочкина 2018: 6]. Сопоставительный анализ современной антропонимической системы в русском и китайском языках может найти отражение в лингводидактике, в процессе изучения китайскими учащимися русских антропонимов на занятиях по РКИ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анопочкина Р.Х. Антропонимика в пространстве диалога культур (из опыта работы со стажерами КНР // Преподавание, изучение и усвоение иностранного языка в контексте реализации средовой модели образования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной научному наследию профессора Л.А. Дерibas. г. Москва, 1–2 февраля, 2018 г. Электронное издание. М.: МПГУ, 2018. С. 6–12.
2. Кайдаров А.Т., Керимбаев Е.А. Этнолингвистические аспекты казахской ономастики // Известия АН КазССР. Серия филол. Алматы, 1990. С. 3–13.
3. <https://realartist.ru/proishozhdenie-russkih-otchestv-kak-i-kogda-u-russkih-lyudei-poyavilis.html>.
4. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

#### COMPARISON OF RUSSIAN AND CHINESE ANTHROPONYMS IN THEIR FUNCTIONING

*Martynenko J.B.*

*Moscow State Pedagogical University,*

*Moscow, Russia*

*[yliam@yandex.ru](mailto:yliam@yandex.ru)*

*Lo Dongmei*

*graduate student, Shanghai University of Foreign Languages, Shanghai, China*

*[841099577@qq.com](mailto:841099577@qq.com)*

The article discusses the functioning of the person's naming system in Russian and Chinese. Features of the anthroponymic system, the tradition of using personal names should be taken into account in the practice of teaching Russian as a foreign language when teaching Chinese students Russian names.

**Keywords:** anthroponym, personal name, naming system, Russian, Chinese.

## ОБУЧАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕКСТОВ РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

*Мартынова М.А.*

*канд. пед.наук, доцент МИИГАуК, Москва, Россия*

*[bilingualconnect@mail.ru](mailto:bilingualconnect@mail.ru)*

В статье рассматриваются тексты различной направленности, используемые на начальном этапе изучения РКИ. Обращается внимание на их высокий обучающий потенциал в учебном процессе. Указывается на преемственность начального и последующих этапов овладения русским языком.

**Ключевые слова:** текст, РКИ, начальный этап, обучающий потенциал, учебный процесс.

Текст уже давно завоевал устойчивые позиции в преподавании иностранных языков. Он всё шире распространяет «сферу своего влияния» на различных уровнях изучения РКИ и признаётся единицей обучения.

Не будем останавливаться на всех признаках текста, выделяемых различными исследователями. Отметим только наиболее, на наш взгляд, значимые. Это, в первую очередь, количественный показатель: «Текст – это два и более предложений,...». Во-вторых, смысловое содержание: «...связанных по смыслу и грамматически» [<http://www.textologia.ru/russkiy/lingvisticheskiy-analiz/ponyatie-tekst/>]. Таким образом, объём и связность, т.е. смысловая завершенность, самодостаточность текста становятся определяющими. Отмечается ещё одна особенность текста: он представляет собой отражение мысли человека.

Из существующих трактовок понятия «текст»: имманентной (расширенной) и репрезентативной, рассматривающей текст как «особую форму представления знаний о внешней тексту действительности» [<https://ru.wikipedia.org/wiki/Текст>], именно вторая становится востребованной при преподавании русского языка инофонам.

Методически оправданным является выстраивание основных обучающих приёмов работы, связанных с овладением навыками в различных видах речевой деятельности на основе текстов, различающихся по объёму, лексической и грамматической сложности, тематике и жанру. Их обучающие возможности проявляются при чтении, письме, аудировании и говорении. На любом этапе обучения тексты различной направленности являются для обучаемых важным источником информации, оказывая влияние на обогащение речи учащихся и развитие их когнитивных способностей [Цзи Мин 2019].

Выстраивая модель учебного процесса, необходимо учитывать как объективные критерии, среди которых можно назвать лингвистический, информационный и культурологический критерии, так и субъективные критерии: интерес студентов, близость содержания текстов к имеющимся у студентов фоновым знаниям и т.п. По словам Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, «читающий не только отбирает готовую информацию, он сопоставляет значение читаемого со своим личным опытом, накопленной информацией и знаниями» [Азимов, Щукин 2009: 347]. А.Н.Баранов образно сравнивает содержание текста со «строением», «структурой» слоёного пирога, т.к. оно представляет собой сложный феномен [Баранов 2009].

Практика показывает, что текст является методически значимым при формировании коммуникативной и культурологической компетенций зарубежных учащихся. Кроме того, последние исследования в области этнометодики доказывают зависимость понимания текста и от этнопсихологических особенностей инофонов.

Таким образом, работа с текстами на начальном этапе позволяет:

- показать их разнообразие и наличие стилистических особенностей;
- проводить «аспектную» работу, корректируя фонетические, грамматические, лексические навыки, а также рассматривая возможности русского синтаксиса (в том числе, проводя некоторые синонимические замены);
- заложить основу лингвострановедческих сведений, а затем и расширить объём этих знаний;
- осуществить межпредметные связи (при освоении текстов по НСР);
- стать связующим элементом при формировании различных видов речевой деятельности (чтении, письме, аудировании и говорении);
- познакомить инофонов как с письменным текстом, так и с текстом звучащим;
- моделировать собственные тексты (в монологической или диалогической форме);
- усвоить речевое поведение русскоговорящих, лучше понять менталитет носителей языка, что способствует более успешной адаптации иностранных студентов в условиях языковой среды;
- разнообразить аудиторную и самостоятельную работу учащихся путём индивидуального подбора учебно-тренировочных текстов в зависимости от уровня группы, национального состава и образовательных задач.

Всё это, на наш взгляд, доказывает высокую эффективность использования текстов в качестве обучающего инструмента уже на начальном этапе обучения РКИ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Баранов А.Н. Лингвистическая экспертиза текста. М.: Флинта, Наука, 2009. 592с
3. URL. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Текст> (дата обращения 11.10.2019)
4. URL. <http://www.textologia.ru/russkiy/lingvisticheskiy-analiz/ponyatie-tekst/opredelenie-teksta-kak-predmeta-lingvisticheskogo-analiza-nachalo/2303/?n=2303&q=463> (дата обращения 11.10.2019)
5. Цзи Мин Обучение китайских студентов-филологов чтению как виду речевой деятельности на материале текстов по истории России.- Дис. ...канд. пед. наук., М.: МПГУ, 2019. 252 с.

#### **LEARNING POTENTIAL OF TEXTS OF DIFFERENT ORIENTATION IN THE TEACHING OF THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE INITIAL STAGE**

*Martynova M.A.*  
*PhD, Associate Professor, MSUGC,*  
*Moscow, Russia*  
*[bilingualconnect@mail.ru](mailto:bilingualconnect@mail.ru)*

The article discusses texts of various orientations, used at the initial stage of the study of Russian as a foreign language. Attention is drawn to their high educational potential in the educational process. The continuity of the initial and subsequent stages of mastering the Russian language is indicated.

**Keywords:** text, Russian as a foreign language, initial stage, learning potential, educational process.

## РОЛЬ КОНТЕКСТУАЛЬНЫХ МАРКЕРОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ВИДОВОЙ СЕМАНТИКИ

*Марченко О.С.*

*канд. филол. наук, доцент МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия  
marchos@list.ru*

В статье анализируется механизм реализации видовых значений в окружении контекстуальных маркеров, показано, какие элементы контекста могут стать подсказкой при выборе видовой формы.

**Ключевые слова:** видовые значения, контекстуальные маркеры, выбор видовой формы.

Видовое противопоставление является объектом многих лингвистических исследований и рассматривается как в формальном, так и в семантическом аспектах. Долгое время лингвистическая наука находилась в поисках семантического инварианта видового противопоставления (см. об этом: [Падучева 2004: 5–16]). Непродуктивность такого поиска с практической точки зрения особенно очевидна при необходимости интерпретации значений вида в целях преподавания русского языка как иностранного и решении вопроса о выборе видовой формы, ведь «... создание глагола, отличающегося от данного только видом, имея в виду инвариантное семантическое содержание вида, ... в подавляющем большинстве случаев просто невозможно» [Милославский 2002: 123].

В процессе изучения русского языка как иностранного обучаемым часто бывает трудно сделать выбор между глаголами совершенного и несовершенного вида для реализации коммуникативного замысла. Разумеется, прежде всего им необходимо решить, о каком действии пойдёт речь: об однократном или многократном, результативном или не достигшем результата. В зависимости от такого решения происходит выбор грамматически маркированной формы глагола. Однако не всегда этот вопрос может быть решён однозначно. И здесь могут помочь определённые маркеры, являющиеся частью контекстного окружения (контекстуальные маркеры). При анализе роли контекста в реализации значений глаголов совершенного и несовершенного вида интерпретировались примеры, взятые из грамматики для англоговорящих, изучающих русский язык (Russian Grammar), написанной James S. Levine [James S. Levine 1999: 242–247]. Представленные в указанном издании примеры и описание условий контекстной реализации значений глаголов совершенного и несовершенного вида, на наш взгляд, убедительно показывают роль контекста в реализации видовой семантики. Изучающему русский язык предлагается сделать выбор между глаголом совершенного или несовершенного вида в зависимости от элементов контекстного окружения, то есть условия контекста предопределяют грамматически правильный выбор. Рассмотрим примеры контекстуальных маркеров для глагольных форм совершенного и несовершенного вида.

Значение результативности и однократности действия, обычно выражаемое глаголом совершенного вида, может быть реализовано на фоне действия, являющегося *следствием* данного результата: Она *прочитала* письмо и теперь всё понимает. Она *сдаст* экзамен и будет получать стипендию в следующем семестре.

Контекстуальным маркером могут стать наречия, выражающие законченность, неожиданность, безотлагательность действия: *как только, наконец, вдруг, сразу же, сейчас же, сейчас*. Эти наречия поддерживают значение *однократности или однократной результативности действия*: Я позвонил тебе, *как только* я узнал эту новость. После концерта мы *сразу* пошли домой.

Глаголы, которые могут обозначать *путь к достижению* ожидаемого результата и *сам результат (и однократность)*, при описании соответствующей ситуации, подчёр-

квивают указанное противопоставление: Я всё утро *вспоминал* его имя и наконец *вспомнил*. Он *поступал* в университет, но не *поступил*.

Значение результативности действия маркируется контекстом, когда при глаголе указан количественный объект (действие направлено на ряд объектов): Он написал *десять упражнений*. Она решит *все задачи*.

Контекстуальные маркеры возможно выделить и для глаголов несовершенного вида. Значение длительности действия (растянутости во времени) проявляется у глаголов несовершенного вида при наличии таких элементов контекста, как темпоральные наречия или наречные словосочетания с соответствующим значением: Мы *долго* жили в Москве. Он *весь вечер* будет работать. Он *целый день* смотрел телевизор.

Это же значение проявляется в ситуации параллельно (одновременно) совершаемых действий (Мама *готовила* обед и *слушала* радио; Мы *сидели* и *вспоминали* прошлое) или при выражении однократного действия, совпадающего с моментом длительного действия (Я спокойно *читал*, когда вдруг постучали в дверь).

Значение многократности (повторяемости) действия реализуется при употреблении наречий и наречных выражений, указывающих на эту семантику: Он *всегда* завтракал дома. Они *часто* звонят друг другу. Я буду заниматься *каждый день*.

Существуют также контекстуальные маркеры, которые могут быть обозначены как ситуативно-проявляющие. Речь идёт об употреблении глагольных форм несовершенного вида для выражения нехарактерных для этих форм значений. Так, значение результативно-однократного действия в совокупности с характеристикой неожиданности, незапланированности действия выражается глаголом несовершенного вида в ситуации, отражённой в следующих диалогических репликах: Ты взял мою расчёску? – Нет, я не *брал* (и не собирался); Вы получили моё письмо – Нет, мы никакого письма не *получали* (и не ожидали получить).

Глаголы несовершенного вида, в семантике которых содержится указание на возможность реверсирования, возвращения к исходному состоянию (брать-взять, вставить – встать, открывать – открыть, включать – включить, др.), могут выражать значение результативности (однократности) действия, уже неактуального (отменённого) к моменту речи, в отличие от актуального действия, выражаемого глагольной формой совершенного вида: Зачем ты *вставал* с постели. Ты болен и должен лежать (ср.: Зачем ты *встал* с постели? Ложись сейчас же в постель). К ситуативно-проявляющим контекстуальным маркерам может быть отнесён вопрос о том, имел ли место сам факт действия. Такое употребление возможно в том случае, если результат и кратность действия не выступают как его основные характеристики, так как не являются предметом интереса спрашивающего. Следует подчеркнуть, что в контексте вопроса о том, имело ли место действие, используются глаголы обоих видов в зависимости от ожиданий говорящего: ждёт ли он информацию о завершении запланированного действия или не имеет таких ожиданий: Ты *посмотрел* пьесе «Чайка»? У тебя, кажется, были билеты на неё. Ты *смотрел* пьесу «Чайка»? – Да, *смотрел*/Нет, не *смотрел*.

Оценивая достижения теории частных видовых значений, И.Г. Милославский в книге «Культура речи и русская грамматика» утверждает: «...возникающие в предложении и приписываемые виду значения вовсе не являются значениями вида, а вносятся в предложение совсем другими показателями, имплицитными и эксплицитными» [Милославский 2002: 112].

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 17-04-00053 «Перспектив грамматике русского языка для активных речевых действий»).*

## ЛИТЕРАТУРА

1. Милославский И. Г. Культура речи и русская грамматика. М.: Ступени, 2002. 160 с.
2. Падучева Е. В. О семантическом инварианте видового значения глагола в русском языке // Русский язык в научном освещении. М: Языки славянской культуры, 2004. № 2(8). С. 5–16.
3. James S. Levine, Ph.D. Russian Grammar. Schaum's Outline Series. McGraw-Hill, 1999. 335 p.

### THE ROLE OF CONTEXTUAL MARKERS IN THE IMPLEMENTATION OF VERB'S ASPECT SEMANTICS

*Marchenko Olga S.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
[marchos@list.ru](mailto:marchos@list.ru)*

The article analyzes the mechanism of implementation of aspect meanings in the environment of contextual markers, shows what elements of the context can be the help message in choosing the verb's aspect form.

**Keywords:** verb's aspect meanings, contextual markers, choosing the verb's aspect form.

### НЕОДНОЗНАЧНОСТЬ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ КОМПАРТИВАМИ *ЛУЧШЕ, БОЛЬШЕ, КОРОЧЕ* В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

*Матишшина И.Р.*

*студентка магистратуры филологического ф-та МГУ имени М.В. Ломоносова  
Москва, Россия  
[irina-matiishina@yandex.ru](mailto:irina-matiishina@yandex.ru)*

Статья посвящена явлению полифункциональности в русском языке на материале компаративов «лучше», «больше», «короче». Описана семантика полифункциональных словоформ, выявлены особенности их речевой реализации в высказываниях в зависимости от синтаксической конструкции, лексического состава, интонации и контекста. Составлен фрагмент учебного словаря полифункциональных компаративов.

**Ключевые слова:** компаратив, полифункциональность, полифункциональное слово (ПФС), лексико-семантический вариант (ЛСВ), интонационный центр.

В работе рассматривается сложность восприятия иностранцами русских предложений-высказываний с полифункциональными компаративами. Компаратив относится к категориальному классу неизменяемых слов, так как не имеет морфологических значений рода, числа и падежа. Полифункциональность словоформы означает её способность в разных синтаксических позициях выражать различные значения, реализовать тот или иной лексико-семантический вариант (ЛСВ) слова [Брызгунова 2001; Всеволодова 2000]. Кроме того, ЛСВ полифункциональных слов (ПФС) различаются значением, коммуникативной ролью, то есть способностью занимать ту или иную позицию в коммуникативной структуре высказывания, и грамматическим статусом [Панков 2004: 114–130]. Получается, инофонами должно учитываться множество аспектов русского предложения-высказывания для успешной коммуникации.

Речевые реализации полифункциональных компаративов рассмотрим на материале лексем *лучше*, *больше* (см. примеры 1а – 1б, 2а – 2б):

1. а) *Лу<sup>2</sup>чше протри пыль!*

б) *Лу<sup>2</sup>чше протри пы<sup>2</sup>ль! Посуду я са<sup>2</sup>м помою!*

2. а) *Ему нужно бо<sup>2</sup>льшие идей!*
- б) *Ему не ну<sup>2</sup>жно большие идей!*

В примерах (1а, 2а) центр ИК-2 находится на словоформах *лучше* и *больше*. Значит, в данных предложениях компаратив выполняет функцию наречия, то есть представителя самостоятельного категориального класса слов (ККС). Во всех же вторых примерах (1б, 2б) с интонационным центром не на сравнительной степени, компаратив реализуется как частица, служебный ККС. Когда речь идёт о том, что сравнительная степень выполняет функцию наречия, то *компаратив<sub>1</sub>* можно легко определить добавлением приставки *по-* к сравнительной степени (см. 1в – 2в):

1. в) *Полу<sup>2</sup>чие проти<sup>1</sup> пыль!*
2. в) *Ему нужно побо<sup>2</sup>льшие идей!*

Частица на себя приставку *по-* не принимает. Можно сказать, что это операциональный метод определения конкретного ЛСВ, однако он не является достаточным для выявления самостоятельного ККС сравнительной степени. *Компаратив<sub>1</sub>* в отличие от *компаратива<sub>2</sub>* может находиться в конце синтагмы (см. 1г-2г), может не принимать на себя интонационное ударение (см. 1д) и сочетаться со словами таких ККС, как прилагательные, существительные (включая существительные с предлогом). *Компаратив<sub>2</sub>* чаще всего сочетается с глаголами (изъявительного, повелительного и сослагательного наклонений), наречиями, местоимениями, почти никогда не принимает на себя центр ИК, если только компаратив не находится в позиции вводного слова (см. 2д):

1. г) *Большому сегодня лу<sup>2</sup>чие.*
2. г) *Летом можно надевать юбки коро<sup>1</sup>че.*
1. д) *Он прождал её больше ча<sup>1</sup>са.*
2. д) *Коро<sup>1</sup>че, / я люблю только ле<sup>1</sup>то.*

Однако деление лишь на *компаратив<sub>1</sub>* и *компаратив<sub>2</sub>* недостаточно, так как в рамках реализации самостоятельного ККС зачастую можно выделить несколько значений лексемы, что необходимо отразить в учебном словаре полифункциональных компаративов. Мы отмечаем несколько ЛСВ у компаратива, где лишь один из них реализуется частицей:

1. *Лучше*:
  - 1) *лучше<sub>1</sub>*: улучшение признака по сравнению с исходным (см. 1а);
  - 2) *лучше<sub>2</sub>*: улучшение физического состояния (см. 1г)
  - 3) *лучше<sub>3</sub>*: (см. 1б) – частица;
2. *Больше*:
  - 1) *больше<sub>1</sub>*: пространственная характеристика (большой размер) (*Хочу дом бо<sup>2</sup>льшие прежнего.*);
  - 2) *больше<sub>2</sub>*: количественная характеристика (большее количество) (см. 2а);
  - 4) *больше<sub>3</sub>*: временная характеристика (ориентир на будущее) (см. 2б) – частица;
3. *Короче*:
  - 1) *короче<sub>1</sub>*: пространственная характеристика объекта (см. 2г);
  - 2) *короче<sub>2</sub>*: временная характеристика явления, события (*Летом ночи коро<sup>2</sup>че, / чем зимо<sup>1</sup>й.*);
  - 3) *короче<sub>3</sub>*: логическое (см. 1д).

Можно отметить, что операциональный метод применим лишь к *лучше<sub>1</sub>*, *больше<sub>1</sub>* и *короче<sub>1</sub>*, то есть к тем компаративам, которые отражают именно большую или меньшую степень признака по сравнению с исходным.

Как видим, высказывания с полифункциональными компаративами могут вызывать трудности при межкультурной коммуникации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгунова Е.А. Полифункциональные слова как проблема русских и русско-иноязычных словарей // Жизнь языка. Сборник статей к 80-летию М.В. Панова. / Отв. ред. С.М. Кузьмина. М.: Языки славянской культуры, 2001. С.35-41.
2. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. 502 с.
3. Национальный корпус русского языка // <http://www.ruscorpora.ru/>
4. Панков Ф.И. Проблема полифункциональности наречий (на примере лексемы *близко*) // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2004. – Вып. 28. С. 114–130.
5. Панков Ф.И. Главы «Полифункциональные слова», «Порядок слов» // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / Под ред. А.В. Величко. – 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. 648 с.

### THE AMBIGUITY IN SPEECH WITH POLYFUNCTIONAL COMPARATIVES «BETTER», «BIGGER», «SHORTER» IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE: THE LINGUODIDACTIC ASPECT

*Matiishina Irene Romanovna*  
*Lomonosov Moscow State University*  
*[irina-matiishina@yandex.ru](mailto:irina-matiishina@yandex.ru)*

The article is devoted to such interesting and difficult fact like polyfunctionality. The examples of lexemes «better», «bigger», «shorter» are semantically described, the features of the realization of these degrees of comparison depending on lexical composition, syntax, intonation and context are presented. The educational dictionary fragment of these comparatives is composed. At the end of the report, there is a list of references.

**Keywords:** comparative, polyfunctionality, lexical-semantic variant, intonation center.

### К МЕТОДИКЕ ПОСТАНОВКИ ТВЕРДОСТИ-МЯГКОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

*Мoiseeva E. V.*  
*канд. филол. наук, ст. преподаватель МГУ имени М.В. Ломоносова,*  
*Москва, Россия*  
*[lmoisseveva@yandex.ru](mailto:lmoisseveva@yandex.ru)*

В статье рассматриваются некоторые аспекты работы над постановкой и корректировкой произношения русских твердых и мягких согласных. Показано влияние фонологического слуха преподавателя на оценку правильности произношения твердых и мягких согласных русского языка, влияние следующих за согласным гласных [e], [э]. Даны некоторые рекомендации по исправлению акцента.

**Ключевые слова:** фонетика, русские твердые и мягкие согласные, иностранный акцент, перцепция, палатализация.

Одной из особенностей русского литературного языка на фоне иноязычных систем является фонологическое противопоставление согласных по дополнительной артикуляции веляризации/палатализации, т.е. корреляция по твердости/мягкости. Смысло-различительное противопоставление по твердости/мягкости является типологической редкостью. Оно отмечается, например, в японском и болгарском языках [Бархударова и

др. 2017: 94]. Напротив, довольно частым фонологическим противопоставлением является оппозиция монофтонгов и дифтонгов или дифтонгоидов с первым *и*-образным элементом, как в китайском, корейском, английском. При этом часто имеет место некоторая палатализация согласного в соседстве с гласным переднего ряда, в т.ч. *и*-образным фрагментом дифтонга [Князев, Пожарицкая 2015: 169].

В курсах преподавания звучащей речи РКИ возникает неизбежная трудность в работе над постановкой твердых и мягких согласных русского литературного языка.

Во-первых, трудности связаны с довольно сложной системой обозначения мягких согласных на письме. Мягкие согласные могут обозначаться 1) буквой мягкий знак (за исключением звуков [ш], [ж], [ц]); 2) буквами *я, е, ё, ю, и*; 3) никак не обозначаться, если речь идет от звуках [ч'], [ш:'], [ж] или о произношении мягких согласных в результате ассимиляции по мягкости типа *вме[с'т']е, пе[с'н']я, ны[н'ч']е*.

Во-вторых, учащиеся хорошо слышат *и*-образный переход гласного в соседстве с мягкими согласными в русском языке и часто воспринимают его как часть дифтонга. Это неверное восприятие поддерживается обманчивой русской графикой: если буква *я* читается как [ja] в словах *яма, моя, семья*, то кажется, что прикрытый слог типа *мя* должен читаться как [м]+[ja], т.е. [мja]. При смешении в акценте [j] и *и* неслогового слог *мя* будет читаться с вставным *и* неслоговым после согласного, а это уже крайне акустически и перцептивно близко к русскому [м'а].

В-третьих, преподаватель – носитель русского литературного языка – плохо слышит разницу между дифтонгами в позиции после мягких согласных (которые являются акцентом) и русскими дифтонгоидами после мягких, которые являются нормой. Более того, если после согласного без дополнительной артикуляции или слабо палатализованного идет гласный [и] или часть дифтонга, начинающегося с [и], то русскоязычный преподаватель слышит мягкий звук. Это происходит из-за того, что восприятие твердости/мягкости согласных в значительной мере заключено в окружающих их гласных [Зиндер и др. 1964], а что касается смычных взрывных, основная часть которых акустически является паузой, то их твердость или мягкость полностью определяется *и*-образными переходами окружающих согласных.

В связи с вышеизложенными наблюдениями, начинать работу над постановкой произношения твердых и мягких согласных следует с правил чтения на русском языке.

Использовать звук-помощник *и* представляется целесообразным лишь в самом начале обучения для достижения нужной артикуляции. Иначе в дальнейшем придется избавляться от *и*-образного призвуча после согласного звука, который порой довольно последовательно произносится учащимися. Но хуже всего то, что этот *и*-образный призвуч влияет на восприятие русскоязычного преподавателя, который оценивает правильность произношения на слух: русский фонологический слух работает таким образом, что сочетание «непалатализованный согласный + [и]» воспринимается преподавателем как «мягкий согласный + [и]». Так что при работе над противопоставлением по твердости-мягкости в разных группах согласных надо уделить особое внимание изолированному произнесению звуков: при изолированном произнесении гласные переднего ряда не мешают преподавателю воспринять согласные так, как произносит их учащийся, и выявить непалатализованное произношение. Все звуки, кроме взрывных, можно тянуть изолированно, следя за тем, чтобы в конце звука не возникало гласной вставки: при таком произношении хорошо слышно, какой звук произносится, в достаточной ли степени он палатализован/веляризован. При импловивном (без размыкания смычки) произнесении неразличимы на слух только [м] и [м'].

Одна гласная фонема русского языка может помочь при постановке твердости/мягкости согласных. Речь идет о фонеме <е>. Эта фонема в русском литературном языке реализуется разными звуками в зависимости от позиции: гласным среднего подъема [э] после твердых согласных и гласным средне-верхнего подъема [е] после мягких [Князев, Пожарицкая 2015: 62]. Различие в подъеме звуков [э] и [е] способствует разгра-

ничению при восприятии твердых и мягких согласных фонем в русском языке. В случае если в родном языке учащегося имеются открытая и закрытая фонемы <e> и <ε>, произношение этих звуков после мягких и твердых согласных соответственно помогает различению твердых и мягких согласных в речи. Произношение прикрытых слогов с разными по подъему гласными ([мэ] и [м'е]) является нормой русского литературного языка, и его не следует корректировать.

У русского [e] после мягких согласных, как и у других гласных, есть начальный *u*-образный переход, который может сослужить хорошую службу применительно к корейскому акценту. В корейском языке согласные палатализируются перед [i] и дифтонгоидами, начинающимися с [i], в том числе перед [i<sup>h</sup>]. При этом в корейском есть фонемы <e> и <ε> [Зиндер 2007: 436, 443]. Стоит сообщить корейским студентам, что в русском языке есть два разных *e* и после мягких согласных произносится не [э], а [i<sup>h</sup>e], и они начинают произносить сочетания мягкого согласного с [e] практически без акцента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударова Е.Л., Короткова О.Н., Красильникова Л.В. Русский язык как иностранный: фонетика, словообразование. М., 2017. – 248 с.
2. Зиндер Л.Р. Гласные корейского языка // Л.И. Зиндер. Общая фонетика и избранные статьи. СПб., 2007. – 576 с.
3. Зиндер Л.Р., Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А. Акустическая характеристика различия твердых и мягких согласных в русском языке // Вопросы фонетики: Л., 1964, № 325. – С. 28–36.
4. Князев С.В., Пожарицкая С.К. Современный русский язык. Фонетика. М., 2015. – 380 с.

#### METHOD OF TEACHING VELARIZED AND PALATALIZED CONSONANTS' PRONUNCIATION IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS

*Moisseeva E.V.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*  
[imoisseeva@yandex.ru](mailto:imoisseeva@yandex.ru)

The aim is to discuss some aspects of teaching and correcting Russian velarized and palatalized consonants' pronunciation. The importance of a teacher's phonological ear for estimating whether students pronounce correctly velarized and palatalized consonants, and for estimating the impact of the front vowels [e], [ɛ] that follow the consonants, is revealed. Some recommendations for correcting students' accents are proposed.

**Keywords:** phonetics, Russian velarized and palatalized consonants, foreign accent, perception, palatalization

#### ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО МАГИСТРАНТАМ-ФИЛОЛОГАМ

*Мойса Е.С.*

*докт. пед. наук, профессор, Московский политехнический университет,  
Москва, Россия,*  
[evamoisa@yandex.ru](mailto:evamoisa@yandex.ru)

Проблемы перевода лингвистических текстов связаны с пониманием, точной передачей содержания текстов. Способствуют этому системная организация терминологической лексики, семантические правила точного выбора необходимых языковых единиц.

**Ключевые слова:** парадигматические, синтагматические, деривационные связи, терминологическая система, семантические правила, деривационный инвариант

В настоящее время актуально связывать проблемы перевода лингвистических текстов с деятельностной парадигмой. В связи с этим функционирование языкового механизма заключается в умении передать смысл текста одного языка системой другого. Деятельностная парадигма связана с проблемой значения термина и его функционирования в тексте. В лингвистических текстах при переводе существенную роль играет семантическая структура терминов, «структура и функционирование языка науки, где связаны логос и лексис термина, семантический глубинный синтаксис языка науки и семантические отношения» [Никитина 2010: 31]. Выбор средств для выражения основного содержания текста определяется самим исходным лингвистическим текстом, основной единицей которого является термин и терминологические сочетания, которые носят, в отличие от нелингвистических терминов, конвенциональный характер, проявляющийся в многообразии точек зрения на одно и то же языковое явление, что затрудняет поиск точного эквивалента при переводе. Решению этой проблемы способствует системность лингвистических терминов, способность вступать в синонимические, антонимические и другие виды парадигматических отношений [Бутакова 2010: 130]. «Значение термина ... проявляется в совокупности всех его системных связей с другими терминами, ... употребляемыми в научных теоретических текстах» [Никитина 2010: 31]. Одной из важнейших проблем перевода лингвистических текстов является и несовпадение градаций значений слов и средств их выражения в русском и английском языках, что вызывает известные трудности нахождения адекватных эквивалентов. В связи с этим необходимо развивать у магистрантов-филологов языковую систему, знание семантических правил, позволяющих совершать синонимические эквивалентные замены. Следует заметить, что текст перевода продуцируется на основе текста оригинала и находится с ним в деривационных отношениях. Причем на возникновение деривационного инварианта оказывают влияние особенности обеих языковых систем, обеих языковых культур, что обуславливает прагматическую адаптацию переводимого текста к возможностям и потребностям представителей другой языковой культуры – магистрантам-филологам, изучающим РКИ. Это и определяет интерпретационный характер перевода. Порождая переводимый текст, недостающие, отсутствующие аналогичные понятия принимающей языковой культуры компенсируются соответствующими субститутами, и таким образом они интерпретируются. Чтобы вписаться в контекст определенной языковой культуры, необходимо знать различия между языками и способами их правильного выражения, что невозможно без анализа соответствующих языков. Поскольку английская лингвистическая терминология обладает многозначностью, семантической неопределенностью, антонимичностью, синонимичностью терминов, сопоставление структурно-семантических особенностей лингвистических терминов английского и русского языков имеет практическое значение. Так, следует обращать внимание магистрантов на синтаксический способ терминообразования в английской лингвистической терминологии. Причем тождество синтаксической связи не означает схожести лексико-семантических отношений между ними в разных сочетаниях. Семантически ведущим компонентом является существительное, обозначающее определенное понятие и вступающее в системные отношения с другими словами и словосочетаниями, входящими в терминосистему. Так, например, *root inflection* вступает в синонимические отношения с *inflection of the root*; слово «*affix*» характеризуется синтагматическими связями с другими словами: прилагательными, глаголами, существительными, образуя словосочетания: *functional affix* – функциональный аффикс; *derivational affix* – деривационный аффикс; *derogatory affix* – пренебрежительно-уменьшительный аффикс. В связи с этим в поиске эквивалента при переводе следует также перефразировать атрибутивные сочетания в предложные и глагольные конструкции, способствующие выявлению основных моментов, которые предшествовали закреплению в материальной оболочке бинарного термина одних мотивирующих признаков и опусканию других [Шадрова 1990]. Так, например, *compound*

*derivative* – *derivative that has compound structure* – «сложное производное слово»; *deverbal noun* – *noun that originates from a verb* – «отглагольное существительное»; *derivational affix* – *affix used for derivation* – «деривационный аффикс».

О важности использования текстового материала с системной организацией его лексики свидетельствует тот факт, что до специального обучения магистранты имеют лишь ориентировку на семантику высказывания и интуитивно осуществляют контроль языковых средств. Системная организация текстовой лексики способствует тому, что эти знания приобретут осмысленность, на их основе будет осуществляться самоконтроль по выбору адекватных замыслу текста средств языка, нахождение более точных эквивалентов. Так как текстовые связи тесно связаны с особенностями функционирования речевого механизма (внутриречевые операции во взаимодействии с продуктивными обеспечивают организацию смыслодержательной стороны речи), очевидна роль системных взаимодействий с формированием лексических значений. В связи с этим организация речемыслительной деятельности с целенаправленным учетом системных связей, выявленных в переводимых текстах, стимулирует потребность в реализации творческих возможностей магистрантов-филологов, способствует закреплению парадигматических отношений в их сознании и, безусловно, содействует развитию умения устанавливать различные семантические отношения как между словами, так и между высказываниями.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бутакова Е.С., Бутакова С.С. Когнитивно-дискурсивная парадигма описания английского языка при обучении магистрантов-филологов // «Преподаватель. XXI век». 2010. № 1. С. 129–132.
2. Никитина С.Е. Семантический анализ языка науки на материале лингвистики. М.: Изд-во «Книжный дом Либроком», 2010. С. 31.
3. Шадрова В.А. Структурно-семантические характеристики бинарного терминологического сочетания в английском языке. Автореф. канд. филол. наук. М. 1990. 20 с.

### THE PROBLEMS OF THE TRANSLATION OF LINGUISTIC TEXTS TO TEACHING RUSSIAN AS THE FOREIGN LANGUAGES MASTERS-PHYLOLOGISTS

*Eu. S. Moisa*

*Moscow State Polytechnic University, Moscow, Russia,  
[evamoisa@yandex.ru](mailto:evamoisa@yandex.ru)*

The problems of the translation of linguistic texts are connected with the understanding, exact transmission of texts content. System organization of terminological vocabulary, semantic regularities of exact selection of necessary language units assists it.

**Keywords:** paradigmatic, syntagmatic, derivative links, terminological system, semantic rules, derivative invariant.

### РОД ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

*Мусатов В.Н.*

*канд. филол. наук, доцент ОГУ им. И.С. Тургенева, Орёл, Россия  
[vmusatov@inbox.ru](mailto:vmusatov@inbox.ru)*

В статье рассматриваются способы определения рода существительных в современном русском языке у разных групп слов.

**Ключевые слова:** род существительных, склоняемые и несклоняемые существительные, существительные общего рода, составные существительные.

Категория рода является одним из основных грамматических признаков имени существительного. Школьные грамматики, пособия для учителей традиционно род имён существительных рекомендуют определять путём постановки слов *он – она – оно* [Виды 1985: 56]. Но для учащихся или студентов, для которых русский язык не является родным, нередко возникают сложности при определении рода существительных с помощью этого приёма. Ведь чтобы правильно выбрать одно из этих слов, нужно заранее знать род существительных.

В данной статье предлагаются способы определения рода существительных в современном русском языке у разных групп слов [Мусатов 2019: 48–66].

I. Род склоняемых имён существительных определяется по морфологическим признакам: с учётом окончаний именительного падежа единственного числа и характера основы. Лишь отдельные слова относятся к тому или иному роду по значению.

II. У существительных общего рода (*сирота, подлиза*) в нормативном употреблении рекомендуется согласование по смыслу: если речь идёт о лице мужского пола, согласующиеся слова употребляются в мужском роде (*круглый сирота, этот подлиза*), а применительно к лицам женского пола согласующиеся слова употребляются в женском роде (*круглая сирота, эта подлиза*).

III. В современном русском языке при определении рода несклоняемых существительных нужно учитывать следующее.

Род несклоняемых существительных			
Собственные (по нарицательным существительным)	Нарицательные		
	Неодушевлённые (ср. р.)	Одушевлённые	
		Нелицо (м. р.)	Лицо
		Лицо муж. пола (м. р.)	Лицо жен. пола (ж. р.)

IV. В русском литературном языке не во всех случаях есть параллели женского рода для наименования лиц по должности, профессии, роду занятий, например: *агроном, врач, профессор*. Такие слова могут обозначать лиц и мужского, и женского пола. По грамматической форме они относятся к словам *мужского рода*. Употребляясь по отношению к женщине, они остаются существительными *мужского рода*: *профессор (м. р.) Петров* и *профессор (м. р.) Петрова*.

V. В русском языке слова могут получать яркую эмоционально-экспрессивную окраску при метафорическом употреблении. Например: слово *лиса* в основном значении – ‘животное’, а при метафорическом употреблении в бранном значении *лиса* – ‘хитрый, льстивый человек’. В прямом значении эти слова относятся к женскому роду. В переносном значении они могут называть как лиц женского пола, так и лиц мужского пола. При этом такие существительные, употребляясь в переносном значении, относятся к *женскому роду* и тогда, когда они называют лиц мужского пола, сохраняя согласование по грамматической форме: *Он – такая лиса!* (Горький).

VI. Школьные грамматики род аббревиатур рекомендуют определять по опорному слову исходного словосочетания, например: *ОДКБ* – существительное женского рода, так как стержневое слово *организация* в исходном словосочетании (*Организация Договора о коллективной безопасности*) относится к женскому роду.

Однако в процессе употребления аббревиатура может отрываться от исходного словосочетания и носителями языка восприниматься как самостоятельное слово. В этом случае род аббревиатур определяется по внешней форме, по фонетическому облику аб-

бревиатур, например: *вуз* – существительное мужского рода, хотя стержневое слово *заведение* в исходном словосочетании (*высшее учебное заведение*) среднего рода. Выбор того или иного критерия зависит от структурного вида аббревиатур [Мусатов 2018: 264–266], а также изменяемости-неизменяемости сложносокращённого слова.

VII. У существительных, оканчивающиеся на *мягкий согласный, ж, ш (лебедь, мышь, мозоль)*, в нормированном литературном языке род определяется по окончанию родительного падежа единственного числа: если окончание *-а (-я)*, то существительное мужского рода, а если окончание *-и*, то существительное женского рода. Например: *шампунь – шампуня* – мужской род; *мигрень – мигрени* – женский род.

VIII. В современном русском литературном языке род существительных с суффиксами субъективной оценки определяется по роду производящего (мотивирующего) слова. Так, производные слова *дом-ин-а, дом-ишк-о, дом-ищ-е* относятся к мужскому роду, потому что их производящее слово *дом* мужского рода.

IX. У *одушевлённых* составных существительных, называющих лиц по профессии, званию, социальному положению и т.д. род определяется по роду ведущего слова: *чудобогатырь* (м. р.), *женщина-скульптор* (ж. р.), *горе-критик* (м. р.).

У *неодушевлённых* составных существительных с *неизменяемым первым компонентом* род соответствует роду склоняемого компонента, т.е. *второго слова*: *итоговая пресс-конференция, пресс-конференции* (ж. р.). У *неодушевлённых* составных существительных, у которых *оба компонента склоняются*, род определяется *по первой части*: *школа-интернат, школы-интерната* (ж. р.),

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Виды разбора на уроках русского языка: пособие для учителя // под рук. В.В. Бабайцевой. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
2. Мусатов В.Н. Русский язык: морфемика, морфонология, словообразование: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2018. 360 с.
3. Мусатов В.Н. Русский язык: морфология: учебник. М.: Флинта, 2019. 464 с.

#### THE GENDER OF NOUNS IN RUSSIAN LANGUAGE

*Musatov V.N.*

*Orel State University, Orel, Russia*

[vmusatov@inbox.ru](mailto:vmusatov@inbox.ru)

The article discusses ways to determine the type of nouns in modern Russian language for different groups of words.

**Keywords:** the gender of nouns, inclined and indeclinable nouns, general nouns, composite nouns.

#### ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ «СУБЪЕКТ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

*Мырзахова А.К.*

*канд. филол. наук, профессор КРМУ, Актобе, Казахстан*

[mak\\_75@rambler.ru](mailto:mak_75@rambler.ru)

Проведен лингвокультурологический анализ семантического микрополя «*субъект мыслительной деятельности*» во фразеологическом моделировании казахского, русского и английского языков. Типология рекомендуется в преподавании данных языков как иностранных и разработке сопоставительных грамматик.

**Ключевые слова:** фразеологическая семантика, мыслительная деятельность, семантическое поле, типология.

Лингвокультурологическое описание семантических признаков фразеологизмов мыслительной деятельности в казахском, русском и английском языках привело к следующим предварительным выводам. Нами были изучены три основных (ядерных) семантических микрополя: 1) «*субъект мыслительной деятельности*» (обладатель интеллекта, мыслительных способностей); 2) «*процессы мыслительной деятельности*» (мыслительные способности); 3) «*характеристика мыслительных способностей*» (качества, свойства мышления, интеллекта). Фразеологизмы данных микрополей связаны между собой такими условными отношениями: субъект деятельности – процесс деятельности – свойства, качество деятельности. В данном случае мы не рассматриваем все семантические группы фразеологизмов, покрывающих поле *мыслительная деятельность*.

Микрополе «субъект мыслительной деятельности» преимущественно включает в себя фразеологизмы, характеризующие образованного, сообразительного человека: *ходячий университет / құйма құлақ / clever Dick*, а также и фразеологизмы субстантивного значения, отражающих абстрактные реалии мышления типа *мысль, ум, рассудок: ученый багаж / амплондай білімі / be the cat's whiskers/ py'jamas*. Вместе с тем в английском языке было отмечено несколько фразеологизмов, подразумевающих собственно *мозги, извилины*, т.е. *орган*, относящийся к внутренней части человека, производящего мыслительный процесс, например, *grey cells (matter), the inner man*. В казахском и русском языках подобные фразеологизмы не обнаружены, хотя встречается соматический компонент *мозг*, употребляющийся при оценке умственных способностей с отрицательной коннотацией, например: *көк ми, есек миын жеген; куриные мозги* 'о глупом, недалеком, бестолковом человеке'. Как показал фактический материал, около 80% фразеологизмов казахского, 85,7% – русского и 84,6% английского языков вошли в ядерную часть микрополя; а на долю периферии приходится лишь малая часть от их общего количества.

Анализ выявил следующую типологию: выявлена доминирующая роль имени существительного во фразеологизмах трех языков соответствующих микрополей в качестве семантически главенствующего компонента; в казахском и русском языках в большинстве случаев преобладают фразеологизмы, соответствующие грамматическому строению «имя прилаг. + имя сущ.» и «причастие + имя сущ.» (*мар қасқа, кәрі құлақ*), а также использование в русском языке наряду с ними модели «имя сущ. + имя сущ.» (*бездна премудростей, ума палата*). В отличие от английского, многокомпонентные фразеологизмы в данном микрополе обоих языков, встречаются реже. Английские фразеологизмы данного микрополя состоят из двух и более имен сущ., не исключено наличие имен прилаг.: *a clear head*; причастий: *a walking dictionary (encyclopedia)* и т.д.

В казахском языке в роли основных абстракций мышления выступают соматизмы *ухо* и *лоб*. Фразеологизмы *құйма құлақ, мар қасқа, маңдайы кере қарыс* репрезентируют следующие ассоциации носителей языка: *ухо* считалось органом, воспринимающим и хранящим информацию; *лоб*, а именно широкий, – признаком ума.

У казахов, как и у англичан, всегда в большом почете находился возраст. Считается, что чем старше человек, тем более обширны его познания и опыт. Особо почитались у казахов *аксакалы* – мудрые старцы, к голосу которых прислушивался весь народ: *кәрі құлақ, кәрі тарлан* и др. аналогичные им. В английской речи бытует фразеологизм *have old head on young shoulders*, что дословно – *иметь старую голову на молодых плечах*.

В русском языке в роли основных компонентов выступают соматизм *голова* и абстрактное имя *ум*. Так, фразеологизмы *светлая голова, золотая голова* напрямую связаны с традиционной ассоциацией *ума, учености* со светом и золотом, которая представлена также русскими народными поговорками *ученье – свет, а не ученье – тьма*. В английской фразеологии *умная голова* – это, прежде всего, «*чистая голова*» («*clear head*»), сам *ум* – *проницательный*, часто сравниваемый со *стальным капканом, ловушкой, острой иглой*.

В русском – *запас знаний, эрудиция* отражаются фразеологизмами *бездна премудростей, багаж знаний*; в казахском – *амплатондай білімі, өресі жоғары*; в английском – преобладание абстрактных наименований: *Turn of mind, a stroke of genius*.

Специфичность фразеологизмов данного микрополя русского языка проявляется в частом переносе зооморфных признаков: *травленный волк, стреляный воробей, книжный червь*. В английском языке обнаружен *be the cat's whiskers/ py'jamas*; в казахском – только во фразеологизмах, характеризующих глупого человека, отсутствие ума.

В русском языке данный семантический фрагмент соотносится также с различными кодами культуры: *тертый калач, синий чулок, с царем в голове*. Многие фразеологизмы данного микрополя русского языка имеют аналоги в английском языке: *nobody's fool – не промах*. Фразеология данного микрополя английского языка изобилует обозначениями субъектов, чем абстракций, сравните: фразеологизмы, характеризующие умного человека, эрудита, составили 70,6% фразеологизмов всего микрополя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Большой фразеолог. словарь русского яз. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. -784 с.
2. Кенесбаев С. Қазақ тілінің фразеолог. сөздігі. – Алматы: Ғылым, 2010. – 712 с.
3. Кунин А.В. Англо-русский фразеолог. словарь. – М.: Рус. яз. Медиа, 2006. – 571 с.

### LINGUISTIC AND CULTURAL TYPOLOGY OF PHRASEOLOGICAL MODEL «SUBJECT OF COGNITIVE ACTIVITY»

**Myrzashova A. K.**

*PhD of Philological Sciences, Professor KRIU*

*Aktobe, Kazakhstan*

*[mak\\_75@rambler.ru](mailto:mak_75@rambler.ru)*

The article presents the linguocultural analysis of the semantic microfield «*subject of mental activity*» in the phraseological modeling of the Kazakh, Russian and English languages. The typology is recommended in teaching these languages as foreign languages and developing comparative grammars.

**Keywords:** phraseological semantics, mental activity, semantic field, typology.

### О СПЕЦИФИКЕ БЕСЕДЫ-ИНТЕРВЬЮ КАК ЧАСТИ УСТНОГО ТЕСТА ВТОРОГО СЕРТИФИКАЦИОННОГО УРОВНЯ ТРКИ (ТРКИ-П/В2)

**Некрасова Л.Н.**

*ст. преподаватель МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*[carinjo@mail.ru](mailto:carinjo@mail.ru)*

**Норейко Л.Н.**

*канд. филол. наук, доцент МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*[nor-larisa@yandex.ru](mailto:nor-larisa@yandex.ru)*

Статья посвящена проблемам реализации устного задания беседы-интервью на втором сертификационном уровне. Рассматриваются часто встречающиеся ошибки в речи кандидатов. Особое внимание обращается на соотношение монологических и диалогических умений, необходимых для успешного выполнения данного типа задания.

**Ключевые слова:** монологические умения, диалогические умения, речевые формулы, языковое тестирование, субтест «Говорение».

Субтест «Говорение» Второго сертификационного уровня РКИ предполагает умение поддержать дискуссию, развертывать доказательства и выражать свое отношение к излагаемому материалу, используя прагматические средства. Это означает свободу коммуникации, умение осуществлять перенос знания и навыка в иную коммуникативную ситуацию. В субтест «Говорение» Второго сертификационного уровня входят несколько типов заданий – различные формы диалогов, монолог-описание, а также беседа-интервью [Стандарт 1999: 12–13]. Последнее задание (беседа-интервью) в наибольшей степени ориентировано на проверку способности к порождению свободной речи, что вызывает трудности у кандидатов. С связи с этим рассмотрим сценарные особенности данного типа задания.

Беседа-интервью – естественное протяженное общение двух коммуникантов. Как отмечает Е.В. Заруцкая, интервью представляет собой «прямое речевое взаимодействие между экзаменатором и кандидатом с целью определения уровня владения иноязычной устной речью, а именно – умениями аудирования, монологическими и диалогическими умениями» [Заруцкая 2017: 350]. Особенность этого задания заключается в том, что оно требует равного уровня владения и монологическими, и диалогическими умениями. Само по себе интервью, безусловно, представляет собой диалог, направляемый экзаменатором. Задача кандидата – представить и аргументировать высказываемый тезис. При развертывании тезиса необходимы монологические умения. Частой ошибкой кандидатов является краткий односложный ответ, в то время как от них требуется аргументация или иллюстрация положения, представляющие собой законченный мини-монолог. Например:

*Тестор: Как Вы оцениваете качество образования в Вашей стране?*

*Кандидат: Мы недовольны.*

В данной ситуации монологические умения кандидата не реализованы.

Одной из распространенных проблем при выполнении задания-интервью является отсутствие умения анализировать ситуацию и делать обобщения. Одни и те же темы, касающиеся человека и общества, можно рассматривать в рамках как Первого, так и Второго сертификационных уровней. На Первом сертификационном уровне это личное представление темы: рассказ о себе, о своих интересах. На Втором уровне от кандидата требуется анализировать проблему, например, рассуждать о роли семьи как социального явления. Ответ, вполне удовлетворяющий требованиям Первого уровня, на Втором уровне будет считаться не соответствующим критериям:

*Тестор: Какова, по Вашему мнению, роль семьи в жизни современного человека?*

*Кандидат: Семья – это очень важно. Я счастлив. Я женился 13 лет назад. У меня два сына, и это самое главное в жизни.*

При сдаче субтеста «Говорение» Второго сертификационного уровня кандидат должен продемонстрировать разнообразие своего словаря и владение лексическими единицами разных стилей, характерными для разных сфер общения. Как правило, кандидаты стараются решать речевые задачи посредством лексических единиц Первого уровня. Любую ситуацию кандидаты описывают с помощью одних и тех же глаголов: *давать, иметь, делать, помогать*. Оценка выражается преимущественно прилагательными «*хороший*» и «*плохой*» и производными от них наречиями.

Кроме того, для успешной сдачи данного типа теста необходимо владение стандартизованными речевыми формулами [Лазарева 2011: 146]. Они необходимы для поддержания диалогового взаимодействия. Это могут быть так называемые «слова-скрепы»: *на самом деле, я имел в виду, я хотел сказать, действительно* и т.п. К речевым формулам можно также отнести устные клише, используемые для выражения интенций в ходе построения мини-монолога, например, при запросе мнения – «*Я считаю, что*»; «*Известно, что*», при запросе разъяснения – «*Я имел в виду*», и т.д.

С методической точки зрения в процессе подготовки кандидатов к беседе-интервью целесообразно акцентировать внимание на развитии умений создавать завершённый мини-монолог, способности представлять анализ информации, пользоваться речевыми клише и демонстрировать словарный запас, соответствующий требованиям Второго сертификационного уровня.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. М. – СПб.: «Златоуст», 1999. 40 с.

2. Заруцкая Е.В. Анализ методов тестирования устной речи и форматов тестов по говорению // Актуальные вопросы языкового тестирования / Под ред. И.Ю. Павловской. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. С. 348–360.

3. Лазарева О.А. Школа тестора: лингводидактическое тестирование ТРКИ: методическое пособие. СПб.: Осипова, 2011. 163 с.

#### ON SPECIFICS OF INTERVIEW AS PART OF THE SPEAKING TEST OF TRKI SECOND CERTIFICATE LEVEL (ТРКИ-II/B2)

*Nekrasova L.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*

*[carinjo@mail.ru](mailto:carinjo@mail.ru)*

*Noreyko L.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*

*[nor-larisa@yandex.ru](mailto:nor-larisa@yandex.ru)*

The article deals with the problems of implementing of interview during the Speaking test at the Second Certification Level. Frequent errors in candidates' speech are considered. Special attention is paid to the ratio of monological and dialogue skills necessary for successful execution of this type of task.

**Keywords:** monological skills, dialogue skills, speech formulas, language testing, speaking test.

#### ВИЗУАЛЬНЫЕ АНИМАЦИОННЫЕ ФИЛЬМЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Нестер Н.В.*

*канд. филол. наук, доцент Полоцкого госуниверситета, Полоцк, Беларусь*

*[nortia@tut.by](mailto:nortia@tut.by)*

Рассматриваются визуальные анимационные фильмы как средства предъявления информации на занятиях по русскому языку как иностранному. Обосновывается, что с помощью визуальных анимационных фильмов реализуется принцип наглядности, возможность индивидуализации обучения и вовлечения всех обучающихся, а также усиливается мотивационная сторона занятий.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, визуальный анимационный фильм, немой фильм, фильм с музыкальным сопровождением.

Термин «визуальный анимационный фильм» требует определенного уточнения, т.к. не является закрепленным в специальной литературе, в которой используются термины «немой фильм», «фильм с музыкальным сопровождением» и т.д. В данном случае речь идет о короткометражных анимационных фильмах длительностью до десяти минут, что позволяет использовать их для аудиторной работы. С этой целью можно обратиться к короткометражным анимационным фильмам с оригинальным сюжетом американской

студии «Pixer», таким как «Оловянная игрушка» (*Tin Toy*, 1988), «Человек-оркестр» (*One Man Band*, 2005), «Луна» (*La Luna*, 2012), «Синий зонтик» (*The Blue Umbrella*, 2013), «Песочник» (*Piper*, 2016) и другим.

Визуальные анимационные фильмы являются зрительными, т.е. доступными только глазу, средствами предъявления информации: «Аудиовизуальные средства обучения (АВСО) являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информативной ценности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и окружающую действительность» [Азимов, Щукин 2009: 22–23]. При этом на занятиях по русскому как иностранному успешно реализуется принцип наглядности, возможность индивидуализации обучения и в то же время вовлечения всех обучающихся, усиливается мотивационная сторона занятий.

Визуальные анимационные фильмы являются естественными средствами массовой коммуникации, включаемыми в учебный процесс, предназначаются для зрительного восприятия. При этом использование визуального анимационного фильма на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет решить не только учебные задачи. Занятие, построенное на работе с мультипликационным фильмом, преследует несколько целей – изучение новой лексики, развитие навыков диалогического и монологического высказываний, развитие навыков письма, приобретение информации страноведческого и культурологического характера: «Виды речевой деятельности и аспекты в практике преподавания оказываются теснейшим образом связанными между собой и не могут существовать обособленно» [Крючкова 2017: 227].

Зрительные образы анимационного фильма указывают на принадлежность слова к области изображения, перенесенного в виде видеограммы на экран: «Зрительное восприятие – совокупность процессов построения зрительного образа мира на основе сенсорной информации, получаемой с помощью зрительной системы» [Азимов, Щукин 2009: 74]. Зрительное восприятие играет огромную роль в овладении единицами языка и знакомстве со страной и культурой носителей языка.

Визуальный анимационный фильм воспринимается учащимися двумя способами. При первом способе учащиеся идут от восприятия фильма как целого к его отдельным частям на уровне значения входящих в его состав зрительных образов. Формирование навыков и умений начинается с восприятия анимационного фильма, а заканчивается анализом содержащихся в нём лексических единиц. При втором способе учащиеся идут от анализа лексических единиц, содержащихся в анимационном фильме, и способов их употребления в речи к восприятию содержания фильма. В этом случае поэтапное усвоение лексических единиц обеспечивает лучшее понимание его содержания и приводит к умению участвовать в речевом общении с опорой на приобретенное знание лексических единиц и способов их применения в речи.

После просмотра мультипликационных фильмов можно предложить учащимся выполнить письменные задания, степень сложности которых зависит от уровня владения языком: озвучить мультфильм, составить аннотацию или рецензию к анимационному фильму, пересказать мультфильм от лица персонажей, написать сценарий и снять видеосюжет.

Работа с визуальными анимационными фильмами на занятиях по русскому языку как иностранному вырабатывает умение неподготовленного речевого общения в пределах изученных форм и ситуации, позволяет активизировать учебный процесс, обеспечить реализацию на занятиях принципа наглядности.

Таким образом, использование визуальных анимационных фильмов способствует формированию у учащихся правильных представлений и понятий, выработке у них навыков и умений. Визуальные анимационные фильмы применяются на различных этапах обучения: при объяснении нового учебного материала, при закреплении, во время

повторения изученного материала и при проверке знаний учащихся, а также во внеаудиторной работе. При этом визуальные анимационные фильмы должны соответствовать содержанию учебных программ и учебников, методам и приемам обучения, возрастным особенностям учащихся, а также удовлетворять определенным научным и эстетическим требованиям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. – 6-е изд., стер. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 480 с.

### VISUAL ANIMATION FILMS AT LESSONS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Nester N.V.*

*Polotsk State University, Polotsk, Belarus*  
[nortia@tut.by](mailto:nortia@tut.by)

The article deals with visual animation films as a means of presenting information at lessons in Russian as a foreign language. It is proved that visual animation films help to realize the principle of visualization, to individualize the learning process as well as to involve all students, to strengthen the motivational element of classes.

**Keywords:** Russian as a foreign language, visual animation film, silent film, film with background music.

### ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ МЕДИАТЕКСТ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ: ПРОЕКТ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РКИ

*Нестерова Н.Г.*

*докт. филол. наук, профессор, Томский государственный университет, Томск, Россия*  
[nesterovatomsk@mail.ru](mailto:nesterovatomsk@mail.ru)

*Фащанова С.В.*

*канд. филол. наук, доцент Томский государственный университет, Томск, Россия*  
[faschanova@gmail.com](mailto:faschanova@gmail.com)

Просветительский медиатекст рассматривается как актуальный материал в обучении аудированию в курсе русского языка как иностранного. Обосновывается целесообразность привлечения просветительских текстов, характеризуются источники и особенности работы с ними, предлагаются типы заданий.

**Ключевые слова:** просветительский медиатекст, аудирование, русский язык как иностранный.

Многими специалистами, работающими в сфере РКИ, аудирование расценивается как самый сложный вид речевой деятельности на любом этапе изучения русского языка иностранцами. Отдавая предпочтение в обучении аудированию аутентичным текстам, исследователи подчёркивают определённые трудности работы с ними. Так, А.Н. Богомолов, включая в учебный процесс телевизионные материалы, предлагает модель, состоящую из семантизации активной лексики, лексического фона и особенностей рецепции данного вида текста. Автор вводит понятия «экранный контекст», «телевос-

приятие», указывает факторы, влияющие на восприятие телевизионной информации, определяет принципы отбора и введения материала [Богомолов 2012].

Создание учебных пособий, которые могли бы вызвать у обучающихся познавательный интерес и тем самым снять робость перед трудностями аудирования, является актуальной научной-методической задачей. В основу разрабатываемого нами учебного пособия положен принцип развития познавательной активности обучающихся: он должен обеспечить формирование аудитивных навыков, компенсируя учебные трудности перспективой получения студентами новых знаний из сферы культуры.

Среди преимуществ просветительских медиатекстов как материала для обучения аудированию отметим то, что все медиатексты находятся в открытом доступе, это позволяет преподавателю относительно легко расширять и обновлять материалы. Другие преимущества медиатекста как учебного материала описаны авторами ранее [Нестерова, Фащанова 2017]. Используемые на занятиях по аудированию тексты можно задействовать в самостоятельной работе студентов.

Материалом для разработки заданий в представляемом пособии по аудированию послужили просветительские медиапроекты, размещённые в сети Интернет: «Arzamas», «ПостНаука»; радиопрограммы «Книжное казино», «Дифирамб» («Эхо Москвы»), «Смыслица» («Русский мир»), радиопрограммы, адресованные детям: «Детская площадка» («Эхо Москвы»), «Как курица лапой» («Радио России»).

Отобранные для учебного пособия тексты посвящены актуальным темам из сферы культуры, истории, литературы и др., их актуальность не зависит от времени, в отличие от новостного материала. Поликодовый характер медиатекстов согласуется с особенностями восприятия и с запросами современных студентов, с их готовностью получать информацию посредством разных каналов и в формате аудио-, видео-, печатного текста. К медиатекстам применимы критерии валидности обучающего аудиотекста, выделенные И.А. Гончар [Гончар 2007: 71].

Тексты из указанных источников использованы при разработке занятий для студентов, владеющих русским языком на среднем (B1–B2) и продвинутом (C1) уровнях. Разработанные занятия включают задания, рекомендуемые до прослушивания звучащего медиатекста и выполняемые после прослушивания. Задания первого типа направлены на снятие лексических и грамматических трудностей, которые могут появиться при работе с медиатекстом: они содержат страноведческие и культурологические комментарии к реалиям, которые встречаются в тексте, вводят студента в обсуждаемую тему.

Прослушивание медиатекста предусматривает три этапа. На первом этапе студент должен понять тему звучащего текста, охарактеризовать участников коммуникации. На втором этапе студент работает с небольшим фрагментом текста, который может вызвать затруднение в понимании. Как правило, это задание открытого типа: в печатном тексте пропущены слова/словосочетания, которые студент должен записать на слух после двукратного прослушивания фрагмента. На третьем этапе студент слушает весь текст и выполняет послетекстовые задания. Они представлены вопросами открытого типа, направленными на проверку детального понимания прослушанного текста; заданиями закрытого типа (верно/неверно, соотнесение реплик с участниками коммуникации). Значительное место в послетекстовых заданиях отводится упражнениям на говорение.

Апробация просветительских текстов на занятиях по аудированию подтвердила ожидаемые результаты. Иностранные студенты с интересом знакомятся с новыми источниками аутентичных текстов, активно включаются в подбор интересного для прослушивания материала, делают презентации, доклады, таким образом преодолевая психологический барьер при аудировании.

Использование звучащих медиатекстов в обучении РКИ, безусловно, обогащает учебный процесс, погружая иностранных студентов в язык и культуру изучаемого языка. Однако от преподавателя требуется «индивидуальный подход» к каждому тексту: разра-

ботка заданий и упражнений определяется содержанием текста и его специфическими признаками, что не всегда укладывается в традиционную модель обучения аудированию. Готовящееся к изданию учебное пособие по аудированию может в некоторой степени восполнить потребность в такого рода материалах.

*Исследование выполнено при поддержке гранта Президента №МК-6072.2018.6 и проекта РФФИ № 17-29-09132.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богомолов А.Н. Аутентичные материалы СМИ (телевизионная продукция) как лингвокультурологическая составляющая обучения русскому языку иностранных учащихся [Электронный ресурс]. М., 2012. URL: <http://lib.znate.ru/docs/index-171187.html> (дата обращения: 14.10.2019).
2. Гончар И.А. Валидность обучающих аудиотекстов // Мир русского слова. 2007. № 4. С. 71–76.
3. Нестерова Н.Г., Фащанова С.В. Радиотекст в аспекте медиаобразования // Медиалингвистика. 2017. № 3 (18). С. 64–74.

#### EDUCATIONAL MEDIA TEXT IN TEACHING LISTENING: DRAFT TEXTBOOK FOR RFL

*Nesterova N.G.,  
Doct. Filol. Sciences, Professor, Tomsk State University, Tomsk, Russia  
[nesterovatomsk@mail.ru](mailto:nesterovatomsk@mail.ru)*

*Fashchanova S.V.  
Cand. Filol. Sciences, Associate Professor  
Tomsk State University, Tomsk, Russia  
[fashchanova@gmail.com](mailto:fashchanova@gmail.com)*

Educational media text is considered as a relevant material in the course of teaching listening in Russian as a foreign language. The expediency of using educational texts is substantiated, the sources of media texts and the methodology for working with them are characterized, types of tasks are offered, linguistic and methodological possibilities are described.

**Keywords:** educational media text, listening, Russian as a foreign language.

#### ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА «УСАДЬБА» У УЧАЩИХСЯ УРОВНЯ ТРКИ-2 ПОСРЕДСТВОМ ЖИВОПИСИ Н.В. МЕЩЕРИНА

*Николенко Г.В.  
преподаватель МГУ имени М.В. Ломоносова, ф-т журналистики,  
Москва, Россия  
[tramontana1@gmail.com](mailto:tramontana1@gmail.com)*

В данной статье рассматривается возможность знакомства иностранных студентов уровня ниже ТРКИ-2 с концептом «дворянская усадьба» с помощью живописи русских художников.  
**Ключевые слова:** концепт, дворянская усадьба, лингвокультурология, концептосфера.

По определению Ю.С. Степанова, «концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее». [Степанов 2004: 42]

Концептосфера – область знаний, совокупность мыслительного богатства нации, образованная всеми потенциями концептов носителей языка. Она шире семантической сферы, представленной значениями слов языка, при этом чем богаче культура нации, ее фольклор, литература, наука, изобразительное искусство, исторический опыт, религия, тем богаче концептосфера народа. [Лихачев 1993: 5–6]

Понятие дворянская усадьба относится к концептосфере русской культуры, так как это не просто загородный дом. С.Я. Гехтляр и О.А. Осадчая определяют Дворянскую усадьбу как микроконцепт в составе одного из крупнейших в русской концептосфере концепта «Дом» (макроконцепт). [Гехтляр, Осадчая 2012: 18] Усадьба всегда была особым местом бытования, там жили не так, как в городских домах, но и «дачей» в современном понимании этого слова, ее тоже нельзя назвать. Усадебная жизнь текла в своем особом темпе, там был определенный жизненный уклад.

В своей работе «Культура русской усадьбы» Е. Марасинова и Т. Каждан делают вывод, что «усадьба, превращаясь в соперницу городского салона, объединяет поэтов, писателей, художников, интеллектуалов своего времени. Имение просвещенного дворянина виделось идеальным местом для творческого вдохновения». [Марасинова, Каждан 1998: 273] И действительно, русская загородная усадьба часто объединяла на своей территории людей творческих, неравнодушных, часто не нашедших применения или отошедших от государственной службы.

История дворянской усадьбы начинается после 1785 года, когда Екатерина II выпустила Жалованную грамоту дворянству, которая провозглашала различные права и свободы, дарованные дворянству. С того времени дворяне получили право не служить или отходить от дел, когда им удобно, выезжать за пределы столиц на длительное время. Вплоть до революции 1917 г. Дворянская усадьба была местом сбора семьи, отдохновения от городской суеты, предания радостям сельской жизни, единения с природой.

Исследователь русской усадьбы Г.Ю. Стернин утверждает, что усадьба стала крупной силой духовного становления русского человека Нового времени. «Возникло особое культурное пространство, насыщенное философскими размышлениями об основных жизненных ценностях, рождалась усадебная мифология, имевшая выходы и в христианский космос, и в языческую картину мироздания, и в общие идеологические формулы российской действительности, и в поэтические представления о смысле бытия». [Стернин 1996: 11]

Говоря о дворянской усадьбе, как о концепте русской культуры, мы, безусловно, обращаемся к литературным источникам. В своих произведениях И.А. Бунин, И.С. Тургенев и другие авторы подробно описывают архитектурный ансамбль усадеб, местный быт и уклад. Однако, если учебная программа не дает возможности изучения русской литературы в должном объеме, нам нужно искать альтернативные методы объяснения этого концепта. Мы полагаем необходимым знакомить учащихся (не ниже уровня ТРКИ-2) с концептами русской культуры (в их числе концепт «дворянская усадьба»), так как, изучая русский язык все глубже, они все чаще сталкиваются с понятиями, не до конца осознаваемыми ими. Можно перевести слово усадьба на многие языки, однако перевод будет неточным. Мы полагаем возможным обратиться к русской живописи, воспевающей красоту и поэтичность дворянской усадьбы, ведь в концептосфере языка учитываются не только вербальные, но и невербальные, в данном случае, визуальные образы.

В качестве примера мы хотели бы привести работы художника Н.В. Мещерина, творившего в своей усадьбе Дугино в конце XIX в.

Богатый наследник основателя Даниловской мануфактуры предпочел статусу крупного промышленника судьбу свободного художника. Николай Мещерин видел мир таким, каким его видели импрессионисты – полным света, красок и дрожащего воздуха.

Его работы высоко ценили Игорь Грабарь и Исаак Левитан. Его усадьба традиционно состояла из многих построек (господский дом, амбар, конюшня, теплицы), имела свой парк. Как почти каждый хозяин усадьбы рубежа веков, Н.В. Мещерин принимал гостей, подолгу остававшихся у него. То есть вел традиционную усадебную жизнь, обогащенную выездами на пленэр с многочисленными друзьями-художниками.

Нам кажется, что творчество человека, который сам олицетворял собой жизнь в дворянской усадьбе, поможет как нельзя лучше понять концепт. У Мещерина есть множество работ, посвященных местному быту, постройкам, природе, людям. Его работы пронизаны атмосферой усадебной жизни. Мы считаем, что включение живописных полотен в уроки русского языка, особенно для студентов, на родине которых нет подобных концептуальных аналогов, было бы очень полезно и помогло бы эффективнее проводить занятия, посвященные лингвокультурологии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гехтляр С.Я., Осадчая О.А. Концепт «Дворянская усадьба» в русской культуре: место в концептосфере, содержание, структура // Мир науки, культуры, образования. № 6 (37) 2012, с. 18–21.
2. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. – СПб., 1993. – № 1.
3. Марасинова Е., Каждан Т. Культура русской усадьбы // Очерки русской культуры XIX века. – М., 1998, с. 265–374.
4. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. – М.: Академический проект, 2004, с. 42–67.
5. Стернин Г.Ю. Об изучении культурного наследия русской усадьбы // Русская усадьба: Сб. ОИРУ. № 2(18). – М., с. 11.

#### FORMATION OF THE CONCEPT «MANOR» AMONG STUDENTS OF THE LEVEL OF TRFL-2 THROUGH PAINTINGS OF N.V. MESCHERIN

*G.V. Nikolenko*

*Lomonosov MSU, Faculty of Journalism, Moscow, Russia  
[tramontana1@gmail.com](mailto:tramontana1@gmail.com)*

In this article we consider the opportunity for students of TRFL-2 to get acquainted with the concept “Manor” through paintings of Russian artists.

**Keywords:** concept, noble manor, cultural linguistics, sphere of concepts.

#### ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК ИЛИ БУМАЖНЫЙ? (СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕБНИКИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ)

*Николенко Е.Ю.*

*канд. пед. наук, доцент МГУ имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия  
[nikolenko.e.yu@gmail.com](mailto:nikolenko.e.yu@gmail.com)*

Статья посвящена проблеме современного учебника по русскому языку как иностранному. С одной стороны, методисты полагают важным внедрение учебников нового поколения, созданных на основе ИКТ и мультимедиа. С другой стороны, электронные учебники и/или пособия не полностью отвечают тем особенностям восприятия информации, которые свойственны человеку, даже при современном сдвиге такого восприятия в сторону «клиповости». Для человеческого мышления и, следовательно, усвоения материала характерна, все же, линейность, последовательность.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), электронный учебник, бумажный учебник, мультимедийность, гипертекстуальность, линейность.

Главной отличительной чертой современного мира становится глобальное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). «В современной практике преподавания языка вся система средств обучения постепенно встраивается в электронный формат. Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку (русскому как иностранному, далее РКИ) способствует индивидуализации, росту объема выполняемой работы, интенсифицирует самостоятельную деятельность обучающихся, расширяет информационные потоки при использовании Интернета и т.д.» [Николенко, с. 223].

Поэтому методисты полагают важным внедрение учебников нового поколения, созданных на основе информационных технологий и мультимедиа. Их характерные черты: мобильность, многоаспектность, мультимодальность и гипертекстуальность. [Николенко, Мартынова:107–109].

На данном этапе электронные учебники повсеместно используются при обучении РКИ. Одним из преимуществ интерактивных мультимедийных электронных учебников является доступность использования через мобильные цифровые устройства (планшеты, смартфоны). Помимо повышения доступности и мобильности к положительным показателям относятся то, что электронный учебник позволяет значительно увеличить объем изучаемой информации.

Электронный дидактический материал по РКИ, претендующий на статус электронного учебника, должен соответствовать Государственным стандартам, обладать высокой степенью интерактивности и наглядности, иметь быстрый доступ к аудиофайлам, видеороликам, различным документам, но в то же время сохранять информативную и методическую базу бумажного учебника. Электронные учебники помогают выйти на новый уровень взаимодействия в триаде «книга – преподаватель – учащийся», переходя от линейного, где посылаемое сообщение связано только с предыдущим, к множественному или диалоговому взаимодействию.

Концепция электронных учебников строится не на замене бумажных носителей информации, а как дополнительный инструмент обучения с большим потенциалом. Такой тип учебников обязательно снабжается печатным приложением, где представлена его текстовая часть, а для выполнения практических заданий используется компьютерная часть, выполняющая роль тренажера.

Электронные учебники повсеместно используются при изучении русского языка как иностранного. Однако зарубежные исследования показали, что студенты предпочитают печатные учебники своим цифровым аналогам. Причины неудовлетворенности – это чтение длинных текстов на экранах и как следствие усталость глаз, ограниченные возможности заметок, технологические трудности, отсутствие достаточной подготовки учащихся и трудности с пониманием онлайн текстов.

Новые навыки, необходимые для обучения с использованием технологий, привели к усилению дискуссий о цифровой грамотности как диспозиции, особенно в связи с тем, что РКИ вызывает интерес у разных возрастных категорий, и желающие изучать язык не всегда обладают достаточной грамотностью в области ИКТ.

Из уже приведенных соображений ясно, что электронные учебники и/или пособия не полностью отвечают тем особенностям восприятия информации, которые свойственны человеку, даже при современном сдвиге такого восприятия в сторону «клиповости». Для человеческого мышления и, следовательно, усвоения материала характерна, все же, линейность, последовательность.

В настоящее время электронные учебные пособия обладают не всеми необходимыми достоинствами. Во-первых, это затруднения с возможностью создания индивидуализированных заметок и примечаний, во-вторых, что значительно более важно, это лишь условное соответствие линейному характеру человеческого мышления и восприятия учебных материалов и информации в целом. Во многих случаях, особенно при само-

стоятельных занятиях, «клиповость» сознания и использование гипертекстовых ссылок осложняют последовательное восприятие материала, которое должно быть выдержано в соответствии с общей методикой преподавания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Николенко Е.Ю. Достижения электронной лингводидактики в преподавании русского языка как иностранного сборнике Материалы международной научно-теоретической конференции «Русское языкознание: теория и лингводидактика» в национальном в Казахском национальном педагогическом университете им. Абая 25–27 сентября 2013 г, место издания Улагат КазНПУ им.Абая Алматы, с. 222–225.
2. Николенко Е.Ю., Мартынова М.А. Современные учебники РКИ: опыт анализа // Международный журнал (Южная Корея), 2016, № 12, с. 107–133.

### **ELECTRONIC TEXTBOOK OR PAPER? (MODERN TEXTBOOKS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)**

*Nikolenko E.Yu.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*  
[Nikolenko.e.yu@gmail.com](mailto:Nikolenko.e.yu@gmail.com)

The article is devoted to the problem of modern textbook on Russian as a foreign language. On the one hand, methodologists believe it is important to introduce a new generation of textbooks based on ICT and multimedia. On the other hand, electronic textbooks and/or manuals do not fully correspond to the peculiarities of information perception that are peculiar to a person, even with the modern shift of such perception towards "clip art". For human thinking and, therefore, the assimilation of the material is characterized, nevertheless, linearity, consistency.

**Keywords:** information and communication technologies( ICT), electronic textbook, paper textbook, multimedia, hypertextuality, linearity.

### **АУДИТИВНЫЙ ТЕКСТ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

*Новосельцева И.И.*

*канд. филол. наук, доцент БГЭУ, Минск, Беларусь*  
[navaseltsava.i@gmail.com](mailto:navaseltsava.i@gmail.com)

Рассматриваются особенности обучения аудированию на материале языка специальности. Отмечается, что обучающий потенциал аутентичных аудитивных текстов по специальности способствует развитию у иностранных студентов профессиональной речи.

**Ключевые слова:** язык специальности, аудитивный текст, речевая деятельность.

В лингводидактике деятельностным типом обучения говорению считается коммуникативный метод, применение текстообразующего подхода. Текст профильного направления (внешнеэкономическая деятельность, мировая экономика, международный менеджмент, маркетинг и др.) – главная учебная единица на занятиях в БГЭУ со студентами 4 курса по дисциплине «Практический курс профессионально ориентированной речи». Основную информацию по языку специальности студенты-инофоны получают в ходе слушания лекций, через которое формируются и развиваются речевые навыки. Наиболее сложным является процесс овладения говорением. В этой связи, вслед за Е.И. Пассовым и А.Н. Щукиным, в обучении РКИ приоритетны компоненты коммуникативного подхода – аудирование и говорение как взаимосвязанные средства развития рецептивного и продуктивного навыков.

Аудирование – творческий мыслительно-мнемический процесс, в ходе которого, как отмечают многие исследователи, на первый план выступает вероятностное прогнозирование высказывания, так как при «расшифровке речевого потока происходит расчленение звучащей речи на грамматико-семантические звенья, понимание общего смысла и структуры которых зависит не только от сформированности навыков фонематического слуха и знания синтаксических связей, но и от умения соотносить значения слов с контекстом», определять предикат и воспроизводить услышанную информацию [Константинова 2013: 353]. Аутентичный аудитивный материал представляет собой созданные не для учебных целей тексты как естественные образцы речи (монологи, диалоги, полилоги носителей языка). В методике преподавания иностранных языков аудитивный текст рассматривают в разных аспектах, акцентируя внимание на таких основных к нему требованиях, как цельность, предметно-содержательная информативность, познавательность, насыщенность языковым материалом, достаточным для смыслового восприятия и мыслительной переработки принятой на слух информации, равномерность чередования коротких и развернутых синтаксических конструкций, интонационная расчлененность, что призвано стимулировать обучаемых к активной речевой деятельности при выполнении проблемных риторических заданий по содержанию прослушанного текста.

Использование в учебном процессе аудитивных текстов предполагает в первую очередь реализацию образовательной функции и функции развития у обучаемых механизмов памяти, мышления и продуцирования речи. Поэтому важную роль в аудировании играет подбор аутентичного материала и заданий, нацеленных на решение конкретных коммуникативных задач, пополнение рецептивного словаря студентов и развитие у них синтетического говорения, с учетом психолингвистических особенностей визуально-слухового текстовосприятия [Новосельцева 2019: 262]. Например, в качестве эксперимента для контроля усвоения учебного материала по теме «*Эпоха глобализации: плюсы и минусы*» студентам было предложено однократно прослушать два новостных аудиотекста «*Новые Цели устойчивого развития*» (время звучания по 30 сек., первый озвучен диктором-мужчиной, второй – диктором-женщиной). Перед аудированием, используя инфографику, студенты высказывались по вопросу «*Глобальные проблемы современного мира*», что настраивало аудиторию на активизацию механизма долговременной памяти, восприятие сообщения и продуцирование информации при обсуждении вопросов: «*В чём отличие “Новых Целей устойчивого развития” от “Плана тысячелетия”?*», «*Какие передовые практики применяются странами-членами ООН для реализации “Повестки-2030”?*», «*Что вам известно о национальном опыте Беларуси по реализации ЦУР?*». Результаты выполнения после каждого прослушанного текста коммуникативных заданий и тестов позволяют говорить о том, что воздействие мужского голоса на процесс смыслового восприятия звучащей информации при непроизвольном запоминании студентами из КНР эффективнее женского тембра, несмотря на то, что при подаче информации однотипного содержания в первом тексте использованы более сложные синтаксические конструкции. Данный факт подтверждает традиционное отношение в культуре Китая к мужчине как «центру мира», ментально более выраженное визуально-ассоциативное мышление китайцев, их психофизиологические особенности и стереотипность восприятия фонационных паралингвистических средств невербальной коммуникации.

Таким образом, аудитивный текст является сложной, но эффективной учебной единицей развития иноязычной профессиональной и социокультурной компетенций. При подборе аудиоматериала важно учитывать не только его учебную ценность, но и фоносемантическую структуру текста, и специфику гендерного восприятия инофонами звучащей речи. Аудитивные задания должны быть нацелены на мотивацию речевой практики через конструирование естественных ситуаций обмена информацией, актуали-

зирующих имеющуюся в памяти обучаемых семантико-синтаксическую базу, что способствует выработке навыков логического, целостно-смыслового порождения вторичного текста при реализации профессиональных коммуникативных интенций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Константинова Л.А., Тихонова О.Ю. Обучение аудированию на материале языка специальности студентов-иностранцев предвузовского этапа // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. № 1. С. 351–357. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-audirovaniyu-na-materiale-yazyka-spetsialnosti-studentov-inostrantsev-predvuzovskogo-etapa> (дата обращения: 12.08.2019).

2. Новосельцева И.И. Развитие коммуникативной компетенции в профессионально-ориентированном обучении // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Сборник материалов V Международной научно-методической конференции. Омск, 2019. С. 261–265. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37368019> (дата обращения: 04.08.2019).

### AUDITORY TEXT IN TEACHING THE LANGUAGE OF SPECIALTY

*Novoseltseva I.I.*

*Belarusian State Economic University, Minsk, Belarus  
[navaseltsava.i@gmail.com](mailto:navaseltsava.i@gmail.com)*

The features of teaching listening comprehension on the material of the language of specialty are considered. It is noted that the learning potential of specialty oriented authentic auditory texts promotes the development of foreign students' professional speech activity.

**Keywords:** language of specialty, auditory text, speech activity.

### ВЫБОР УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ СВОБОДЫ УЧАЩЕГОСЯ

*Обухова Т.М.*

*преподаватель Высшей школы перевода (факультета)  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[yysotssskaya@gmail.com](mailto:yysotssskaya@gmail.com)*

Настоящая статья посвящена раскрытию основ онтологической свободы иностранного учащегося при изучении русского языка или, шире, русской языковой картины мира. Именно онтологическая свобода позволяет иностранцу приблизиться к пониманию русского языкового сознания и бытия. Отсюда следует важный тезис о грамотном отборе учебного материала, который должен задействовать познавательную свободу студента, основываясь не на различии культур, а на раскрытии сущности русской языковой картины мира.

**Ключевые слова:** онтология, свобода, бытие, языковая картина мира, сознание

Работая с иностранными учащимися, российские преподаватели имеют дело с совершенно иным типом мышления – как языковым, так и понятийным. Мышление человека, изучающего иностранный язык, является непременно мышлением говорящим, требующим ответов, то есть таким, которому нужен Другой. Другого учащиеся находят, в первую очередь, в учебных материалах и в фигуре преподавателя. Человеческое бытие происходит в соотнесении Я с Ты. Первичным в этом соотношении являются ни Я, ни Ты, а межличностное пространство, то есть «между». «Между» – это разные способы освоения бытия, в том числе и языковой. «Между» – это различие языковых картин ми-

ра. «Между» – это способ существования онтологической свободы личности, без которой немислима антропологическая целостность индивида.

Феномен онтологической свободы личности можно рассматривать с различных позиций. Согласно Н.А. Бердяеву, свобода мзонична, коренится в Ничто, в «бездне», предшествуя творению [Бердяев 1993: 87]. То есть свобода предшествует любому акту, любой деятельности. С другой стороны, онтологическую свободу можно представить как аристотелевскую процессуальную триаду, где *dynamis* – «“возможность” деятельности, готовность к ней»; *energeia* – “сама деятельность”; *entelecheia* – “осуществленность”, соотносимая с представлениями об её совершенном исполнении» [Гайденко 2000: 62]. Побуждая учащегося к деятельности, мы обращаемся к его свободе. Таким образом, онтологическая свобода предстаёт и как каузальная свобода-действие, и как внекаузальная свобода-хотение, ноуменальная по своему характеру и являющаяся выражением осмысления и самосовершенствования. Обе стороны феномена выражают сугубо человеческое измерение бытия, нуждающегося в диалоге.

Глубина проникновения в русскую языковую картину мира отражает претворение в жизнь онтологической свободы иностранного учащегося. Если, по мысли Ю.С. Степанова, над каждым словом витает облако сущности [Степанов 1998: 178], то необходимо постараться раскрыть эту сущность для иностранца. Если язык, на котором мы говорим, несёт в себе «свою собственную истину» [Гадамер 1988: 446], то необходимо дать возможность проявиться этой истине через тексты, которые изучаются иностранцами. Ограничение познания знаковой стороной слова – это преступление против онтологической свободы личности познающего субъекта. Сущность слова раскрывается только перед онтологически свободной личностью. По М.М. Бахтину, существует «ничьё слово языка – чужое слово других – моё слово» [Бахтин 1997: 218-221]. Словарное, «ничьё» слово не может отразить глубину сознания русского человека и бытийности русской культуры. «Чужое» слово – это легковесное слово, слепое доверие авторитетам, которое Ф. Бэкон называет «идолами театра». И есть живое «моё» слово, в которое каждый носитель русского языка вкладывает что-то своё, в котором проявляется национальная языковая личность. Желание преподавателя объяснить, а иностранца понять «моё» слово означает преодоление того самого «между», о котором шла речь в начале статьи.

Всё это даёт нам право задуматься о том, какого рода учебные материалы и какие тексты стоит использовать на занятиях по русскому языку как иностранному. В них не должно акцентироваться внимание на Другости, на инаковости культур, но должна быть загадка, способная пробудить познавательную свободу учащегося, являющуюся одним из онтологических оснований свободы. Обращаясь к свободе, мы демонстрируем уважение к личности.

Русский язык и та картина мира, которую мы приносим с собой текстами, учебниками или своим общением со студентами, должна выходить на картину мира и бытия русского человека вообще. Текст должен демонстрировать глубину слова, с тем чтобы вызвать у иностранного учащегося стремление если не понять, то приблизиться к пониманию национального сознания русской языковой личности. Пусть даже это сознание будет, по словам У. Черчилля, «загадкой, завёрнутой в тайну и помещённой внутрь голуболомки» [Энрайт 2005: 71].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7-ми т. Т. 5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. М.: Русские словари, 1997. 731 с.
2. Бердяев Н.А. О назначении человека. М.: Республика, 1993. 383 с.
3. Владимирова Т.Е. Экзистенциальная картина бытия как актуальная исследовательская парадигма // Вопросы психолингвистики. Том 40. № 2. 2019. С. 41–52.
4. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.

5. Гайденко П.П. Онтологический горизонт натурфилософии Аристотеля // Философия природы и в античности в средние века. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 37–78.

6. Степанов Ю.С. Язык и Метод. К современной философии языка. М.: Языки русской культуры, 1998. 784 с.

7. Энрайт Д. Уинстон Черчилль: цитаты, остроты и афоризмы. М.: Баланс Бизнес Букс, 2005. 192 с.

## SELECTION OF LEARNING MATERIALS AS A STUDENT'S ONTOLOGICAL FREEDOM IMPLEMENTATION

*Obukhova T.M.*

*School of Translation and Interpreting (faculty),  
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
[vyotssskaya@gmail.com](mailto:vyotssskaya@gmail.com)*

The article discloses the ontological freedom foundations of Russian as a foreign language and the Russian linguistic worldimage learners. Ontological freedom allows a foreigner to understand Russian linguistic consciousness and existence, hence a competent selection of learning materials based on the Russian linguistic worldimage is essential for student's cognitive freedom.

**Keywords:** ontology, freedom, being, linguistic worldimage, consciousness.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАГМЕНТОВ ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ФИЛЬМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Овчинникова А.С.*

*Тульский университет (ТИЭИ, РЦНК),  
[asyaovchinnikova@gmail.ru](mailto:asyaovchinnikova@gmail.ru)*

*Овчинникова Г.В.*

*Тульский университет (ТИЭИ, МГОУ, МГИМО),  
[galinaovtchinnikova@yandex.ru](mailto:galinaovtchinnikova@yandex.ru)*

Статья представляет особенности работы с фрагментами документальных фильмов на примере фильма «Эрик Булатов. Художник говорит» и предлагает приемы работы с разными видами слушания звучащей речи, знакомит с принципами устного и письменного перевода, с типами информационного запаса переводчика.

**Ключевые слова:** звучащая речь, предпереводческий анализ, информационный запас, проектная работа.

Звучащая речь представляет одну из главных трудностей для обучающихся русскому языку как иностранному. Двадцатилетний опыт преподавания русского языка как иностранного для стажеров Университета Гренобль-Альпы (Франция) в рамках договора, подписанного между Тульским Университетом и французским вузом «Гренобль-Альпы», подтверждает необходимость работы с видеорядом как одним из эффективных методов преподавания русского языка французским студентам.

Изучение темы «Живопись» было сопряжено с посещением Третьяковской галереи в Москве во время летней стажировки гренобльских студентов, и был предложен фрагмент фильма «Эрик Булатов, Художник говорит». Выбор фрагмента был неслучайным, поскольку Эрик Булатов является основателем нескольких новых стилей в мировом искусстве и много лет творил во Франции. Его работы можно встретить как в Третьяковской галерее, так и в музее Жоржа Помпиду, безусловно, и в других крупнейших музеях мира.

Студентам был предложен десятиминутный фрагмент вышеуказанного документального фильма. Первое аудирование звучащего текста обусловлено необходимостью выделения главной мысли, установлением композиционного построения фрагмента.

При вторичном прослушивании видеоряда студенты нацелены на выделение ключевых слов, слов-переходов, связывающих смысловые блоки звучащего текста, а также выявление слов-терминов лексико-семантического поля «Живопись».

Выявление ядерных сем терминологического пласта требует детального изучения понятий булатовского гибридного стиля и расширение информационного запаса [Миньяр-Белоручев: 44-57] в области направлений современного искусства.

Следующим этапом является проведение предпереводческого анализа предложенного фрагмента с привлечением интерпретативного метода. После завершения подготовительного этапа подключается анализ субтитров с русского языка на французский.

В качестве заключительного этапа предлагается коллективная проектная работа «Эрик Булатов на франко-российском перекрестке культур» и посещение Третьяковской галереи, студентам предлагается анализ картины Эрика Булатова «Картина и зрители».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М.: Московский Лицей, 1996. – 207 с.

### USE OF DOCUMENTARY FILM FRAGMENTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Ovchinnikova A.S.*

*Tula University (TIEI, CRSC)*

*[asyaovchinnikova@gmail.ru](mailto:asyaovchinnikova@gmail.ru)*

*Ovchinnikova G.V.*

*Tula University (TIEI, MGOU, MGIMO)*

*[galinaovtchinnikova@yandex.ru](mailto:galinaovtchinnikova@yandex.ru)*

The article presents the peculiarities of working with fragments of documentary films on the example of the film «Erik Bulatov. The artist speaks» and offers methods of working with different types of listening to the sounding speech, introduces the principles of interpretation and translation, with the types of information stock of the translator.

**Keywords:** sounding speech, pre-translation analysis, information reserve, project work

### ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕКСТОВ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО И ПРОДВИНУТОГО ЭТАПОВ ОБУЧЕНИЯ

*Одинцова И.В.*

*канд. филол. наук, доцент МГУ имени М.В. Ломоносова Москва, Россия*

*[odintsova.irina@gmail.com](mailto:odintsova.irina@gmail.com)*

В статье рассматриваются проблемы, связанные с отбором текстов для учебников начального и продвинутого этапов обучения русскому языку. Анализируются проблемы «дистанции» текстов; концептуальная и фреймовая основы текстов; специфика понимания учащимися текстов на разных этапах обучения, зависимость отбора текстов от этой специфики.

**Ключевые слова:** начальный этап обучения, продвинутый, тематические примитивы, фрейм, концепт, дистанция, понимание

Информация, заложенная в учебном тексте, структура текста, его словесное оформление, а также когнитивные операции, приводящие в движение механизм работы с текстом, находятся в прямой зависимости от уровня владения учащимся иностранным

языком. Именно поэтому так необходимо охарактеризовать ориентиры, помогающие при создании или отборе текстов для учебников по русскому языку для начального и продвинутого этапов обучения.

*Дистанция текстов.* Для того чтобы текст «работал» на обучение, он должен быть по дистанции близок учащемуся. «Дистанция» (К. Фоше, С. Московичи) – это условная единица, с помощью которой можно охарактеризовать текст с точки зрения его релевантности сфере компетентности и интересов учащихся. Понятие дистанции затрагивает различные аспекты прагматики текста. Можно говорить о лингвистической, предметной дистанции (дистанция между математическим текстом и филологом будет неизмеримо дальше, чем дистанция между этим текстом и математиком или даже физиком), культурологической, культурно-исторической, мировоззренческой, прагматической и т.д. дистанциях.

*Концептуальная основа текстов.* Тексты для начального этапа обучения (НЭ) монотематичны. В их основе обычно лежит один текстообразующий концепт – ментальная единица, являющаяся дискретным элементом сознания, «отмеченная лингвокультурной спецификой и имеющая языковое выражение» [Воркачёв 2001: 70]. В основе текстов НЭ лежат «тематические примитивы» [Одинцова 2014]. «Тематические примитивы», отражая фрагмент повседневной действительности, фиксируя знания о предметной, обычно наблюдаемой, сущности, воспроизводят ригидную картину мира. Закономерности, формирующие эту картину мира, – это закономерности повседневного бытия человека, построенные, с одной стороны, на основе простых обобщений повседневного эмпирического опыта, с другой – на основе коллективной памяти современного человека. Практический дискурс, в который погружен текст для НЭ, отражает социальные контакты наибольшей интенсивности и плотности.

Тексты для продвинутого этапа обучения (ПЭ) политематичны и поликонцептуальны. Концепты здесь могут быть как предметными, так и мировоззренческими, ценностными, оценочными и т.д. На ПЭ сама категоризируемая информация многогранна. Она представляет богатую палитру онтологических, ценностных, эмотивных смыслов, для иностранных учащихся осложненных еще и явлениями межкультурной интерференции.

*Фреймовая основа текстов.* В текстах НЭ концепт, как правило, моделируется в виде сильных фреймов – базовых фреймов, формирующих элементарный континуум повседневного мира. Для сильных фреймов характерны каноничность, стационарность, смоделированность в прошлом и предсказуемость в будущем [Одинцова 2011]. Концепты текстов ПЭ структурируются в основном слабыми, рефлексивными фреймами. Если сильные фреймы строятся, прежде всего, на основе нашего сенсорного восприятия действительности, то слабые – рефлексивного отношения к ней.

Система фреймов в текстах НЭ линейно упорядочена. В текстах ПЭ – упорядоченно хаотична. Текст НЭ, обладая одной, поэтапной, перспективой развертывания содержания, всегда жестко смоделирован и когнитивно прост. Текст ПЭ, обладая несколькими иерархично организованными перспективами, имеет сложную когнитивную структуру, где разнообразные фреймы находятся в соподчинении друг с другом.

*Понимание текстов.* Тексты для НЭ линейны и просты по своему языковому оформлению. Фреймовая сеть, лежащая в основе когнитивной структуры текста, также линейна, проста и статична. Смысл текста отличается континуальностью, он максимально отражен в поверхностных средствах выражения. Логико-предметная последовательность повествования нарушается доступными учащемуся скважинами, отражающими повседневную логику жизненного мира. Текст создает примитивную когнитивную среду. Мышление не затрудняется в восприятии содержания. Основные ментальные усилия учащихся нацелены прежде всего не на декодирование смысла, а на работу с языковым материалом.

На продвинутом же этапе преобладает симультанное понимание текста, когда осмысляются не отдельные референты, коррелирующие с определенным словом, а

смысловые фрагменты текста. Симультанный подход в работе с текстом характеризует, прежде всего, тем, что осмысление текста (или его фрагмента) часто предшествует истолкованию отдельных слов, то есть «смысл не появляется в результате сложения знаков, а как раз наоборот, смысл (“речевое намерение”) реализуется как целое и разделяется на отдельные “знаки”, какими являются *слова*» [Бенвенист 1974: 8]. В текстах ПЭ линейности уровня выражения обычно соответствует дискретность уровня содержания. Или же – наиболее сложный случай – когда дискретны и содержательная, и поверхностная структура текстов. Повествование в этом случае характеризуется логико-предметной прерывистостью. Знаковые единицы – слова и предложения – служат импульсом для пробуждения смысла, вызванного осознанной рефлексией интерпретатора. Все это делает поиск смысла процессом творческим. Роль преподавателя или автора учебника в этом случае является определяющей, так как именно преподаватель в ходе интерпретации направляет учащегося в осмыслении текста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Под ред., с вступ. ст. и коммент. Ю.С. Степанова. М.: Прогресс. 1974. 446 с. С. 88.
2. Воркачѳ С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. 64 – 72 с. С. 70.
3. Одинцова И.В. Тематические примитивы как основа обучения иностранному языку на начальном этапе // Мир русского слова. 2014. № 1. С. 58–62.
4. Одинцова И.В. Сильные и слабые фреймы как единицы коммуникативно-когнитивного аспекта речевой деятельности // Мир русского слова. 2011. № 1. С. 89–94.

### CHARACTERISTICS OF TEXTS FOR INITIAL AND ADVANCED STAGES OF LEARNING

*Odintsova I.V.*

*Cand. of Philological Sciences, associate professor of  
MSU M.V. Lomonosov, Moscow, Russia  
[odintsova.irina@gmail.com](mailto:odintsova.irina@gmail.com)*

The article discusses the problems associated with the selection of texts for the initial and advanced stages of teaching the Russian language. The problems of “distance” of texts are analyzed; conceptual and frame basis of texts; the specifics of students' understanding of texts at different stages of education and the dependence of the selection of texts on this specificity.

**Keywords:** initial stage of training, advanced, thematic primitives, frame, concept, distance, understanding.

### МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ОМОНИМИЯ. ОПЫТ ПЕРЕВОДА С РУССКОГО НА СЛОВАЦКИЙ И ОБРАТНО (НА МАТЕРИАЛЕ НАИМЕНОВАНИЙ АКАДЕМИЧЕСКИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗВАНИЙ И УЧЕНЫХ СТЕПЕНЕЙ)

*Опалкова Я.*

*канд. филол. наук, доцент, Прешовский университет, г. Прешов, Словакия  
[jarmilaopalkova@yandex.ru](mailto:jarmilaopalkova@yandex.ru)*

В докладе анализируется проблема перевода наименований ученых степеней, профессиональных и академических званий с точки зрения вузовской дидактики и методики обучения РКИ в условиях Словакии. Материальным источником эксперимента является терминология, которая может вступать в особый вид системных отношений, а именно –

межъязыковую омонимию. Эти отношения представляют проблему, которая при обучении переводу требует специфических методических указаний.

**Ключевые слова:** РКИ, академическое и профессиональное звание, ученая степень, межъязыковая омонимия, функционально-коммуникативная эквивалентность

Особое место в современном мире занимает межкультурная профессиональная коммуникация и весьма актуальной становится проблема перевода наименований профессиональных званий, ученых степеней в контексте дальнейшего развития мировой науки и сотрудничества ученых разных стран в разработке совместных проектов, их участия в программах, в международных конференциях и т. д.

До 90-х гг. XX в. наименования ученых степеней в России и Словакии полностью совпадали: *кандидат наук* – *kandidát vied* (CSc., лат. *candidatus scientiarum*), после получения которой должна была следовать степень *доктора наук* – *doktor vied* (DrSc. – *doctor scientiarum*). В настоящее время переводчик словацких текстов может работать параллельно с латинскими и английскими вариантами наименований данных академических статусов. Ситуацию осложняет, например, единица не из ранга ученых степеней, а профессиональное звание *PhDr.* (лат. *philosophiae doctor* – *доктор философии*), присваиваемое в рамках повышения квалификации после окончания вуза. Потенциально, для аппроксимации семантической структуры данного наименования и формальной передачи переводимого сегмента, можно использовать русское выражение *магистр*, как обозначение профессионального статуса лица, окончившего магистратуру. Данная единица является модификацией, трансформированной из наименования в прошлом в бывшей Чехословакии, ученой степени *кандидата наук* в смысле ее английского варианта *PhD*. Таким образом, при переводе со словацкого языка потенциально могут рядом в одном тексте, предназначенном для перевода, сосуществовать профессионально-академическое звание *PhDr.* и ученая степень *PhD.*, причем звучат они одинаково: *doktor filozofie* (доктор философии) и в рамках системных отношений между словами являются омонимами. Такое явление – пример того, что лексическое значение слова варьируется в речи в зависимости от коммуникативных условий употребления и цели речевой номинации [Антонова 2004]. Однако перевод на основании подмены одного словацкого сегмента другим нельзя считать ни точным, ни адекватным, ни функционально-коммуникативным. Для частичного решения данной проблемы и с учетом различий в системах образования предлагаются в качестве определенного рода посредника следующие русско-английские соответствия некоторых наиболее часто употребляемых статусов, которые, в свою очередь, дают определенное наставление переводчику при оптимизации аппроксимации информации в словацко-русском плане – например, *Master of Science* – *магистр наук*, так как в англо-словацком плане, в свою очередь, к данным английским понятиям в качестве единого эквивалента предлагается общий вариант профессионального звания – *magister* (*Mgr.*), присваиваемый в Словакии после окончания вуза. Анализ практического материала показал, что наименования отдельных видов профессиональных степеней в Словакии соответствуют русским дипломам специалистов (юристов, историков, физиков и др.), хотя они могут использоваться только на уровне *магистратуры*. Особый вопрос представляет проблема перевода со словацкого на РЯ языковых сегментов, содержащих информацию о наличии звания *профессора* с ученой степенью *кандидата наук*, так как уже само присвоение звания *доцента* в условиях Словакии обусловлено выполнением со стороны претендента на данное звание и ученую степень критериев, одновременно соответствующих русской *докторантуре*, которая не имеет в СЯ лексического соответствия в виде терминологического эквивалента. Само наименование *докторантура* омонимично перекликается со словацким понятием *doktorandura* (*та же аспирантура* – *PhD courses*). Русское понятие *магистратура* ближе всего английскому *Master's degree courses* (ср. сл. профессиональные докторские звания: *PhDr.*, *JUDr.*, *MVDr.* и др.).

Итак, в завершение можно сделать вывод, что проблему адекватного, прагматически коммуникативного перевода мог бы потенциально решить единый международный классификатор перевода наименований ученых и академических званий и ученых степеней, однако, в силу национальной традиции, такое, на наш взгляд, не представляется возможным, несмотря на универсальную глобализацию и интернационализацию на уровне словарного запаса отдельных языков мира.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Саболова Д. – Краев, А.: Специфика передачи некоторых словацких реалий средствами русского языка // Славянские языки и культуры в современном мире: III. Международный научный симпозиум. М.: МАКС Пресс, 2016. С. 484–487.

2. Антонякова Д.: Специальная лексика области страхового обеспечения в русско-словацком компаративном плане // В поисках эквивалентности: Сборник научных докладов, прочитанных на международной научной конференции русистов. Прешов: ФФ ПУ, 2004. С. 501–512.

### INTERLINGUAL HOMONYMY. RUSSIAN-SLOVAK AND VICE VERSA TRANSLATION EXPERIMENT (ON THE SUBJECT OF ACADEMIC AND PROFESSIONAL TITLES AND SCIENTIFIC DEGREES)

*Opalková J.*

*Presov university in Presov, Slovakia*

*[jarmilaopalkova@yandex.ru](mailto:jarmilaopalkova@yandex.ru)*

In this paper the author analyses the difficulties of translating professional and academic titles from the perspective of teaching the Russian as a foreign language with the emphasis on Slovak translational praxis and theory of translation, especially of public/official documents. The author considers the reflection of adequacy and equivalency, particularly from a linguoculturological standpoint an important aspect of praxis in the present context. The material basis for the translational experiment is the terminology used in the academic environment, that in the Russian-Slovak context in some cases shows signs of interlingual homonymy and as a didactical problem requires methodological guidance.

**Keywords:** Russian as a foreign language, academic and professional titles, scientific degrees, interlinguistic homonymy, equivalency of function and communication.

### ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОБРАЗЦОВЫХ КАЧЕСТВАХ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РОССИЙСКИХ КИНОФИЛЬМОВ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

*Паневина И.А.*

*канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры русского языка*

*ВА ВПВО ВС РФ, Смоленск, Россия*

*[ira\\_twin@mail.ru](mailto:ira_twin@mail.ru)*

В статье представлен опыт использования материала российских кинофильмов о Великой Отечественной войне в ходе эксперимента по формированию представления об образцовых качествах военнослужащего в среде иностранных курсантов.

**Ключевые слова:** кинофильмы, профессиональный автостереотип, иностранный курсант, эксперимент.

Современное общество трудно представить без достижений технического прогресса. К ним относится и телевидение, и ряд СМИ, влияющих на общественное мнение, формирующих сознание современного человека. Общество активно реагирует на предъявля-

мую ему информацию. В ряду основных реакций аудитории на массовую информацию (к которой относится и информация, демонстрируемая в кинофильмах) М.А. Василек выделяет ценностные (создание новых идей и установок, а также новых ценностных систем, изменение или закрепление уже сложившихся ценностей, побуждение к выражению личных взглядов и к дискуссиям) [Основы теории коммуникации 2003: 463]. Другие исследователи описывают множество психологических функций массовой коммуникации, из которых для нашего исследования актуальны следующие: функция социальной ориентировки, функция участия в формировании общественного мнения, функция социальной идентификации, функция самоутверждения и познания [Бодалаев 1995: 384–389].

Воздействие массовой коммуникации на сознание людей нередко достигается с помощью социальных стереотипов, среди которых формируются и профессиональные автостереотипы. Стереотип присутствует во всех областях человеческих знаний. Основная его функция – классифицировать и опосредовать новую информацию, служить ориентиром в поведении. Поэтому большинство исследователей указывает на связь стереотипов в сознании людей с влиянием средств массовой коммуникации, формирующих отношение к миру [Стасенко]. В нынешний век повсеместного распространения массовой культуры кинематограф как самый популярный и распространенный ее носитель представляет собой богатейший источник информации. Он приобретает особую роль в формировании мировоззрения целых поколений. Кино, являющееся выразителем самых общих и распространенных стереотипов, – это пример практического применения стереотипного мышления [Щербакова 2004: 2].

Нами был проведен эксперимент среди иностранных курсантов, целью которого было определить степень эффективности использования ряда способов и средств для формирования у ИВС представления об образцовых морально-этических качествах военнослужащего. В основу эксперимента была положена следующая гипотеза: в связи с вхождением иностранных обучающихся в новую для них культурную среду и в процесс обучения их ценности и стереотипы подвергаются корректировке, находятся в процессе становления; в связи с этим повышается вероятность более эффективного воздействия на обучающихся воспитательными методами; целенаправленная работа, сфокусированная на формировании и коррекции представления об образцовых качествах военнослужащего в сознании ИВС, способствует расширению и/или уточнению автостереотипа «образцовый военнослужащий».

Эксперимент проходил в три этапа. На первом было проведено входящее тестирование, результаты которого впоследствии были сопоставлены с результатами, полученными на третьем этапе. На втором этапе в экспериментальных группах обучающимся демонстрировался ряд российских художественных фильмов о Великой Отечественной войне с последующим обсуждением. При выборе киноматериала предпочтение отдавалось фильмам, где доминируют положительные герои, демонстрирующие образцовые качества военнослужащего. Кроме того, на основе анализа диагностического тестирования были выявлены качества, не упомянутые или упоминаемые редко в анкетах респондентов из экспериментальной группы. На этих характеристиках был сделан акцент с целью расширить представление ИВС об образцовых качествах военнослужащего.

По итогам эксперимента и в контрольной, и в экспериментальной группах было отмечено качественно-количественное изменение показателей. Это, по нашему мнению, связано с тем, что представления об образцовых качествах военнослужащего еще не сформированы и находятся в стадии становления в обеих группах, независимо от участия их в эксперименте. Тем самым подтверждается гипотеза о возможности воздействия на процесс формирования названных представлений. Коэффициент эффективности по числу совпадений с эталоном был выше в экспериментальной группе (на 0, 03) и на контрольном этапе эксперимента (на 0, 05). Отмечена положительная динамика по критерию изменчивости реакций в зависимости от целенаправленного воздействия на

участников эксперимента на его формирующем этапе. Как удачный эксперимент оценивают 66% респондентов, что говорит о достаточной результативности проведенной работы. В связи с этим можно предположить довольно высокий лингводидактический потенциал материала эксперимента. В целом была подтверждена гипотеза о том, что целенаправленная работа с обучающимися, сфокусированная на формировании в сознании ИВС представлений об образцовых качествах военнослужащего, способствует повышению уровня сформированности названных представлений, общего культурного уровня, увеличению ценности профессии военного.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Сухов А.Н. Основы социально–психологической теории. – М., 1995. – 419 с.
2. Основы теории коммуникации: Учебник / Под ред. проф. М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2003. – 615 с.
3. Стасенко О.В. Влияние средств массовой коммуникации на стереотипизацию массового сознания. – [Электронный ресурс]. – URL: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=1959](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=1959) (дата обращения: 29.06.2018).
4. Щербакова В.И. Кино как способ формирования, отражения и распространения стереотипов (На материале фильмов Голливуда о России последних 10 лет): Дис. ... канд. культурологических наук: 24.00.01: Москва, 2004. – 224 с.

### **FORMATION OF IDEA OF MODEL QUALITIES OF THE SERVICEMAN: LINGUO-DIDACTIC POTENTIAL OF THE RUSSIAN MOVIES ABOUT THE GREAT PATRIOTIC WAR**

*Panevina I.A.*

*Military Academy of Multiservice Air Defense of Armed Forces of Russian Federation named after Marshal of the Soviet Union A.M. Vasilevsky, Smolensk, Russia  
[ira\\_twin@mail.ru](mailto:ira_twin@mail.ru)*

Experience of use of material of the Russian movies about the Great Patriotic War is presented in article during the experiment on formation of idea of model qualities of the serviceman among foreign cadets.

**Keywords:** movies, professional autostereotype, foreign cadet, experiment.

### **МЕТОДИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ НАРЕЧНО-ПРЕДЛОЖНЫХ ЕДИНИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА В КУРСЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ**

*Патаракина Е.О.*

*преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся  
филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[e.patarakina@gmail.com](mailto:e.patarakina@gmail.com)*

В статье рассматривается специфика представления бифункциональных наречно-предложных единиц в курсе русского языка как иностранного. Особое внимание уделяется практической стороне вопроса, а именно авторской разработке системы упражнений и заданий, направленных на освоение учащимися данного языкового материала. Предлагается классификация типов упражнений, составляющих методическую систему представления наречно-предложных единиц в иностранной аудитории.

**Ключевые слова:** наречно-предложные единицы, система упражнений и заданий.

В современной функциональной грамматике существует много работ, подробно рассматривающих предложные единицы [Всеволодова, Кукушкина, Поликарпов 2018 и др.], а также наречия русского языка [Панков 2008 и др.]. Однако на стыке этих грамматических классов существуют лексемы, в разных контекстах проявляющие свойства как наречия, так и предлога. Подобные наречно-предложные единицы, реализованные в различных лексико-семантических вариантах, функционируют как представители разных частей речи, то есть сочетают в себе способность функционировать в качестве наречия в одних предложениях и в качестве предлога – в других. Приведем примеры подобных слов.

Так, слово *вокруг* в одних случаях проявляет наречные свойства и занимает характерную для наречия позицию в предложении (1), а в других явно демонстрирует характеристики предлога (2), управляя формой родительного падежа существительного:

(1) *Две недели –одни тренировки. И ничего, кроме гор вокруг. Ни отвлечься, ни расслабиться.*

(2) *Главное место в переговорах заняла ситуация вокруг Ирака.*

Лексемы подобного типа встречаются и в других языках, например, в сербском и в словацком [Патаракина 2016], но параллели в грамматическом устройстве различных языков могут как приводить к возможному облегчению процесса изучения языка для студентов-иностранцев, так и вызывать некоторые трудности, отрицательный перенос при наличии соответствующих различий между родным и изучаемым языками.

С этим была связана необходимость разработать практическую методику представления наречно-предложных лексем в иностранной аудитории, то есть систему упражнений и заданий, посвященных данной теме, кратко представленную в данной работе.

В первую очередь учащимся предлагаются рецептивные упражнения, в которых студенты вслух или про себя читают примеры употребления наречно-предложных единиц, а также методический комментарий, описывающий конкретные особенности этого употребления (3, 4):

(3) *Если бы ты сказала об изменениях раньше, я бы успела подготовиться.*

Комментарий: слово *раньше* здесь является наречием, так как обозначает признак действия, занимает синтаксическую позицию при глаголе *сказать* и способно употребляться как ответ на вопрос *когда?*.

(4) *Мой друг всегда приходит на занятия раньше срока* (предлог).

Комментарий: в этом предложении *раньше* является предлогом, так как управляет формой родительного падежа существительного *срок*. Возможность или невозможность задать от предлога падежный вопрос представляет собой операциональный способ проверки частеречной принадлежности лексемы.

После освоения данного материала учащимся предлагаются упражнения, в которых даны только примеры употребления наречно-предложных единиц, и задача студентов – определить значение таких лексем и их частеречную принадлежность.

Затем учащимся предлагаются упражнения репродуктивного типа, в которых студенты читают предложения с наречно-предложными словами, а затем дополняют эти предложения существительными или местоимениями там, где это необходимо. Приведем пример такого задания (5):

(5) *Сейчас идет занятие, я пойду домой сразу после...*

В приведенном примере возможно как распространение предложения (6), так и употребление без зависимого от предлога слова:

(6) *Сейчас идет занятие, я пойду домой сразу после него.*

В этом же разделе репродуктивных упражнений учащимся предлагается изменять предложение так, чтобы наречно-предложная единица реализовывалась как предлог, управляя падежом зависимого слова, задавать падежные вопросы к наречно-предложным единицам, где это возможно, однако в интересах краткости примеры этих заданий здесь не представлены.

Завершающим этапом в ряду практических заданий, развивающих навыки употребления бифункциональных единиц, являются упражнения, направленные на развитие продуктивной деятельности учащегося. Они рассчитаны на тренировку навыков говорения и использование в речи наречно-предложных единиц, соответствующих разным лексическим минимумам уровней владения русским языком.

Приведем пример задания продуктивного типа (для элементарного уровня владения русским языком): расскажите, как выглядит ваша комната, используя следующие слова: *близко, далеко, слева, справа*.

Таким образом, в курсе практической грамматики русского языка необходимо учитывать семантическую и грамматическую специфику бифункциональных наречно-предложных единиц. Упражнения и задания, посвященные восприятию, определению и тренировке использования бифункциональных единиц русского языка, способны облегчить освоение этого материала учащимися, а также помочь избежать ошибок в речи иностранных студентов на русском языке.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Всеволодова М.В., Кукушкина О.В., Поликарпов А.А. Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления. Книга 1: Введение в объективную грамматику и лексикографию русских предложных единиц. Изд. 2-е. М.: ЛЕНАНД, 2018. 304 с.

2. Панков Ф.И. Опыт функционально-коммуникативного анализа русского наречия (на материале категории адвербиальной темпоральности). М.: МАКС Пресс, 2008.

3. Патаракина Е.О. Наречно-предложная бифункциональность в русском языке (в сопоставлении с другими славянскими языками) // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2016. № 5. С. 135–145.

### EXPLAINING BIFUNCTIONAL ADVERBS AND PREPOSITIONS TO FOREIGNERS AS A PART OF PRACTICAL RUSSIAN GRAMMAR COURSE

*Patarakina E.*

*Department of Russian language for foreign students  
of philological faculty of MSU «Lomonosov», Moscow, Russia  
[e.patarakina@gmail.com](mailto:e.patarakina@gmail.com)*

This study is focused on teaching bifunctional adverbs and prepositions as a part of Russian grammar course for foreigners. Main emphasis is on practical approach in a form of a methodical system of original examples of exercises, aimed at this language material.

**Keywords:** bifunctional adverbs and prepositions, system of exercises.

### К ТЕКСТОЛОГИИ «СЛОВА О МИЛОСТИ»

*Пентковская Т.В.*

*докт. фил. наук, профессор МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[pentkovskaia@gmail.com](mailto:pentkovskaia@gmail.com)*

В работе рассматриваются взаимоотношения списков «Слова о милости», переведенного с польского на церковнославянский язык Епифанием Славинецким или его учеником Евфимием Чудовским. Устанавливается, что в большинстве случаев аутентичные чтения представлены в списке собрания Киево-Печерской лавры. Беловой список Син. 716, предназначенный, вероятно, для московской печати, отражает результаты редакции. Его данные

свидетельствуют о том, что в первоначальный перевод «Слова о милости» были внесены изменения грамматического и идеологического характера.

**Ключевые слова:** церковнославянские переводы с польского языка, книжный круг Чудова монастыря, текстология, лексика, идеологические замены (на русском языке).

«Слово о милости», представляющее собой проект устройства домов призрения в России (так называемых нищепиталищ), восходит к трактату Петра Скарги «Kazanie o miłosierdziu» 1584 г. Оно известно в нескольких списках второй половины XVII в.: ГИМ, Син. 716 (л. 37–119), ГИМ, Син. 483 (л. 883–915), ГИМ, Барс. 459 (л. 158–191 об.), НБУ, КПЛ № 290/145 (л. 414–457). Син. 483 и Барс. 459 являются черновиками-автографами Евфимия Чудовского [Пентковская 2017: 552]. Список НБУ, № 290/145 был введен в научный оборот Г. Певницким, который обратил внимание на соседство «Слова» в рукописи с переводами проповедей и оригинальными сочинениями Епифания Славинецкого, что позволило исследователю высказать мнение о принадлежности «Слова» перу Епифания [Певницкий 1861: 408, 433–434].

В конце XIX века «Слово» было некритически издано по списку Син. 716 С.Н. Брайловским без учета разночтений по другим спискам, при этом список НБУ, КПЛ № 290/145 остался ему недоступным. С.Н. Брайловский посчитал «Слово» оригинальным произведением Евфимия Чудовского, основываясь на том, что автор обнаруживает «близкое знакомство с бытом Москвы», уроженцем которой мог быть Евфимий Чудовский, но не Епифаний Славинецкий [Брайловский 1894: 2–3].

Учет данных всех известных списков «Слова» демонстрирует наличие исправлений, которым подвергался архетип перевода. Приведем некоторые примеры.

Син. 716 **хотѣше первѣе мощь и великое швнѣе довродѣтели сея мѣти показати** (л. 20 об.) – chcąc naprzod... moc u wielką przeważność cnoty tey miłosierdzia pokazać (f. 10). В Син. 483 **мощь** зачеркнуто, сверху написано **сила** (л. 883). Использование лексемы **мощь** в соответствии с традиционным **сила** является характерной чертой языка Евфимия Чудовского. Он использует ее и в других своих переводах, прежде всего для греческого δύναμις ‘сила’. В аргументах Нового Завета книжного круга Епифания Славинецкого, переведенных с польского, для передачи лексемы *mos* применяются оба варианта – **мощь** и **сила**, которые варьируются в пределах контекста [Пентковская 2016: 201]. Вероятно, редактор склонялся к выбору традиционного церковнославянского варианта; не исключено, что в конечном итоге оба варианта могли найти свое место – один в основном тексте, другой на полях в качестве маргинальной глоссы.

Син. 716 **На конецъ же собраніе мѣти, и тогѡ стѡе ѡма намѣреніе, еже шсновася на исполненіи дѣлъ щедрыхъ всѣмъ вѡвѣстити, и къ подражанію предложити ѡмыслихъ** (л. 20 об.): Барс. 459 **братство** (л. 158 об.), то же КПЛ 290/145 (л. 414 об.). Син. 483 над словом **братство** проведена черта, сверху написано **собраніе** (л. 883 об.). Bráctwo (f. 10). Сопоставление данных списков с польским оригиналом однозначно свидетельствует в пользу первичности чтения **братство**. Так обозначается ключевой для «Слова» социальный институт, действующий в Речи Посполитой и отсутствующий в России. Не случайно нужное значение слова **братство** отсутствует в [СлРЯз XI–XVII вв., вып. 1: 235–236]. В замене, отраженной в Син. 716, можно видеть экспликативную правку, осложненную, возможно, идеологической редактурой.

При редактировании могла проводиться вторичная грецизация лексики: Син. 716 **обаче не имѣтъ тогѡ прономіа, еже тыя Гдѡ Бгѡ мздовоздѣяти** (л. 24) – á iednák nie máią tego przywileiu / áby ie Pan Bog ták íáko sobie sámemu czynione plácił (f. 12). В Син. 483 слово **прономіа** в строке написано по затертому, на поле еще раз вынесено **прономіа**

(л. 886). В КПЛ 290/145 **прѣзаконїа** (л. 418). Ср. далее Син. 716 **прѣзаконенїе** (л. 32 об.), то же КПЛ 290/145 (л. 425 об.) – przywiley (f. 21). В Барс. 459 к этому слову на поле глосса **прономїе** (л. 166 об.). То же Син. 483 (л. 891 об.). Грецизм появляется в обоих случаях на месте латинизма польского текста.

Идеологической редактурой, по всей вероятности, вызвана и замена чтения **ка-ѡ-олїкъ**, **ка-ѡ-олїчєскїи** на **православнїи**, несмотря на наличие у первого значения ‘всеобщий, универсальный, соборный’ [Пентковская 2016: 552–556]. Син. 716 **Бѣзъ мѣтвївѣхъ дѣлѣ** никтоже познаетъ хрїтїанина и православна сѣща, глѣтѣ сѣтїи **Іаквѣ** (л. 24 об.) – Bez miłosiernych uczynkow / nie pozna nikt Chrześcíaniną y Kátholiká práwego / mowi S. Jáku (л. 14). В КПЛ 290/145 **Ка-ѡ-олїка истиннаго** (л. 418).

Син. 716 **Аще и разнствѣтъ вѣра демонѡвъ, ѡ православнѣхъ вѣры, такъ павленна естъ вѣдомостїю и развѡмомъ Бѣтєствєннѣ: православна же вѣра ѡ Гдѣ Бѣгѣ дхѡ сѣтїмъ в срдца наша влїяна естъ** (л. 25), то же Барс. 459 (л. 161 об.) – Acz y tym rozna iest wiará czártowska od Kátholickiey wiáry / iz iest wiadomością y rozumem przyrodzonym wyćisniona: a Kátholicka wiará od Páná Bogá Duchem S. w fercá nábe wlaná iest (л. 14). В Син. 483 дважды **ка-ѡ-олїчєскїи** зачеркнуто двумя чертами, сверху надписано **православнѣхъ** (л. 886). КПЛ 290/145 в обоих случаях **ка-ѡ-олїчєскїа** (л. 418 об.).

Сопоставление списков показывает, что КПЛ 290/145 чаще всего отражает чтения архетипа перевода, а белой список Син. 716, предназначенный, вероятно, для московской печати, отражает конечные результаты редактуры. Его данные свидетельствуют о том, что в первоначальный перевод «Слова о милости» были внесены изменения грамматического и идеологического характера.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брайловский С.Н. Слово чудовского инока Евфимия о милости // Памятники древней письменности. Т. СІ. СПб., 1894.
2. Певницкий Г. Епифаний Славинецкий, один из главных деятелей русской духовной литературы в XVII веке // Труды Киевской духовной академии. Кн. 10. 1861: Ч. 1. Август. С. 405–435; Ч. 2. Октябрь. С. 136–182.
3. Пентковская Т.В. Новый Завет в переводе книжного круга Епифания Славинецкого и польская переводческая традиция XVI в.: перевод аргументов к Апостолу // Русский язык в научном освещении, 2016, № 1. С. 182–226.
4. Пентковская Т.В. «Слово о милости» в церковнославянском переводе второй половины XVII в. и его польский оригинал: передача реалий // Slověne. 2017. № 2. С. 548–577.

#### SOME TEXTUAL COMMENTS ON THE «WORD FOR MERCY»

*Pentkovskaya T.V.*

*Lomonosov Moscow State University, Russia  
pentkovskaia@gmail.com*

The paper deals with the relationship of the manuscripts of the “Word for Mercy”, translated from Polish into Church Slavonic by Epiphanius Slavinecki or his disciple Euthymius Chudovski. It is established that in most cases authentic readings are presented in the manuscripts of the Kiev Pechersk Lavra collection. The fair copy (Sin. 716), intended probably for the Moscow press, reflects the results of editorial changes. It’s evidence suggests that grammatical and ideological changes were made to the original translation of the “Word for Mercy”.

**Keywords:** Church Slavonic translations from Polish, book circle of the Chudov monastery, textual criticism, vocabulary, ideological replacements.

## ТРУДНОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛОВ СВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ

*Полежаева Ж.Ю.*

*канд. филол. наук, доцент КемГМУ, Кемерово, Россия  
Zhpolezhaeva@mail.ru*

В данной статье речь идет о семантике и грамматике глаголов светообозначения русского языка. Называются причины, вызывающие трудности в употреблении иностранными учащимися данных глаголов в речи.

**Ключевые слова:** глаголы светообозначения, русский язык как иностранный, словообразование, префиксация.

Глагол занимает центральное место в лексической системе русского языка, являясь, по определению Н.Ю. Шведовой, «доминантой русской лексики» [Шведова 1995: 414], превосходя другие классы слов как богатством и глубиной своего содержания, лексического значения, так и разнообразием форм и грамматических категорий. С этим связан огромный интерес, проявляемый к изучению русского глагола. С этим же связан и ряд трудностей, с которыми, так или иначе, сталкиваются иностранные учащиеся при изучении русского глагола.

Среди глагольной лексики русского языка особого внимания заслуживают глаголы светообозначения (далее – СО). По мнению многих исследователей, в языковой картине мира людей, говорящих по-русски, *свет* занимает совершенно особое положение. Информация, передаваемая глаголами-СО, отражает национальные русские стереотипы о восприятии мира, и прежде всего – на наивном, бытовом уровне. По данным этимологии, формирование образа *света* происходит на стадии общеславянского единства, что соответствует стадии мифологического сознания. Эта стадия является начальным этапом формирования первичной языковой структуры и системы значений многих славянских языков. В это время формируется и основная группа «световой» лексики.

Изучение данной группы глаголов иностранными учащимися не только открывает богатство русской лексики, но и дает яркое представление о национальном своеобразии русской картины мира.

В пределах данной ЛСГ выделяется 12 подгрупп «света» и 3 подгруппы «тьмы», из которых 9 составляют собственно светообозначения: I) подгруппа с общим значением «излучать, испускать, давать свет» (*светить* 1, 2); II) подгруппа «излучать, издавать блеск» (*блестеть* 1); III) подгруппа «излучать, испускать отраженный свет, блеск» (*отсвечивать*); IV) подгруппа «излучать, испускать проникающий свет, блеск» (*просветить*<sup>1</sup> – *просвечивать*); V) подгруппа «становиться / стать ясным, светлым, блестящим» (*проясниться* – *проясняться*); VI) подгруппа с общим значением «поддаваться действию огня, выделяя свет» (*гореть* – *сгореть* 1) и I) подгруппа «делать / сделать (стать / становиться) менее проницаемым для света и недоступным для зрения, застилая, обволакивая, скрывая что-либо» (*затуманить* – *затуманивать* – *туманить*); II) подгруппа «прекращение свечения или горения, сопровождаемого выделением света» (*погаснуть* – *погасать* – *гаснуть* 1); III) подгруппа «стать / становиться темным, покрыть(-ся) / покрывать(-ся) мраком» (*темнеть* – *потемнеть* 1,4). Многие подгруппы, в свою очередь, подразделяются на более мелкие подгруппы.

Выделяется также относительная и крайняя периферия глаголов-СО, представленная глаголами, в семантике которых *свет* присутствует опосредованно.

Изучение глаголов-СО вызывают определенные трудности у иностранных учащихся, что в свою очередь, затрудняет их речевую деятельность. Связано это, прежде всего, со сложной семантикой данных глаголов. Студенты не всегда «улавливают» оттенки в значениях таких, например, глаголов, как *отсвечивать* и *отразить* – *отра-*

*жать*. Многие глаголы-СО являются многозначными и одним из своих значений входят уже в другую лексико-семантическую группу.

Во-вторых, трудности при учении глаголов-СО вызваны видовыми различиями данных глаголов.

В-третьих, трудности объясняются наличием бесприставочных и приставочных глаголов-СО. Приставки не только сообщают дополнительное значение производному слову, но и меняют его видовую принадлежность. Например, в словообразовательной цепочке *светлить* → *высветлить* → *высветлиться* дериват *высветлить* в результате префиксации меняет свою видовую принадлежность и утрачивает сему эволютивности, свойственную производящему глаголу *светлить*. Взамен он приобретает дополнительный семантический компонент 'тотальности' и относится уже к тотальному способу действия.

Сложными моментами при изучении приставочных глаголов-СО в иноязычной аудитории являются многозначность приставок данных глаголов, близость значений разных приставок и случаи приставочной омонимии, антонимии. Например, начинательное аспектуальное значение способны актуализировать глаголы-СО, образованные при помощи приставки *за-*, а также с помощью префикса *воз-/вос*. Ср.: *засверкать*, *заблестеть*, *засиять* и *возблистать*, *воссиять*, *воспылать*, *возгореть(-ся)*.

Говоря о префиксе *за-* нужно учитывать и то, что он может иметь антонимичное значение, а именно: значение законченности, полной завершенности действия. Например: *Когда за вечерело, низ неба в той стороне вспыхнул розовым трепещущим огнем, который не потухал до самого утра* (Б. Пастернак).

Лексико-грамматическую функцию выполняет в словообразовательном процессе и префикс *под-*, который придает семантике производных глаголов *подсветить* и *подсвечивать* дополнительный семантический компонент 'смягчительности': выражается ослабленное проявление светового признака. Заметим, что значение смягченного проявления светового признака может выражаться и другой словообразовательной моделью *светить* → *присветить*. Префикс *при-* вносит дополнительный семантический компонент 'смягчительности' и переводит глагол *присветить* в разряд аттенуативного способа действия.

Следует отметить, что префиксация (*за-*, *по-*, *про-*, *при-*, *пере-*, *на-*, *воз-* и др.) является самым распространенным способом образования глаголов-СО и составляет 32,6% от общего количества глаголов. Следующим за ним способом является суффиксация (28,7%) и постфиксация (22,3%). (Всего же удалось выявить 7 способов словообразования, все они являются аффиксальными).

Во избежание ошибок, связанных с употреблением глаголов-СО, и для развития навыков использования данных глаголов в речевой практике необходима четкая система подачи глагольных приставок и выполнение упражнений на закрепление пройденного материала.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Шведова Н.Ю. Глагол как доминанта русской лексики // Филологический сборник: К 100-летию со дня рождения акад. В.В. Виноградова. – М.: ИРЯ, 1995. С. 409–414.

#### DIFFICULTIES OF USING VERBS-LIGHT

*Polezhaeva Zh.Y.*

*Kemerovo state medical university, Kemerovo, Russia*

*[Zhpolezhaeva@mail.ru](mailto:Zhpolezhaeva@mail.ru)*

This article deals with semantics and grammar of the Russian verbs-light. We name the reasons that lead to mistakes in the use of these verbs in the speech of foreign students.

**Keywords:** verbs-light, Russian as foreign, word-formation, prefixion.

## ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ ПРИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

**Полякова Е.В.**

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания  
Российского университета дружбы народов, г. Москва, Россия  
[lelya2008-72@mail.ru](mailto:lelya2008-72@mail.ru)*

**Карелова М.А.**

*канд. филол. наук, ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания  
Российского университета дружбы народов, г. Москва, Россия  
[masha\\_ermakova@mail.ru](mailto:masha_ermakova@mail.ru)*

Статья посвящена раскрытию возможностей герменевтического комментария при интерпретации художественного текста. Авторы перечисляют основные подходы к пониманию эстетического целого и предлагают их комбинаторику при интерактивном (субъект-субъектном) составлении герменевтического комментария в иноязычной аудитории. Сделан вывод о существенном обогащающем потенциале описанного подхода.

**Ключевые слова:** герменевтический комментарий, интерпретация, художественный текст, обучение русскому языку.

Студенты, обучающиеся русскому языку как иностранному, постепенно осваивают все функциональные стили русского языка, в том числе художественный. Погружение в «мир русского слова» (С.Г. Тер-Минасова) сопряжен с определенными трудностями: специфическим вокабуляром текста, особой организацией синтаксических единиц, а также многочисленными семантическими лакунами, элиминировать которые возможно лишь при наличии обширных фоновых знаний. Важно, как отмечал Хайдеггер в труде «Исток художественного творения», правильно войти в круг понимания текста [Хайдеггер 2008: 474]. Не менее значимой является задача грамотной «вертикализации контекста» (В.И. Гюббенет), когда все объяснительные данные (сведения об авторе, его биографической и творческой судьбе, эпохе, художественном методе и многом другом) предоставляются студенту в интерактивной форме, путем обсуждения и совместного с преподавателем поиска. В интерпретации художественного целого читатель (обучающийся) заведомо становится со-творцом; важно предоставить ему систему координат, достаточно надежную для интерпретации эстетической единицы.

В отечественном литературоведении существует несколько подходов к подготовке герменевтического контекста для работы с воспринимающим сознанием читателя. В русле классической «положительной» герменевтики, восходящей к трудам Блаженного Августина, между автором и читателем устанавливается дискурсивная связь, при которой главной задачей читателя является поиск смысла, заложенного в текст художником. Отрицательная герменевтика, напротив, ставит во главу угла читателя и его «когнитивную базу», влияющую на исход интерпретации.

В.И. Карасик предлагает изучать «текстотипы», которые участвуют в проявлении «некоего неочевидного смысла» [Карасик 2010: 227]. Это исторически сложившиеся жанровые формы, диктующие художнику определенный модус изображения. О.И. Валентинова в этом случае говорит об установлении текстовых доминант – дотекстовой, текстовой, послетекстовой. Под первой предлагается понимать авторскую интенцию, зафиксированную в набросках, черновиках, автобиографических данных. Текстовая доминанта явлена в самой семиотической единице (тексте). Третья фаза разворачивается в психике читателя [Валентинова 2010: 15]. Литературовед С.А. Кибальник предлагает метод выявления фактов интертекстуальной аккультурации, когда интекстовая единица любого уровня (литературный типаж, прецедентная ситуация, сюжетная канва) подстраивается под реалии иной культуры и языка.

В зависимости от подготовки обучающихся преподавателем подбираются те или иные художественные произведения, различные по объему и смысловой нагрузке. Если обучающимся первых курсов предлагаются стихотворения А. Пушкина или С. Есенина, то студенты-иностранцы выпускных курсов и магистратуры знакомятся с текстами повышенной софистики. Так, на четвертом курсе бакалавриата обучающиеся готовы к знакомству с поэзией акмеистов. Отметим, что поэзия акмеистов дает преподавателю богатый материал для работы в силу своей кажущейся «вещности» вкупе с философским содержанием. Иные литературные направления XX века, такие, как символизм или футуризм, в этом отношении менее дидактичны.

Поэзия акмеистов, выкристаллизовавшаяся в «Цехе поэтов» во главе с Гумилевым, была призвана запечатлеть в слове мир вещный. Это была попытка добиться идеального изоморфизма формы и содержания, тождества сигнификата и денотата. Вот почему акмеистические стихи удобны для анализа: содержащиеся в них единицы зачастую узуальны, а потому хорошо знакомы студентам. Рассмотрим стихотворение, открывающее мандельштамовский «Камень»:

*Звук осторожный и глухой  
Плода, сорвавшегося с древа,  
Среди немолчного напева  
Глубокой тишины лесной...* [Мандельштам 1996: 23].

Студенты знакомы с большинством лексических единиц данного четверостишия (в строгом смысле катрена как строфы, законченной в самой себе). Некоторые из этих единиц, являющиеся стилистически архаичными (*немолчный*), комментируются преподавателем отдельно: они призваны сообщить тексту торжественное, *ветхозаветное* звучание. Для чего Мандельштамом выбрана эта тональность? Если мы уловили ее в синтагматике текста, значит, нам следует читать этот текст особым образом. Практически сразу студенты обращают внимание на слово *плод*, так как оно имеет постоянный ассоциат – *запретный*. Совместно с преподавателем обсуждается сюжетика произведения: в райском саду (к выводу, что сад – *райский*, студенты приходят сразу) *созрел и сорвался* тот самый плод, с которого началась полная коллизий человеческая история. В одной мандельштамовской строфе *не сбылась* судьба человечества, обреченного на муки выбора, и родился совершенно иной мир, в котором есть Панхронос, но нет времени. Это открытие становится для студентов стимулом к дискуссии на историософские и философские темы. Продолжением обсуждения может стать другое произведение Мандельштама – «Век». Приведем его фрагмент:

*И еще набухнут почки,  
Вспыхнет зелени побег,  
Но разбит твой позвоночник,  
Мой прекрасный жалкий век* [Мандельштам 1996: 17].

И вновь за мнимой вещностью с помощью герменевтического комментария преподаватель со студентами выходит на дискуссию о дискретности исторического времени, разорванного революциями и войнами. Фоновыми знаниями здесь выступают исторические сведения о судьбе революционной и послереволюционной России. Обсуждается проблема судьбы поэта в эпоху перемен.

На наш взгляд, составление герменевтического комментария к изучаемым студентами художественным текстам существенно обогащает их эрудицию, предоставляет возможность вовлеченного прочтения и лучшего запоминания. Как писал У. Эко, прогулка в литературном лесу всегда оборачивается открытием.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Валентинова О.И. Универсальные принципы анализа вербального искусства: Спецкурс для филологов-магистров: Уч. пособие. М.: РУДН, 2010. 159 с.

2. Карасик В.И. Языковая кристаллизация смысла. М.: Гнозис, 2010. 351 с.
3. Мандельштам О. Автопортрет: Стихотворения 1908–1937 гг. Заметки о поэзии. М.: Центр-100. 256 с.
4. Хайдеггер М. Исток художественного творения / Пер. с нем. Михайлова А.В. М.: Академический Проект, 2008. 528 с.

## **INTERPRETING THE LITERARY TEXT: HERMENEUTIC COMMENTARY POTENTIAL**

***Polyakova E.V.***

*PhD (Philology), associate professor  
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia  
[lelya2008-72@mail.ru](mailto:lelya2008-72@mail.ru)*

***Karelova M.A.***

*PhD (Philology), assistant  
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia  
[masha\\_ermakova@mail.ru](mailto:masha_ermakova@mail.ru)*

The article is devoted to revealing the potential of hermeneutic commentary in the interpretation of a literary text. The authors list the main approaches to understanding the aesthetic whole and offer their combinatorics in the interactive compilation of hermeneutical commentary in a foreign audience. The paper concludes that the enrichment potential of the described approach is significant.

**Keywords:** hermeneutic commentary, interpretation, literary text, teaching the Russian language.

## **ОБУЧЕНИЕ КОНСПЕКТИРОВАНИЮ И ЗАПИСИ ЛЕКЦИЙ НА МАТЕРИАЛАХ УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА «ЯЗЫК БУДУЩЕЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ. МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ»**

***Раннева Н.А.***

*канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка № 2 РостГМУ,  
Ростов-на-Дону, Россия  
[ranneva\\_na@mail.ru](mailto:ranneva_na@mail.ru)*

***Донскова Л.П.***

*ст. преподаватель кафедры русского языка № 2 РостГМУ,  
Ростов-на-Дону, Россия*

В статье рассматривается обучение конспектированию печатных и аудитивных текстов на материале учебного комплекса «Язык будущей специальности (медико-биологический профиль)», дидактический материал которого учитывает специфику работы с учебно-научным текстом на этапе предвузовской подготовки иностранных граждан. Рассматриваются критерии отбора текстов, представленных в пособиях комплекса, а также система заданий, направленных на развитие коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере общения.

**Ключевые слова:** учебно-профессиональная сфера общения, учебно-научный текст, конспектирование печатных и аудитивных текстов, система заданий к тексту.

Конспектирование печатного и аудитивного текстов занимает важное место в учебной деятельности иностранных учащихся предвузовского этапа подготовки, который является для них основой дальнейшего успешного обучения в медицинских вузах России.

В этот период учащиеся познают и усваивают специфику технологий конспектирования, активно приобщаются к ведению конспектов и записи лекций, у них формируются компетенции в учебно-профессиональной сфере общения, которые постепенно углубляясь, расширяясь, совершенствуясь, становятся фундаментом для эффективного овладения языком будущей специальности.

На кафедре русского языка № 2 Ростовского государственного медицинского университета обучение конспектированию и записи лекций осуществляется на материале учебного комплекса «Язык будущей специальности. Медико-биологический профиль», подготовленного её сотрудниками и включающего в себя основное учебное пособие, пособие по аудированию, пособие для самостоятельной работы учащихся и сборник тестовых контролей.

Ориентация содержания пособий комплекса на конкретную профессиональную область, а именно – медицину, реализовывалась в определении тематики текстов, их формата, лексико-грамматического наполнения, терминологии, типов заданий, формирующих умения и навыки, необходимые будущему медику. Виды, формы, методы, применяемые в процессе обучения конспектированию, выбирались в строгом соответствии с методикой преподавания РКИ, а также особенностями будущей учебной деятельности иностранных учащихся в вузе и рассматривались как средство передачи профессионально значимой информации и формирования ключевых компетенций по языку будущей специальности.

Практическая направленность пособий и организация материала в них даёт возможность иностранным учащимся реализовать своё стремление к познавательной деятельности и получению знаний по языку будущей специальности, а преподавателям-русистам – возможность корректировать формируемые компетенции в течение учебного года.

На всех этапах обучение конспектированию печатных, аудитивных текстов и текстов лекций ведётся на материалах с чёткой структурно-смысловой организацией как отдельных абзацев или фрагментов текста, так и текста в целом.

Система заданий в пособиях комплекса предполагает формирование и развитие следующих учебных умений:

- выявление структурно-смысловой организации текста в процессе его изучения;
- смысловой анализ текста и аналитико-синтетическая переработки представленной в нём информации;
- составление вопросного или назывного плана изучаемого текста или анализ и использование предлагаемого плана для будущего конспекта;
- выявление в конспектируемом тексте основных смысловых и структурных компонентов, т.е. темы всего текста и составляющих её подтем, их последовательность, взаимосвязь и взаимозависимость;
- отбор информативного материала, подлежащего включению в конспект в соответствии с планом;
- применение грамматического и лексико-грамматического способов рефразирования отобранной информации, т.е. развития умения упрощать структуру отдельного предложения или нескольких предложений с исключением наименее информативных слов и словосочетаний;

С целью адекватного восприятия информации, заложенной в тексте, и облегчения её понимания и конспектирования учащимся в пособии предлагаются схематические опоры, наиболее доступный и эффективный вид графической наглядности. Схематические опоры позволяют учащимся представить содержание текста в определенных границах и объёме, выявить и проследить логику его развития, вычленив значимые смысловые моменты и зафиксировать их в конспекте.

Конспектирование печатного текста предваряет обучение записи аудитивных текстов и лекций. Это объясняется тем, что зрительная опора, а именно письменный текст, уменьшает трудности при составлении конспекта, так как учащийся может при необходимости повторно прочитать абзац, фрагмент текста или весь текст. При записи аудитивного текста или лекции учащийся в сжатые временные сроки, определяемые темпом речи лектора, должен решить одновременно несколько задач, а именно:

- осмыслить и понять предлагаемый звучащий материал;
- акцентировать внимание на выделении главной информации;
- записать главную информацию, используя различные способы сокращения слов и словосочетаний;
- осуществить трансформацию отдельных предложений или группы предложений или др.

Учитывая специфику работы с учебно-научным аудитивным текстом на предвузовском этапе обучения РКИ, психологические особенности процесса аудирования и письменной фиксации речи со слуха, авторы предлагают в пособии целенаправленную и ранжированную систему предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, соответствующих психологической природе этого процесса.

Предтекстовые задания подготавливают к пониманию текста на слух и включают в себя фонетическую и языковую работу над словом, словосочетанием, предложением, а также работу, направленную на понимание их смысла и выработку навыков произношения. Притекстовые задания направлены на обучение учащихся смысловому анализу аудиотекста, на формирование навыков квалификации информативного содержания текста, его трансформации, комбинирования и компрессии. Притекстовые задания ориентированы на формирование умений конспективной фиксации текста с использованием сокращённой записи слов. Послетекстовые задания способствуют закреплению навыков понимания текста на слух. Выполнение всех видов заданий обеспечивает поэтапное формирование умений и навыков аудирования, снимает трудности восприятия, понимания, переработки и записи информации.

Таким образом, практика апробации данного учебного комплекса показала, что представленный в нём дидактический материал, учитывающий специфику работы с учебно-научным текстом на этапе предвузовской подготовки иностранных учащихся, обеспечивает сформированность у них коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения, создает благоприятные условия для овладения ими языком специальности и русским языком в целом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Раннева Н.А., Донскова Л.П. Комплексное формирование ключевых предметных компетенций при обучении языку специальности иностранных учащихся предвузовского этапа подготовки / В сборнике: Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан. Материалы Всероссийской научно-практической конференции: сборник статей. Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина; Ответственные редакторы: М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. 2016. С. 378–384.

2. Раннева Н.А., Донскова Л.П. Специфика работы с учебно-научным аудитивным текстом на этапе предвузовской подготовки иностранных граждан / В сборнике: Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан сборник статей. Ответственные редакторы: М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. 2017. С. 279–284.

3. Раннева Н.А., Донскова Л.П. Язык будущей специальности. Медико-биологический профиль: Учебное пособие для иностранных учащихся подготовительных факультетов вузов – М.: Русский язык. Курсы, 2019. – 296 с.: ил.

**TEACHING OF TAKING NOTES AND RECORDING LECTURES  
ON THE MATERIALS OF THE EDUCATIONAL COMPLEX  
«LANGUAGE OF THE FUTURE SPECIALTY. MEDICO-BIOLOGICAL PROFILE»**

*Ranneva N.A.,  
Rostov State Medical University, Rostov-on-Don, Russia  
[ranneva\\_na@mail.ru](mailto:ranneva_na@mail.ru)*

*Donskova L.P.  
Rostov State Medical University, Rostov-on-Don, Russia*

The article discusses the teaching of taking notes of printed and auditive texts on the material of the educational complex «Language of the future specialty (medico-biological profile)», didactic material of which takes into account the specifics of the work with academic text at the stage of pre-University training of foreign citizens. The article considers the criteria for the selection of the texts presented in the manuals of the complex, as well as the system of the tasks aimed at developing communicative competence of foreign students in the educational and professional sphere of communication.

**Keywords:** educational and professional sphere of communication, educational and scientific text, taking notes of printed and auditory texts, the system of tasks to the text.

**О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ РКИ  
В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ГРУППЕ**

*Романова Т.Ю.  
ст. преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания  
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия  
[tyuromanova@yandex.ru](mailto:tyuromanova@yandex.ru)*

*Рубцова Е.А.  
доцент кафедры русского языка и методики его преподавания  
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия  
[ea\\_rubtsova@mail.ru](mailto:ea_rubtsova@mail.ru)*

В статье рассматриваются современные подходы к использованию художественных текстов на уроках русского языка как иностранного, определяются основные особенности работы над художественным текстом в полиэтнических группах.

**Ключевые слова:** текст, художественный текст, русский язык как иностранных, полиэтническая группа

Текст (от лат. *textus* ‘ткань, сплетение’) давно признан центральным объектом исследования различных наук, таких как лингвистика, литературоведение, философия и др. Представители педагогической психологии, практики-методисты в свою очередь отводят ему важнейшее место при обучении. В практике преподавания иностранных языков, в том числе и преподавания РКИ, использованию художественного текста уделяется особое внимание. Понятие «текст» широко и многоаспектно, и, в зависимости от целей описания и изучения, разными исследователями трактуется неодинаково. В ракурсе обучения иноязычному общению чаще всего под ним имеется в виду текст как «предмет искусства» [Рубцова 2017: 67], изображающий реальность, т. е. текст художественного произведения.

В настоящее время наблюдаются два основных подхода (или сочетание этих двух подходов) к использованию текста литературного произведения на занятиях РКИ. В соответствии с целью изучения языка художественный текст выступает источником образцов и примеров. «Преподаватель не может не обращаться к тексту, а, работая с текстом, с его составляющими, должен добиваться не только узнавания формы, не только понимания значения, но и осознания функции рассматриваемой синтаксической единицы, ее места в системе» [Завьялова, Барышникова 2011: 82]. Таким образом, приемы работы с текстом в этом случае определяются положениями коммуникативной грамматики русского языка.

Вместе с тем, в современных методических концепциях все большее отражение находит лингвокультурологический подход. Текст художественного произведения рассматривается как «информация об истории, этнографии, национальной психологии, национальном поведении, т. е. обо всем, что составляет содержание культуры» [Маслова 2001: 87]. Таким образом, при работе реализуется установка: «культура через язык, язык через культуру» [Гапочка 2002: 41]. Художественный текст позволяет учащемуся взглянуть на язык, принимая во внимание культурные ценности народа.

Сегодня в центре теоретических размышлений, касающихся исследований языка и его обучения, – языковая личность. Антропоцентрические исследования связаны с изучением «совокупности способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)» [Караулов Ю.Н. цит. по Чулкиной 2002: 163]. Личностно-деятельностный подход предполагает построение всего процесса обучения с учетом прошлого опыта обучающегося, его личностных особенностей в субъектно-объектном взаимодействии. Очевидно, что при антропоцентрическом взгляде недостаточно обращать внимание только на лексическое значение слова. Необходимо учитывать как объективный, так и субъективный смыслы в определенных контекстах и их восприятие разными языковыми личностями. «Ведь довольно часто именно прагматические характеристики слова определяют особенности его функционирования в определенных контекстах и придают ему национальную специфику» [Чулкина 2002: 163]. Текст, в том числе и художественный, может быть отражением как субъективного, знаний отдельного индивида (создателя и реципиента текста), так и объективных знаний большинства представителей языковой общности.

Следовательно, процесс восприятия и само понимание художественного текста в полиэтнической группе может различаться. Текст – это «воплощение коммуникативно-познавательного намерения» автора [Дридзе Т.М. цит. по Щербаковой 2017: 49], пишущего по законам родного языка и в рамках определенной системы концептов и фреймов, свойственных его родной культуре. Между тем субъект/субъекты восприятия текста (реципиенты) имеют иную систему представления об окружающем мире, основанную как на личном опыте, так и на опыте народа, которому данный реципиент принадлежит.

Приведем пример. Читая рассказ Ю. Бондарева «Простите нас!», в основе которого лежит идея памяти и благодарности учителю, студенты разных национальностей воспринимают его по-разному. Это объясняется расхождениями в понимании роли учителя в учебном процессе среди представителей разных культурных традиций. Наиболее ярко эти различия проявляются в восточных и западных культурах. В странах Дальнего Востока традиционно воспитывается особо уважительное отношение к педагогу, строгое соблюдение дистанции между учащимся и преподавателем, в то время как в странах Западной Европы, особенно в последние десятилетия, учитель не представляется учащимся абсолютным авторитетом, является в большей степени партнером (наставником, советником), управляющим учебным процессом. Так, вен-

герские и китайские учащиеся дают кардинально противоположные оценки поведению героя. Первых удивляет поступок героя, почувствовавшего угрызения совести и желающего загладить свою вину перед бывшим учителем, отправив телеграмму со словами просьбы о прощении. Вторых не смущают ни этот поступок главного героя, ни заглавие рассказа. Роль учителя в китайской системе образования в отличие от венгерской особенно важна, поэтому описанная в рассказе ситуация понятна китайцам без дополнительных комментариев преподавателя.

Художественные тексты, отражающие особенности мировоззрения носителей русской культуры, несомненно являются уникальным дидактическим материалом, представляющим широкие возможности для организации дискуссий, выработки умений анализа, объяснения и сравнения, навыков межкультурного общения. В то же время работа с подобными текстами в полиэтнической группе сопряжена с возможностью возникновения противоречий в общении между студентами разных национальностей, связанных с несовпадением восточных и западных культурных традиций. Задача преподавателя должна быть направлена на создание толерантной атмосферы, поддержание на занятии открытой, бесконфликтной коммуникативной обстановки, в которой все иностранные учащиеся, представители разных этнических групп, смогут раскрыть свои индивидуальные возможности и стать полноценными участниками коммуникативного процесса.

Таким образом, можно говорить о том, что при работе над художественным текстом необходимо учитывать не только коммуникативные, лингвокультурные, но и психолингвистические, когнитивные аспекты. Все это позволит «на базе когнитивных операций развитие у учащихся коммуникативно-прагматических механизмов адаптации «базы данных» к задачам общения на иностранном языке» [Бархударова и др. 2018: 114] и приведет к развитию не только коммуникативных, но и мыслительных способностей студентов. Работа над художественным текстом в полиэтнической группе требует от преподавателя владения социокультурной компетенцией, знания национально-культурных особенностей социального и речевого поведения иностранных студентов, входящих в состав учебной группы (обычаев, социальных стереотипов, истории и культуры стран и т. п.), что позволит выбрать правильные стратегии обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударова Е.Л., Гудков Д.Б., Клобукова Л.П., Красильникова Л.В., Одинцова И.В., Панков Ф.И. Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка как иностранного в современной образовательной парадигме. М.: МАКС Пресс, 2018. – 168 с.
2. Гапочка И.К. Пути совершенствования методики обучения русскому языку как иностранному // Традиции и новаторство в профессиональной деятельности преподавателей русского языка как иностранного. М., 2002. С. 41–47.
3. Завьялова О.С., Барышникова Е.Н. Художественный текст в иностранной аудитории: применение теории коммуникативной грамматики в пособии по развитию речи на материале произведений А.П. Чехова и Ф.М. Достоевского // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2011. – № 2. С. 81–87.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
5. Рубцова С.П. Художественный текст как предмет понимания в лингвистике и философии // Вестник ВГУ. Серия: Философия. – 2017. – № 4.
6. Чулкина Н.Л. Антропоцентрическая лингвистика и лингвокультурологические словари в РКИ // Традиции и новаторство в профессиональной деятельности преподавателей русского языка как иностранного. М., 2002. С. 162–172.
7. Щербакова В.М. Психолингвистический аспект восприятия текста // Вестник Оренбургского университета. – 2017. – № 1 (201). С. 49–52.

## ON SOME FEATURES OF THE USE OF THE LITERARY TEXT AT RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN A MULTI-ETHNIC GROUP

*Romanova T.Y.*

*Senior Lecturer, People's Friendship University of Russia; Moscow, Russia  
[tyuromanova@yandex.ru](mailto:tyuromanova@yandex.ru)*

*Rubtsova Y.A.*

*PhD, Docent, People's Friendship University of Russia, Moscow, Russia  
[ea\\_rubtsova@mail.ru](mailto:ea_rubtsova@mail.ru)*

The article considers the modern approaches to the use of literary texts at the lessons of Russian as a foreign language, identifies the main features of the work on literary texts in polyethnic groups.

**Keywords:** text, literary text, Russian as a foreign language, polyethnic group

### «ИТАЛЬЯНСКИЙ ТЕКСТ» В ПРОЗЕ ЮРИЯ ТРИФОНОВА

*Ружанская Л.Л.*

*преподаватель Лингвистического центра Веронского университета,  
Верона, Италия  
[linaruj@alice.it](mailto:linaruj@alice.it)*

В докладе анализируются три рассказа Юрия Трифонова из цикла «Опрокинутый дом», посвященные «итальянской» теме. Отмечается необычность тематики этого цикла для такого «московского» писателя, как Юрий Трифонов. Рассматривается видение и изображение Италии («римский» и «сицилийский» хронотоп), пропущенный через внутренний мир автора.

**Ключевые слова:** «итальянский» текст, «сицилийский» текст, хронотоп, атрибуты пейзажа.

Рассказы Юрия Трифонова «Кошки или зайцы?», «Вечные темы» и «Смерть в Сицилии» входят в посмертно опубликованный сборник рассказов писателя «Опрокинутый дом». Весь цикл рассказов необычен с точки зрения тематики для такого «московского» писателя, как Юрий Валентинович Трифонов. Этот цикл включает в себя и французскую тему – «Посещение Марка Шагала», и американскую, и финскую, экскурс в детство, и воспоминание об отце писателя, как бы завершающее цикл жизни самого Трифонова. Как отмечает Наталья Иванова, на первый взгляд перед нами рассказы о заграничье. «Но на самом деле, отталкиваясь от заграничных впечатлений, мысль Трифонова упорно возвращается на родину, в Москву... Читатель не найдет в этом цикле экзотики, описаний достопримечательностей, путевых впечатлений. И Америка, и Италия, и Финляндия упорно возвращают писателя к себе, являются лишь фоном для самоанализа, для работы самосознания» [Иванова 1984: 286]. Это высказывание относится ко всем рассказам «Опрокинутого дома», мы же сконцентрируем наше внимание на путешествии автора по Италии. В трех взятых для анализа рассказах можно выделить отдельные признаки «итальянского» текста. Можно заметить, что «римские знаки» присутствуют в большей мере в рассказе «Кошки или зайцы?». Это конечно же не *ведуты*, это город, вернее его атрибуты, знаки, сигнатуры (воспользуемся термином Т.В. Цивьян, употребленным при разборе стихотворения Анны Ахматовой «Золотая голубятня у воды...» [Цивьян 2001: 41]), пропущенные через внутреннее восприятие и сиюминутное настроение автора Коннотаты Италии в рассказах Ю. Трифонова («Кошки или зайцы?» – Рим, Дженцано; «Вечные темы» – Рим и имплицитно Тоскана, Лукка; «Смерть в Сици-

лии» – Сицилия, Палермо, Монделло), позволяют, как нам кажется, говорить о еще одном присутствии «итальянского» текста в русской современной прозе. В этих рассказах воплощается образ Италии, увиденный Трифоновым.

Остановимся подробнее на коннотатах, образующих «итальянский» текст у Трифонова. Прежде всего следует обратить внимание на обилие топонимов Рима в рассказе «Кошки или зайцы?». Это и атрибуты пейзажа, и водное пространство. Палящий зной «воскресный пустой Рим», полувысохший Тибр, желтеющий на камнях... Но это не праздничное римское лето, это увядающая природа, скорее осенний пейзаж, символизирующий старение. Осень – как эпилог человеческой жизни. «Здесь, в Риме, перемешаны тысячелетия, перепутаны времена, и точное время трудно определить» [Трифонов 1999: 371]. В этом рассказе обилие топонимов не только Рима, но и Дженцано, городка в окрестностях Рима, расположенного на Альбанских холмах. Вечный город Рим – согласно традиции – у Трифонова с прописной буквы – и со строчной вечный город Дженцано. Рядом с Вечным городом Римом появляется маленький вечный город Дженцано (разрядка Ю. Трифонова). Автор вспоминает свой первый приезд в Рим и Дженцано, когда он воспринимал Италию как Элизий, но со временем его видение Италии меняется.

Рим имплицитно присутствует и в названии рассказа «Вечные темы». Действие и этого рассказа происходит в Риме. В Риме происходит встреча автора с бывшим редактором знаменитого «толстого» журнала. Со времени их последней встречи прошло 22 года. В Вечном городе время поменяло местами героев. «Лицо судьбы», лицо редактора Закса, который в свое время отказался печатать рассказы Трифонова, исчезло. Теперь это был человек «с опустевшим лицом». «Это было лицо как бы опустевшее, как может опустеть старая площадь в час сумерек. Мы видели такую площадь в Лукке, и как раз вечером: она была круглая, тихая, пепельная...» [там же: 377]. Интересно, что здесь появляется еще один коннотат – Тоскана, Лукка, знаменитая полукруглая площадь в Лукке. В гостинице Закс спрашивает автора, не бывал ли он ночью в Колизее? «Надо непременно пойти в Колизей ночью!» [там же]. Колизей – еще один клишированный образ Рима. Закс уезжает в Америку навсегда и прощается со всеми и с Европой тоже. Прощание с Европой, Римом, цивилизацией.

И, наконец, «Смерть в Сицилии». Рассказ начинается вопросом: «Что можно понять за несколько дней в чужой стране? Можно ли догадаться о том, как люди живут? И как умирают?». И далее: «...Сицилия – это жаркая комната с окнами на море, где с раннего утра надо опускать жалюзи, иначе скоро нечем будет дышать». «Сицилийский» хронотоп у Трифонова связан с концептами *жара*, *зной*. Пейзаж в «Смерти в Сицилии» описан так: «Часов с шести вечера отчетливо виден весь громадный сине-голубой залив, керамический склон горы на противоположной стороне и отдаленная вершина на горизонте (имеется в виду вулкан Этна – прим. Л. Р.), белеющая треугольником как парус» [там же: 389]. Здесь, как нам кажется, автор выходит из клише, о котором говорилось выше. Мы видим отсутствие восприятия Италии как райского Элизия, актуализируется развитие темы страха, ужаса и тайны: «... нельзя обмануть то, что самое страшное в мире – смерть в Сицилии» [там же: 398]. Сицилия традиционно связана с понятием мафии, но несмотря на кажущуюся банальность образа, у Трифонова эта тема приобретает неожиданный ракурс. «Остров кровавой Сицилийской вечери» – так называет Трифонов Сицилию. Тема мафии переплетается с судьбой людей, разбросанных по свету. Ключевая сцена – встреча автора с синьорой Маддалони, с которой писатель оказался неожиданным образом связан (когда-то она жила в России, и именно она теперь фактически, иносказательно, отвечает на его вопрос о мафии, говоря о смерти в Сицилии).

Итак, мы попытались показать, что трифоновскую Италию можно прочесть в более общей картине «русской Италии». «Естественно, что для каждого автора обращение к Италии оправдано тем, что он описывает *свое* индивидуальное и в этом смысле непо-

вторимое видение – и он прав. И не его вина, что эти видения оказываются настолько совпадающими: слишком отчетливо культурное клише Италии в нашем сознании» [Цивьян 2001: 444].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Н. Проза Юрия Трифонова. М.: Советский писатель, 1984.
2. Трифонов Ю. Опрокинутый дом. М.: Панорама, 1999.
3. Цивьян Т.В. Семиотические путешествия. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2001.
4. Цивьян Т.В. «Умопостигаемая Италия» Комаровского // Василий Комаровский. Стихотворения. Проза. Письма. Материалы к биографии. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2000.

#### «ITALIAN TEXT» IN Y. TRIFONOV'S PROSE

*Roujanskaya L.L.*

*Linguistic Center, University of Verona, Italy  
linaruj@alice.it*

The report analyzes three stories by Yuri Trifonov from the “Overturned House” series devoted to the Italian theme. The theme of this cycle is unusual for such a Moscow writer as Yuri Trifonov. The vision and image of Italy (the “Roman” and “Sicilian” chronotopes) are examined, passed through the inner world of the author.

**Keywords:** Italian “text”, Sicilian “text”, chronotope, landscape attributes.

#### ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛЕКСЕМЫ «СТРАХ» В ТЕКСТЕ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»

*Ружицкий И.В.*

*докт. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся  
филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
konnitie@mail.ru*

*Ма Цзинян*

*аспирант кафедры русского языка филологического факультета  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
majingyang@mail.ru*

В докладе осуществляется попытка реконструкции текстового ассоциативного поля, первым этапом которой является анализ паратаксиса и гипотаксиса, т. е. сочинительных и подчинительных связей лексемы, представляющей его ядро. Материалом послужили особенности вербализации концепта ‘страх’ в тексте романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», ключевого не только для данного произведения, но и для тезауруса Достоевского в целом.

**Ключевые слова:** Достоевский, текстовое ассоциативное поле, концепт ‘страх’, гипотаксис, паратаксис, «Преступление и наказание».

Концепт ‘страх’, взаимодействуя с такими понятиями, как ‘смерть’, ‘страдание’, ‘болезнь’, ‘преступление’ и некоторыми другими, является ключевым не только в романе «Преступление и наказание», но и вообще в тезаурусе Достоевского (см. [Ружицкий 2015: 203–216]). Компенсаторным страху понятием в произведениях писателя выступает ‘смех’, и тем самым автор опередил то, что было доказано в евро-

пейской психиатрии начала XX века. Текстовые источники, не только литературные произведения, но и личные письма Достоевского, его дневники, записные книжки и др., говорят о том, что 'страх', а также сопряжённые с ним понятия занимают в них едва ли не центральное место, во многом определяют поступки героев и – самого писателя. Естественным образом, хотя мы и отдаём себе отчёт в том, что в таких случаях прямая зависимость существует далеко не всегда, напрашивается параллель между высокой значимостью концепта 'страх' в текстах Достоевского и обстоятельствами его жизни, в том числе и личностными особенностями самого писателя – страх в ожидании смертного приговора, затем его исполнения; страх быть посаженным в долговую яму; страх перед постоянно повторяющимися припадками, не поддающимися какой-либо временной закономерности, и множество других страхов, в первую очередь – перед случайностью: «Но всё забочусь, и день и ночь об них [детях] думаю, и обо всех нас: всё хорошо, а вдруг случай какой-нибудь. Случайного я пуще всего боюсь» [Достоевский 1986: 42]. Этот страх перед случайностью отражён, в частности, в употреблении слова *вдруг*, которое стало, пожалуй, самым популярным объектом исследования языка Достоевского. А.А. Белкин, обращая внимание на частую повторяемость у Достоевского слов *вдруг* и *слишком*, выдвигает предположение, что *вдруг* у Достоевского имеет особый смысл, «означает такую встречу, такое событие, которое играет решающую роль в судьбе человека, а порою является катастрофическим» [Белкин 1973: 129]. Частое употребление *вдруг* А.А. Белкин связывает и с неожиданными припадками эпилепсии у писателя.

В романе «Преступление и наказание» слово *страх* (в значении 'сильная боязнь, тревога, беспокойство; события, предметы, вызывающие чувство боязни, ужаса'), являющееся ядром соответствующего текстового ассоциативного поля, встречается 47 раз, что составляет 10,8 % всех употреблений в художественной прозе Достоевского, т. е. такую частоту следует считать довольно высокой. Кроме того, очевидна повышенная частота употребления *бояться, испугаться, испуг* и других лексем, входящих в центр семантического поля 'страх', что даёт возможность выдвинуть предположение о доминирующем характере данного поля в структуре произведения.

Анализ текстовых ассоциативных связей слова *страх* позволяет сделать первый шаг к реконструкции этого поля в его взаимодействии с другими полями, одновременно – конкретизировать содержательные стороны концепта 'страх', как общеязыковые, так и идиостилевые. Начало такого анализа – выявление «ближних» ассоциаций, подчинительных и сочинительных связей, гипотаксиса и паратаксиса, слова-концепта *страх*. Так, гипотаксис лексемы *страх* составляют следующие сочетания, включая предикативные (мы выбрали наиболее характерные примеры): *страх* (какой?) – *прежний, свой, смертный, чрезмерный; ужасный невыносимый; страх* (чего?) *встречи; страх* (за кого?) *за себя; страх* *вселился в сердце, выводил из себя, обложил душу, овладевал, охватил, охватывал, поразил, пройдёт*. Довольно большое количество предикативных сочетаний в некоторой степени отражает персонификацию страха, который как бы становится самостоятельным субъектом, определяющим поступки и действия Раскольникова.

Анализ сочинительных связей слова помогает выйти в парадигматические отношения описываемой лексемы, и надо отметить, что парадигматическое поле 'страх' в языковой картине мира Достоевского при этом существенным образом расширяется по сравнению с общеязыковым тезаурусом, проявляются особенности авторского идиолекта. Если, например, такие сочетания, как *под вечным подозрением и страхом; не от страху даже за себя, а от одного только ужаса и отвращения к тому, что он сделал* и т. п. характерны и для общелитературного языка, то *смущение и страх; обесцениение и страх; плач и страх; не то что в страхе, а в каком-то диком недоумении; с глубоким удивлением и с тупым бессмысленным страхом* и др. отражают особенности авторского стиля.

Следующие шаги в реконструкции текстового ассоциативного поля – выявление словообразовательной парадигмы, однокоренных с лексемой *страх* слов, употребляе-

мых в тексте «Преступления и наказания»; слов, входящих в ядро поля; изучение возможностей символизации концепта 'страх', например, посредством символического употребления слов *крюк* и *запор*, и др. Это, однако, является предметом дальнейших исследований.

В заключение отметим, что обозначенный нами способ реконструкции текстового ассоциативного поля можно применять не только с целью лингвистического анализа художественного текста, анализа, который одновременно выполнял бы герменевтическую функцию, но и как методический приём, позволяющий в полной мере использовать потенциал литературного произведения для совершенствования лексической компетенции иностранного студента-филолога, изучающего русский язык и русскую литературу, прежде всего способствующий развитию лексических навыков, систематизации уже сформированного словарного запаса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин А.А. «Вдруг» и «слишком» в художественной системе Достоевского // Статьи и разборы. М.: Худ. лит., 1973. С. 129–134.
2. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в 30 т. Т. 29, кн. 2. Л.: Наука, 1986. 377 с.
3. Ружицкий И.В. Язык Достоевского: Идиоглоссарий, тезаурус, эйдос: Монография. М.: ЛЕКСПУС, 2015. 543 с.

### LEXEME “FEAR” FUNCTIONING IN THE TEXT OF FYODOR M. DOSTOEVSKY’S NOVEL “CRIME AND PUNISHMENT”

*Ruzhitsky I.V.*

*faculty of philology of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
[konnitie@mail.ru](mailto:konnitie@mail.ru)*

*Ma Tzinyan*

*postgr. st. of the Department of Russian language of Faculty of Philology  
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
[majinyang@mail.ru](mailto:majinyang@mail.ru)*

The attempt to reconstruct the textual associative field, the first stage of which is the analysis of parataxis and hypotaxis, i. e. coordinative and subordinate links of the lexeme representing its core, is made in the article. The material was the features of the verbalization of the concept ‘fear’ in the text of Fyodor M. Dostoevsky’s novel “Crime and Punishment”, that is the key concept not only for this work, but generally for Dostoevsky’s thesaurus.

**Keywords:** Dostoevsky, text associative field, the concept ‘fear’, hypotaxis, parataxis, “Crime and Punishment”.

### ПАРАЛЛЕЛЬНЫЕ КОРПУСЫ В ОБУЧЕНИИ РКИ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

*Рычкова Л.В.*

*канд. филол. наук, доцент ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно, Беларусь  
[l.v.rychkova@mail.ru](mailto:l.v.rychkova@mail.ru)*

На примере Национального корпуса русского языка описаны возможности использования инструментария параллельных корпусов в обучении РКИ, а также показана необходимость знания преподавателями РКИ существующих ограничений в использовании этого типа лингвистических ресурсов при обучении инофонов. Впервые определены факторы, обуславлива-

ющие ограничения в использовании параллельных корпусов в обучении РКИ, связанные с доступностью определенных пар языков, спецификой лингвистической разметки, стилистическими и жанровыми особенностями исходного языкового материала, переводческими трансформациями и лакунами в текстах переводов, наличием «информационного шума» в корпусных выдачах, обусловленного лексической и синтаксической многозначностью.

**Ключевые слова:** РКИ, параллельные корпуса, Национальный корпус русского языка.

Известно [Pérez-Paredes 2010: 53], что первые попытки использования корпусных технологий в обучении английскому языку относятся к 80-м годам XX века и с тех пор получили широкое распространение в мире при изучении иностранных языков. Тем не менее, несмотря на наличие такого репрезентативного, разнопланового и мультимодульного онлайн ресурса, как Национальный корпус русского языка (далее – НКРЯ), инструментарий корпусной лингвистики все еще недостаточно освоен преподавателями РКИ. Как правило, выделяют [Leech 1997; McEneaney, Xiao 2006] три основных «фокуса взаимодействия» между обучением языкам и корпусами, а именно: не прямое использование (позднее получившее название *corpus-based*), когда преподаватель использует корпусные данные при разработке учебно-методического обеспечения; прямое использование корпусов в учебном процессе (сегодня известно как *corpus-driven learning*); развитие самих корпусов (здесь, прежде всего, следует отметить такой новый вид корпусов, как учебные – *learner* – корпуса).

Параллельные корпуса – это особый вид корпусов, включающий тексты минимум на двух языках, из которых один является языком оригинала, а другой – перевода, и эти тексты выровнены по переводческим соответствиям. Этот вид корпусов, как правило, используют в подготовке переводчиков (см., например, [Рычкова 2012]). Практика применения параллельных корпусов в обучении языкам не нашла должного отражения в публикациях, в отличие от практики использования инструментов машинного перевода (см. обзор соответствующих образовательных практик в [Excell 2019]). Отмечается полезность подобных инструментов, в том числе на начальных этапах освоения языков как иностранных, поскольку они, облегчая понимание, тем самым повышают самооценку и уверенность в себе обучаемых. Тем не менее, использование средств машинного перевода имеет ряд недостатков, связанных, прежде всего, с плохим либо неточным переводом как следствием многозначности естественного языка. Этого недостатка лишены параллельные корпуса. К тому же, как и иные корпуса, они позволяют использовать методологию, основанную на наблюдении языковых паттернов. Помимо этого, использование именно параллельных корпусов позволяет наблюдать типологические отличия, существующие между русским языком и родным языком обучаемых, например, на уровне грамматических категорий или грамем, выявлять лексические лакуны и культурно-специфичную лексику [Добровольский 2009]. При работе с параллельными корпусами преподавателю РКИ необходимо учитывать следующие ограничения: 1) доступность определенных пар языков (параллельный модуль НКРЯ включает сегодня 19 пар языков, а также многоязычный корпус, объединяющий такие языки, как английский, болгарский, польский, русский и французский); 2) специфика лингвистической разметки (в НКРЯ размечены только русскоязычные тексты); 3) ограниченность исходного языкового материала с точки зрения стилистического и жанрового разнообразия; 4) разнообразии переводческих трансформаций и купюр в текстах переводов; 5) наличие «информационного шума» в корпусных выдачах, неизбежное при любой автоматической обработке текстов на естественных языках, обусловленное лексической и синтаксической многозначностью.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Добровольский Д.О. Корпус параллельных текстов в исследовании культурно-специфичной лексики // Национальный корпус русского языка: 2006–2008. Новые результаты и перспективы. СПб.: Нестор-История, 2009. С. 383–401.

2. Рычкова Л.В. Использование параллельных корпусов текстов в практическом переводе-ведении // Индустрия перевода в инновационной образовательной, исследовательской и профессиональной деятельности. Т. 1. Пермь: Изд-во Пермского национального исследовательского политехнического университета, 2012. С. 62–66.

3. Excell D. Some Challenges in Using Computer-Aided Translation Tools to Facilitate Second Language Fluency in Education // Annals of Emerging Technologies in Computing (AETiC). 2019. Vol. 3, No. 2. P. 22–31.

4. Leech, G.N. Teaching and language corpora: a convergence // Teaching and language corpora. London: Longman, 1997. P. 1–23.

5. McEnery T., Xiao R. What corpora can offer in language teaching and learning [Electronic resource]. Mode of access: [https://www.academia.edu/9522036/corpora\\_and\\_language\\_teachingV7](https://www.academia.edu/9522036/corpora_and_language_teachingV7). Date of access: 10.10.2019.

6. Pérez-Paredes P. Corpus Linguistics and Language Education in Perspective: Appropriation and the Possibilities Scenario // Corpus Linguistics in Language Teaching. Peter Lang, 2010. P. 53–73.

## PARALLEL CORPORA IN RFL TEACHING: POSSIBILITIES AND LIMITATIONS

*Rychkova L.V.*

*Yanka Kupala State University of Grodno*

*[l.v.rychkova@mail.ru](mailto:l.v.rychkova@mail.ru)*

The possibilities of using parallel corpora in teaching RFL are described on the example of the National Corpus of Russian Language, and the need for RFL teachers to know the existing limitations in the use of this type of linguistic resources in educational process is shown. For the first time, the factors that determine the limitations in the use of parallel corpora in the teaching of RFL are determined. These limitations can be associated with the availability of certain pairs of languages in the corpora; with the specificity of linguistic annotation used; with stylistic and genre features of the basic language material the corpora are built on; with transformations and lacunae in the texts of translations; with the presence of «information noise» in the results of corpora searches, which are caused by the phenomena of lexical and syntactic ambiguity of natural languages.

**Keywords:** RFL, parallel corpora, National Corpus of Russian Language.

## ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ (РЯДО) ДЛЯ УРОВНЯ В1

*Рязанцева Т.И.*

*канд. филол. наук, преподаватель Университета прикладных наук ВФИ,*

*Вена, Австрия*

*[tiriazantseva@rambler.ru](mailto:tiriazantseva@rambler.ru)*

Статья посвящена принципам составления полноценного лексического минимума русского языка делового общения в электронном формате как инструмента обучения и тестирования иностранных учащихся на уровне В1. Рассматриваются коммуникативный, идеографический, частотный, коллокационный и иллюстративный принципы.

**Ключевые слова:** русский язык делового общения (РЯДО), уровень В1, лексический минимум, электронный формат, принципы построения.

Задача обновления содержания обучения [Калиновская 2018: 56] и оптимизации системы сертификационного тестирования по русскому языку делового общения (РЯДО) [Рязанцева 2016: 85] наиболее актуальна на уровня В1 как самого востребованного в системе уровней ДО. Для решения этой задачи в ракурсе бизнес-сотрудничества «Россия – Европа» секцией русского языка Университета прикладных наук ВФИ

г. Вены, при поддержке партнёрской сети «Институт Пушкина» были созданы учебно-методический комплекс «Путь к успеху» B1 [Blum, Gorelova 2017], а также электронный сетевой ресурс Fit für Wirtschaftsrussisch B1 [Блум, Рязанцева 2018].

Эта работа потребовала модернизации лексического минимума (ЛМ) с учётом характера отношений между участниками общения [Денисов 1993: 49]. В нашу задачу входило не только исключение устаревшей и неактуальной лексики, специальной экономической терминологии и ряда товарных номенклатур, но и упорядочивание лексики на принципах, соответствующих электронному формату презентации ресурса. Кроме того, ЛМ включает перевод на английский и немецкий языки.

Основополагающим при создании ЛМ стал *идеографический принцип* описания лексики ДО: упорядочение статей не по алфавиту, а по лексическому значению заглавного слова или фразы [Караулов 1976], что способствует ассоциативному запоминанию лексики каждого представленного семантического поля. Отказ от алфавитного принципа обусловлен тем, что при сетевом нелинейном представлении лексики в электронной среде алфавит практически теряет актуальность как поисковый инструмент, и у нашей целевой группы отсутствуют достаточные навыки работы с русским алфавитом как порядковым множеством.

*Коммуникативный принцип* реализуется в отборе речевого материала стандартных ситуаций ДО, таких как сбор и обработка информации о региональном рынке (услуги, продукция, конкуренты); поиск потенциальных партнёров / клиентов; ведение коммерческих переговоров; согласование условий работы с партнёрами; организация и ведение продаж; выезд в командировки; представление фирмы и её продукции; личное общение с партнёрами, общение по телефону, ведение деловой переписки.

Заглавными словами словарных статей служат такие идеограммы, как, договор, заказ, запрос, переговоры, поставка и т.д. (Всего 107 идеограмм). Применяется смешанное упорядочивание слов по *тематическому принципу* и *принципу иерархии* от общей к специальной деловой лексике.

Отбор лексики производился с применением *принципа частотности* на основе рекомендаций Общеввропейской шкалы для уровня B1: 1300 единиц активной и 2500 единиц пассивной лексики. Критериями отбора были словарная частотность лексической единицы, её уровневое соответствие и сопоставимость с лексическим минимумом экзаменационной системы Business English Certificate (BEC 1). В соответствии с частотностью лексика подразделена на 4 группы, каждая из которых маркирована цветовым и шрифтовым выделением.

Описание лексики невозможно без применения *принципа сочетаемости*: все лексемы представлены в словосочетаниях, которые распределены согласно моделям сочетаемости (атрибутивные, именные, глагольные). При наличии в сети авторитетных переводных словарей, которые предлагают эквиваленты слов, нам кажется важным дать пользователям возможность овладеть набором свободных и связанных словосочетаний, отсутствующих в большинстве переводных словарей, но необходимых для выражения смыслов в конкретных ситуациях ДО. ЛМ описывает также синтаксические модели глагольного и именного управления. В ряде случаев применяется также *принцип иллюстрирования* – модельные фразы и примеры стандартного словоупотребления на базе законченных предложений.

Таким образом, на основе вышеперечисленных принципов нами была предпринята попытка создать актуальный полноценный лексический минимум РЯДО B1 как инструмент обучения и тестирования иностранных учащихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Блум Т.Д., Рязанцева Т.И. Электронная платформа «Русский язык делового общения» B1 (fit für Wirtschaftsrussisch B1): Принципы построения и отбора материала. // Русский язык за рубежом, 2018. № 4. С. 22–29.

2. Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы её описания. М.: Рус. Яз., 1993. – 248 с.
3. Калиновская М.М. Методика обучения русскому языку делового общения (РЯДО) и ее практическая направленность (на примерах письменных жанров базового, среднего и продвинутого уровней) // Русский язык за рубежом, 2018. № 4. С. 54–60.
4. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. М., 1976. 356 с.
5. Рязанцева Т.И. К вопросу о соответствии системы тестирования русского языка делового общения европейским аналогам // Вестник ВоГУ. 2016. № 3. С. 78–86.
6. Tamara Blum, Elena Gorelova. Путь к успеху. Weg zum Erfolg. Russisch für Alltag und Beruf. Kursbuch und Arbeitsbuch. Band 2: B1. – Facultas, Wien, 2016; The Road to Success. Russian for Everyday Life and Business Communication. Course Book and Workbook. Volume 2: B1. – Facultas, Wien, 2017.

## ON PRINCIPLES OF COMPOSING A WORD-LIST FOR BUSINESS RUSSIAN B1 LEVEL

*Ryazantseva T.I.*

*University of Applied Sciences BFI, Vienna, Austria*

*[tiriazantseva@rambler.ru](mailto:tiriazantseva@rambler.ru)*

The paper deals with the principles to compose a comprehensive electronic word-list for Business Russian to be used as an instrument to teach and test foreign learners on the B1 level. It describes the ideographic, communicative, frequency, collocation and illustration principles.

**Keywords:** Business Russian, B1 level, word-list, electronic form, principles of composing.

## ПЕРЕВОД ОТДЕЛЬНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ СЛОВАЦКО-РУССКОМ ПЛАНЕ

*Саболова Д.*

*аспирант, Прешовский университет в г. Прешов, Словакия*

*[drasab@mail.ru](mailto:drasab@mail.ru)*

В докладе обращается внимание на лексические единицы экономической сферы – наименования некоторых негативных явлений в экономической деятельности словацких и российских компаний, приводятся предлагаемые аналоги отдельных единиц.

**Ключевые слова:** лексическая единица, экономическая сфера, теневая экономика, сопоставление, перевод

Лексический состав любого языка непосредственно реагирует на внеязыковую ситуацию и пополняется за счет наименований новых явлений и реалий. В этом процессе задействованы как заимствования из иностранных языков, так и лексические единицы (далее ЛЕ), образованные на базе единиц родного языка.

Помимо регулярной экономической деятельности, реализуемой в рамках закона, с соблюдением всех правил, наблюдаются и незаконные действия.. В экономической терминологии для обозначения таких явлений употребляется термин *теневая экономика* (shadow economy – калька из английского), который охватывает серый рынок – «законные экономические операции, масштаб которых скрывается или занижается хозяйствующими субъектами с целью уклонения от уплаты налогов», черный рынок – «деятельность, запрещенная законом в любой экономической системе и в подавляющем большинстве стран», к примеру, наркобизнес, контрабанда, проституция, рэкет и фиктивную экономику – «предоставление взяток, индивидуальных льгот и субсидий на основе организованных коррупционных связей» [<http://www.grandars.ru/student/nac->

ekonomika/tenevaya-ekonomika.html, дата обращения 10.11.2018]. С аналогичными понятиями встречаемся и в словацком языке – *tieňová ekonomika*, *šedý trh* (pololegálny), *čierny trh* (nelegálny) и *fiktívna ekonomika*. Значение первых терминов в словацком и русском языках совпадает. Но наименование *фиктивная экономика* в указанном выше значении не свойственно для словацких реалий. И русские толковые словари предлагают иное определение данного понятия, отличающееся от вышеуказанного, а именно: «действующее хозяйство, предприятие, produцирующее фиктивные результаты, отражаемые в действующей системе учета и отчетности как реальные» [[https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_economic\\_law/17075/ФИКТИВНАЯ](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_economic_law/17075/ФИКТИВНАЯ)]. Это значение соответствует аналогичному словацкому понятию.

Одинаковое значение имеет словосочетание, употребляемое для обозначения отмывания денег (*money laundering* – англ.), в словацком языке обычно добавляется к указанному и адъектив «грязные», что фиксируется толковым словарем словацкого языка: «*pranie (špinavých) peňazí – «uvádzanie nezákonne získaných peňazí do normálneho obehu»* (введение незаконным способом приобретенных средств в легальный оборот [KSSJ, 2003: 548].

Вышеуказанные ЛЕ аналогичны по форме и значению (кальки с английского), но приведённые ниже единицы свойственные только словацкому языку. Первой из них является единица, возникшая из словосочетания *biely kôň* – название человека, которого используют представители криминального мира для совершения нелегальных сделок: «*bezúhonný človek nastrčený členmi organizovaného zločinu pri nelegálnych obchodoch»* [SSSJ, 2011: 776]. Чаще всего речь идет о получении банковского кредита, уплата которого потом требуется именно от «белого коня» (от которого преступники часто избавляются физически). Насколько нам известно, аналогичного понятия в русском языке не существует, но выражение *подставное лицо* можно употребить в качестве аналога.

Для обозначения нелегальной деятельности компаний употребляется также понятие *schránková firma*. Определение данного понятия в словарях не находим, но частотность упоминания в интернет-пространстве свидетельствуют о масштабах распространения явления, именуемого данной ЛЕ. Такая фирма обычно существует без офиса, адрес регистрации одинаков для нескольких компаний, часто базируется в оффшоре. Такие фирмы часто регистрируются на упоминаемых «белых коней», подтверждением чего является следующий пример: «*Takto plánuje štát od nového roka vylúčiť z verejného obstarávania schránkové firmy, ktoré sú napísané na tzv. biele kone»* [<http://spravy.pravda.sk/ekonomika/clanok/402479-obmedzi-sa-pranie-spinavych-penazi/>, 18.08.2016].

В английском языке существует понятие *shell / mailbox company* – это название компаний, которые не занимаются в настоящее время бизнесом, но некоторые из них могли заниматься им в прошлом: «*a firm with no current business activity or significant assets. Some shell companies may have had operations in the past»* [<https://marketbusinessnews.com/financial-glossary/shell-company/>, дата обращения 11.11.2018]. Предполагаем, что словацкое название является калькой данного выражения, т.к. *mailbox* в переводе на словацкий – это как раз *schránka*. Аналогом к вышеупоминаемым словацким фирмам считаем русское понятие *фирма-однодневка*. Несмотря на факт, что данное понятие не закреплено юридически, в письме российского ФНС от 11.02.2010 № 3-7-07/84 содержится определение, указывающее на то, что это *фирма, которая зарегистрирована по адресу массовой регистрации и не представляет налоговую отчетность*. Следует также обратить внимание на факт, что учредителем часто является умерший человек (аналог с «белым конем») [<https://yuridicheskaya-konsultaciya.ru/nalogi/odnodnevka.html>, дата обращения 11.11.2018].

Из сказанного вытекает, что при поименовании новых реалий, относящихся к экономической деятельности, осуществляемой в разных странах, лексическим единицы часто заимствуются – в нашем случае речь идет о кальках, но появляются также единицы на базе родного языка (*biely kôň*, *фирма-однодневка*).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Krátky slovník slovenského jazyka Bratislava: VEDA, 2003. 985 s
2. Slovník súčasného slovenského jazyka-. Bratislava: VEDA, 2011. s

## TRANSLATION OF CERTAIN LEXICAL UNITS OF ECONOMY SPHERE IN SLOVAK-RUSSIAN COMPARISON

*Sabolova, D.*

*Presov University in Presov, Slovakia*

*[drasab@mail.ru](mailto:drasab@mail.ru)*

The attention in the article is paid to the lexical units of economy sphere – names of certain negative phenomena in Slovak and Russian business activities, provides analogical lexical units of target language.

**Keywords:** lexical unit, sphere of economy, shadow economy, comparison, translation.

## ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Савосина Л.М.*

*канд. филол. наук, доцент МГЛУ, Москва, Россия*

*[Lsavosina.1@yandex.ru](mailto:Lsavosina.1@yandex.ru)*

В статье рассматривается проблема формирования текстовой компетенции у иностранных учащихся, подчёркивается значимость научного текста как универсальной единицы, способной обеспечить достижение коммуникативных задач обучения русскому языку как иностранному, сформировать текстовую компетенцию обучающихся в учебно-профессиональной сфере общения.

**Ключевые слова:** научный текст, текстовая компетенция, текстовые функции, текстопрождение, диалогическое единство, мотивация.

Современная лингводидактическая концепция ориентирует процесс обучения на формирование коммуникативной базы профессиональной направленности. В связи с этим в системе обучения языку специальности особую роль приобретает научно-учебный текст как единица обучения коммуникативной деятельности.

Практика показывает, что научный текст является базовой единицей обучения, формирующей текстовую компетенцию обучающихся. Рамки статьи не позволяют остановиться на всех типах научных текстов, поэтому лишь укажем, что кроме основных функционально-смысловых типов текстов (*описание, повествование, рассуждение, доказательство*), весьма важными являются научные тексты, демонстрирующие решение целого спектра актуальных коммуникативных задач, возникающих в ходе реального профессионального общения в разных сферах: *текст-презентация; текст-полилог; текст, содержащий инструкцию и поиск решения проблемы; тексты, цель которых – расширить рамки профессионального общения и кругозор будущего специалиста* и др. Все эти типы текстов выполняют важные методические функции: демонстрируют определенные коммуникативные тактики и стратегии; служат источником информации и стимулом для общения; являются основой для взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности; иллюстрируют функционирование профессиональной терминологии в различных контекстах, что способствует формированию предметного и языкового компонентов коммуникативной компетенции обучающихся.

С учебно-методической точки зрения выделяются также *текст-закрепление, текст-обобщение, текст-повторение, текст для конспектирования, текст для самостоятельного изучения* и др. Результатом работы с научными текстами данного типа является сформированность у обучающихся механизмов порождения своего собственного высказывания, адекватного ситуации общения.

Существуют различные подходы к рассмотрению понятия «*текстовая компетенция*». Приведем некоторые из них. Текстовая компетенция – это «набор средств, действий, правил, реализующихся в процессе вербального взаимодействия языковых личностей путем перекодирования с одного уровня вербальных единиц на другой при понимании чужих текстов и создании собственных» [Грибова 2014]; «... совокупность знаний, умений, навыков, способов текстовой деятельности, необходимых для качественной продуктивной ее реализации» [Кошечкина 2008: 33]. При этом большинство ученых указывают на интегративный характер текстовой компетенции, трудность дифференциации ее от других компетенций, определяющих уровень овладения языком, Текстовая компетенция – результат «*межпредметной интеграции*», аккумулирующий языковую, стилистическую и лингвокультурную компетенции; база развития коммуникативных умений [Свиридова 2012]; она понимается в широком смысле «...как совокупность знаний, умений и навыков в области восприятия и создания текста, в узком – как совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных средств, позволяющая производить текстовые действия в соответствии с логикой и особенностями текстовой деятельности» [Сайфутдинова 2000]; языковая и текстовая компетенции четко дифференцируются: первая выступает составляющим компонентом второй, является совокупностью знаний и навыков, обеспечивающих продуцирование текстов [Дымарский 1999] и др.

Автор статьи под текстовой компетенцией понимает овладение механизмами и техниками понимания текста, умение пользоваться правилами текстопорождения. На наш взгляд, текстовую компетенцию следует отнести к категории базовых, определяющих успешность выполнения любой учебной деятельности. Считаем, что текстовая компетенция – это важнейший показатель коммуникативной культуры личности, заключающийся в умении эффективно общаться на основе текста.

Формирование и обучение текстовой компетенции мы рассматриваем как сложнейшую проблему в обучении русскому языку как иностранному. Задача преподавателя – сформировать у обучающихся умение понимать и создавать тексты различной сложности. И, как показывает практика, такое умение приобретается только в процессе активной речевой деятельности.

Методисты считают, что процесс понимания всегда носит творческий характер. Ещё А.А. Потебня отмечал, что «понимание есть повторение процесса творчества в изменённом порядке...» [Потебня 1997]. В самом механизме понимания заложено диалогическое соотношение нового, неизвестного со старым, известным. Как показал в своих трудах М.М. Бахтин, понимание в своём диалектическом движении проходит через следующие этапы: исходный текст – прошлые контексты – начало будущего контекста [Бахтин 1986]. Поэтому методисты считают, что в процессе понимания важно найти тот момент, когда происходит «диалогическая встреча старого с новым и начало новых отношений и связей». Видимо, поэтому неправильно рассматривать понимание как перевод с русского языка на родной язык обучающегося. Понимание как бы восполняет текст, творит его в соответствии с личностью понимающего, одновременно оценивающего акт понимания. Представление о понимании как о творческом процессе, диалогичном в своей основе, обеспечивает, на наш взгляд, плодотворный выход в процесс обучения текстовой деятельности.

Не секрет, что работа с научным текстом часто ограничивается только смысловым анализом данного текста, что подменяет работу по овладению речевой культурой. Смысловой анализ текста активен с точки зрения мышления, но пассивен с точки зрения

речевой реализации. Практика показывает, что для обучающихся трудность состоит не столько в том, чтобы понять и осмыслить информацию текста, сколько в том, чтобы её выразить. Поэтому помощь преподавателя заключается в научении обучающихся правильным формам выражения информации, в отработке типичных речевых конструкций, общих для всех спецпредметов, научной, профессиональной речи, в совершенствовании их культуры владения видами речевой деятельности.

Автору статьи представляется весьма эффективным языковая работа в иностранной аудитории со специально отобранными преподавателем текстами различной функционально-стилевой направленности с идентичной тематикой, т.е. одна и та же тема подается в различных ракурсах. Например, для обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение» предлагается тема «Языковая картина мира» с комплексом исходных и прилагаемых текстов: фрагмент соответствующего раздела учебника по языкознанию (А.А. Реформатский. «Введение в языковедение» – исходный текст), подготовленная преподавателем презентация («Русские учёные-лингвисты»), статья о русских переводчиках в текущей центральной прессе («Русские мастера перевода»), соответствующая телепередача и др. Такое комплексное освещение предмета с различных функциональных позиций представляется нам более эффективным в плане изучения русского языка, чем текстовое представление в виде только научно-учебных (исходных) текстов. Использование текстов различной функциональной направленности, также имеющих научный характер, позволяет расширить языковую компетенцию и речевые возможности обучающихся, использовать актуальную для них информацию, что, несомненно, повышает мотивацию обучающихся.

Рассматривая текст как феномен употребления языка (именно текст выступает критерием освоенности языкового материала в разных видах речевой деятельности и показателем языковой компетенции обучающихся), отметим, что эффективным обучением текстовой деятельности является раскрытие текстовых функций таких лексических категорий, как полисемия, омонимия, паронимия, а также синонимия, антонимия и конверсия с помощью трансформационных, тренировочных, синонимических упражнений.

Многими методистами подчеркивается, что тексты «...должны быть аналогами реально существующих жанров». Считаем, что диалог-интервью (беседа) – удачный учебный текст, являющийся реальным жанром диалога как вида естественного дискурса. «Самое плодотворное и естественное упражнение ума – беседа. Живое слово и учит и упражняет...» (О. Уайлд). Основной целью беседы является передача информации собеседнику для пробуждения у него интереса к новой проблеме. Полагаем, что данный жанр играет мотивационную роль и служит содержательной базой для высказывания обучающихся (для построения «своих» высказываний).

Рассматривая текст как феномен общения, подчеркнем, что работа с текстом является одновременно и работой по общению, которая и составляет главную задачу обучения языку. В процессе преподавания РКИ текст, подготавливаемый для понимания, сам становится в свою очередь механизмом формирования понимания и общения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: 1986. 445 с.
2. Потебня А.А. Из записок по теории словесности // Русская словесность. Антология. М.: 1997.
3. Грибова О.Е. К проблеме определения понятия «текстовая деятельность». European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. 2 (41). Т. 1. С. 198–201.
4. Дымарский М.Я. Проблемы текстообразования и художественный текст: [Монография]. Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. Каф. рус. яз. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та. 1999. 281 с.
5. Кошечкина Т.В. Формирование текстовой деятельности на основе межпредметных связей // Инновации в образовании. М.: 2008. № 5. С. 90–98.

6. Сайфутдинова Н.Ш. Текстовая компетенция как проектная основа обучения гуманитарным наукам: дис. ... канд. пед. наук: Сочи, 2000. 156 с.

7. Свиридова А.В. Текстовая компетенция – основная цель обучения русскому языку Вестник ЧГПУ. 2012. № 1. С. 173–178.

## THE PROBLEM OF THE FORMATION OF TEXTUAL COMPETENCE

*Savosina L.M.*

*Kand. Philol. Associate Professor, Moscow, Russia*

*[Lsavosina\\_1@yandex.ru](mailto:Lsavosina_1@yandex.ru)*

The article examines the problem of the formation of textual competence in foreign students, emphasizes the importance of the scientific text as a universal unit capable of achieving the communicative tasks of learning Russian language as a foreign language, to form the text competence of students in the academic and professional sphere of communication.

**Keywords:** scientific text, text competence, text functions, text-creation, dialogue unity, motivation.

## КОМПАРАТИВИСТИКА КАК МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ (ТЕМАТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РОМАНА В. НАБОКОВА «ЛОЛИТА» И РАССКАЗА С. ХЕДАЯТА «ЛАЛЕ»)

*Садеги Сахлабад Зейнаб*

*ст. преподаватель университета «Аль-Захра», Тегеран, Иран*

*[z.sadeghi@alzahra.ac.ir](mailto:z.sadeghi@alzahra.ac.ir)*

*Коваленко Ксения Сергеевна*

*факультет востоковедения РГГУ*

*[Ksenkov2014@gmail.com](mailto:Ksenkov2014@gmail.com)*

*Марьям Голамзаде*

*бакалавриат русского языка, Университет Аль-Захра*

*[Maryam94gholamzade@yahoo.com](mailto:Maryam94gholamzade@yahoo.com)*

В настоящей статье анализируется компаративистика как метод преподавания литературы. В качестве примера приводится тематический анализ произведения В. Набокова «Лолита» и рассказа иранского писателя С. Хедаята «Лале».

**Ключевые слова:** компаративистика, Набоков, «Лолита», Хедаят, «Лале»

Компаративистика, по определению литературоведческого словаря-справочника, – это «сравнительное изучение фольклора, национальных литератур, процессов их взаимосвязи, взаимодействия, взаимовлияний на основе сравнительно-исторического подхода (метода)» [Гром'як 1997: 369]. Этот метод основан на изучении аналогий и связей различных национальных литератур. Компаративистика рассматривает различные сюжеты, общие черты литератур двух или более народов: как они связаны и какое влияние оказывают друг на друга. Данный метод помогает проследить родство культур разных стран, расширить рамки исследования и увеличить сферу его применения. Метод компаративистики изучает литературу одного народа и ее историческую связь с литературой других народов.

В докладе будет дан сравнительный анализ романа В. Набокова «Лолита» и рассказа иранского писателя С. Хедаята «Лале».

Роман В. Набокова имеет некоторые сходства с рассказом иранского автора Садега Хедаята «Лале». Хедаят – один из немногих иранских писателей, чьи произведения были переведены на другие языки и опубликованы в зарубежной прессе. Идея написания рассказа «Лале» пришла Садегу Хедаяту во время его пребывания в Париже в 1932 году, а через 23 года, в 1955 году, на свет появился роман «Лолита», который был впервые опубликован на английском языке, а уже потом переведен самим автором на русский язык. Оба произведения были опубликованы в Париже, и между ними есть неоспоримые сходства, которые вовсе не случайны.

Названия произведений «Лале» и «Лолита» созвучны. Имена двух героев имеют одинаковые корни. Слово «лал» (लाल) на санскрите означает ‘красный’, данный корень также присутствует в слове «лале» (в переводе с персидского – ‘тюльпан’). Имя Лолита имеет испанское происхождение и означает ‘печаль’, ‘скорбь’. Корень этого имени происходит от имени Долорес или от римского имени Лола.

В своем рассказе Садег Хедаят пишет: «Когда-то Холадад и называл девочку Лал – немая, Лалу или просто Лале» [Хедаят 1985: 31]. (Поскольку девушка говорила очень мало, иногда он называет ее немой.) В первой части романа В. Набокова, главная героиня упоминается под разными именами: «Она была Ло, просто Ло, по утрам, ростом в пять футов (без двух вершков и в одном носке). Она была Лола в длинных штанах. Она была Долли в школе. Она была Долорес на пунктире бланков. Но в моих объятиях она была всегда: Лолита». Интересно, что девочка в романе В. Набокова так же молчалива, как и Лале в рассказе иранского автора.

В обоих работах главным героиням Лале и Лолите по 12 лет. В рассказе Лале «была смуглой девочкой лет двенадцати с приятным личиком и живыми глазами. На руках и на лбу у нее было множество родинок» [Хедаят 1985: 31]. Лолита описывается так: «Это было то же дитя – те же тонкие, медового оттенка плечи, та же шелковистая, гибкая, обнаженная спина, та же русая шапка волос».

В обоих произведениях девочки потеряли своего настоящего отца, и их единственными близкими людьми становятся мужчины, которые заменяют им его.

В обоих произведениях мужчины находятся в двойном конфликте: с одной стороны, их одолевает чувство любви, а с другой – отцовские чувства. В рассказе Хедаята читаем: «Однако постепенно отеческое действо переросло в любовь» [Хедаят 1985: 31]. В романе В. Набокова мужчина сразу влюбляется в Лолиту, так как она напоминает ему первую любовь. Чувства Гумберта описываются так: «Лолита, свет моей жизни, огонь моих чресел. Грех мой, душа моя. Ло-ли-та: кончик языка совершает путь в три шажка вниз по небу, чтобы на третьем толкнуться о зубы. Ло. Ли. Та».

Обе девочки убегают из дома, и опекуны находят их через некоторое время. И Лале и Лолита выходят замуж за молодых мужчин.

Судьба опекунов девушек и в том, и другом произведении схожа: герой В. Набокова Гумберт заканчивает жизнь в лечебнице для психопатов, где проверяют его расщепление, а потом в тюрьме в ожидании суда, не дождаввшись которого умирает от «закупорки сердечной аорты». А герой Хедаята умирает с горя: «Холадад заплакал от тоски и горя. Спотыкаясь и хромя, побрел он домой той самой дорогой, по которой пришел в табор. Войдя в хижину, он закрыл за собой дверь. С тех пор никто и нигде не видел его» [Хедаят 1985: 36].

Однако Хедаят и В. Набоков по-разному отразили завершение судеб своих героинь: если у Набокова Лолита умирает в молодом возрасте при родах, то Хедаят дает возможность Лале продолжать жизнь и быть счастливой.

В настоящей статье упоминаются только общие сходства двух произведений. Более пристальное изучение деталей поможет выявить некоторые другие интересные параллели, сделает изучение и преподавание литературы более привлекательным, поскольку знакомит ученика с национальной литературой своей страны и, с другой

стороны, с литературным миром другого народа в целом. На наш взгляд, компаративистика может стать одним из способов привлечения студентов к более детальному изучению литературы других стран, расширению знаний о культурном развитии народов, его языке, обычаях, что способствует сближению людей разных национальностей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів та ін. / К.: Академія, 1997. /– 752 с.
2. Набоков В. Лолита. М.: Изд-во «Азбука-классика», 2014. – 416 с.
3. Хедаят С. Лале // Избранное. М.: Худ. лит., 1985. – 256 с.

#### COMPARATIVE STUDIES AS A METOD OF TEACHING (CASE STUDY OF THE NOVEL BY V. NABOKOV «LOLITA» AND S. HEDAYAT'S SHORT STORY «LALE»)

*Zeinab Sadeghi Sahlabad*

*Assistant professor Alzahra University, Tehran, Iran*

*[z.sadeghi@alzahra.ac.ir](mailto:z.sadeghi@alzahra.ac.ir)*

*Kovalenko Ksenia Sergeevna*

*Oriental studies RGGU*

*[Ksenkov2014@gmail.com](mailto:Ksenkov2014@gmail.com)*

*Maryam Gholamzadeh*

*Undergraduate student of Russian language Al-Zahra University*

*[Maryam94gholamzade@yahoo.com](mailto:Maryam94gholamzade@yahoo.com)*

In this article we analyze comparative studies as a method of teaching literature. As an example of the thematic analysis of the works of V. Nabokov's «Lolita» with a story by the Iranian writer S. Hedayat «Lale».

**Keywords:** comparative studies, Nabokov, «Lolita», Hedayat, «Lale»

#### ПРЕПОДАВАНИЕ ПРЕДМЕТА «СРАВНИТЕЛЬНОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ» В ИРАНЕ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

*Садехи Сахлабад Зейнаб*

*ст. преподаватель университета «Аль-Захра», Тегеран, Иран*

*[z.sadeghi@alzahra.ac.ir](mailto:z.sadeghi@alzahra.ac.ir)*

*Тагизаде М.Х.*

*магистр, языковед, Тегеран, Иран*

*[Armandanesh1@gmail.com](mailto:Armandanesh1@gmail.com)*

Целью данного исследования является изучение преподавания предмета «Сравнительное литературоведение (русско-персидское)» в программе магистратуры по специальности «Русский язык и литература» в иранской аудитории. Цель работы определяет задачи исследования, которые можно сформулировать следующим образом: выявить место и роль компаративистики в направлении «Русский язык и литература» и проанализировать проблемы предмета «Компаративистика» в направлении «Русский язык и литература» в Иране. **Ключевые слова:** сравнительное литературоведение, компаративистика, преподавание, предмет, Иран.

Сравнительное литературоведение, или компаративистика, в Иране – это относительно новая наука, которая изучает взаимосвязи национальных литератур. Надо отметить, что пока еще не разработаны научные подходы к преподаванию этой дисциплины

в иранской аудитории. Следует сказать о том, что в разных источниках данная дисциплина может обозначаться и другими терминами – литературоведческая компаративистика, историческое изучение литератур и сопоставительное изучение литератур.

В настоящее время предмет «Компаративистика» является одной из дисциплин по программе магистратуры по специальности «Русский язык и литература» в Иране. Студенты, пройдя курс «Компаративистика», должны получить компетенцию сравнительного анализа русской и персидской литератур и показать свою способность к самостоятельному критическому мышлению при сравнении русской и персидской литератур. Результатом изучения данного предмета должно стать формирование у студентов представлений о методах и приемах компаративистики, ее статусе как разделе литературоведения и методе анализа художественного текста, о структуре национальной литературы по отношению к русскому литературному процессу в разные периоды их развития. Ввиду отсутствия в настоящий момент определенных учебных ресурсов для преподавания данного предмета в иранской аудитории, ощущается необходимость в исследованиях, связанных с методикой и разработкой педагогических принципов для его обучения.

Кроме того, сравнительное литературоведение может весьма эффективным образом способствовать углублению наших знаний о характере национальной, иранской, литературы. Этот аспект вполне соответствует политике «иранизация» гуманитарных наук, утвержденной Министерством науки, исследований и технологии ИРИ и является одним из основных критериев при планировании учебных программ иранских вузов.

Проведенное исследование учебного материала, представляющего наиболее важные моменты в давней истории литературных взаимоотношений Ирана и России, дает основание сделать ряд существенных выводов, касающихся содержания учебной программы и методики преподавания анализируемого предмета.

Интерес к вопросу о взаимосвязи персидской и русской литератур проявляется у многих исследователей. В последнее десятилетие наблюдается популярность и резкий рост исследований компаративистики в целом: публикация специальных журналов в данной области, проведение специализированных конференций, форумов и лекций, введение направления компаративистики для персидского языка и литературы (персидско-арабский) в некоторых академических центрах, а также деятельность Академии персидского языка и литературы в создании и распространении компаративистики. Одна из защищенных в Иране диссертаций показывает, что «больше 70 процентов магистерских работ по специальности «Русский язык и литература» написаны как раз в области компаративистики» [Садеги 2019: 146].

На основе изучения мнений иранских ученых, специализирующихся в сравнительном литературоведении, было выявлено, что одним из наиболее существенных недостатков исследований в этой области является частичное или полное незнание теоретических основ данной науки, ее методологии и специфических приемов. Этот факт подтверждается тем, что почти все исследования, осуществленные иранскими компаративистами в области русско-персидских литературных связей, носят чисто практический характер, а теоретические вопросы не привлекали к себе особого внимания исследователей. По схожей причине можно легко убедиться, что в учебном плане анализируемого предмета следует предусмотреть определенное место преподаванию теоретических основ сравнительного литературоведения, чтобы обеспечить знакомство магистров с основными школами и их концепциями.

Кроме того, на наш взгляд, без объяснения концепций русских ученых в области сравнительного литературоведения и сравнения их с мнениями зарубежных ученых невозможно определить место этой науки в России и вклад русских ученых в ее развитие, поэтому в предлагаемом плане необходимо уделить также особое внимание истории сравнительного литературоведения в России, его выдающимся представителям, в частности тем, кто занимался литературными связями России с Востоком, особенно с Ираном.

Основное преимущество знакомства с теорией и историей компаративистики заключается в том, что оно дает студентам возможность не повторять и избегать уже допущенные ошибки и заблуждения в этой области, использовать накопленный опыт компаративистов других стран.

Одним из самых главных недостатков, по всей видимости, является весьма скромное внимание, уделяемое иранскими компаративистами к современной литературе, как русской, так и персидской. Для решения этой проблемы можно включить по крайней мере два занятия (лекция и семинар) для компаративистского изучения произведений русских и персидских современных писателей. Этим, безусловно, нельзя решить проблему, однако, по нашему мнению, более основательное знакомство иранских студентов с русской современной литературой должно быть осуществлено еще в рамках других учебных предметов, в том числе и на уровне бакалавриата.

Сильной стороной исследования литературных связей Ирана и России является подход, основанный на раскрытии восточно-исламских мотивов в творчестве русских писателей. Данный подход уже имеет хорошую научную базу в Иране и обусловил появление значительного количества научных работ в данной области.

Таким образом, мы постарались дать лишь общую картину, для более детального представления требуются дополнительные исследования, направленные на критический анализ данного вопроса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Садеги З. Учебный план по предмету «компаративистика» на уровне магистратуры в иранских университетах: Дисс. ... канд. н. Тегеран: ун-т «Гарбиат Модарес», 2019. – 182 с.

### TEACHING OF THE COURSE UNIT «COMPARATIVE LITERATURE» IN IRAN: PROS AND CONS

*Zeinab Sadeghi Sahlabad*

*Assistant professor Alzahra University, Tehran, Iran  
[z.sadeghi@alzahra.ac.ir](mailto:z.sadeghi@alzahra.ac.ir)*

*Mohammad Hassan Taghizadeh*

*Graduate in linguistics, Tehran, Iran  
[Armandanesh1@gmail.com](mailto:Armandanesh1@gmail.com)*

The aim of this article is the study of the subject “Comparative literature (Russian-Persian)” in the M.A. courses of “Russian language and literature” in Iran universities. The aim of this study can be formulated as follows: to identify the place and role of comparative studies in the M.A. courses of “Russian language and literature” and to analysis the problems of the course unit “Comparative studies” in the M.A. courses of “Russian language and literature” in Iran.

**Keywords:** comparative literature, comparative Studies, teaching, course unit, Iran.

### ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОЙ ПРИСТАВКИ ПЕРЕ- ИТАЛЬЯНЦАМ

*Саккини М.*

*канд. филол. наук, доцент Тюмгу, Тюмень, Россия  
[m.sakkini@utmn.ru](mailto:m.sakkini@utmn.ru)*

Чтобы помочь итальянским студентам употреблять русские глаголы с *пере-*, следует обратить преимущественное внимание на три общих типа значений (пространственный, временной, словно пустой) приставки *пере-*.

**Ключевые слова:** приставка *пере-*, тип приставочных значений, видовая пара, перевод на итальянский, полисемия.

Приставка *пере-*, как и другие приставки, в учебниках русского языка как иностранного, например, в учебнике И.М. Пулькиной, представлена в виде узкого набора значений. Из-за этого итальянские студенты при выполнении упражнений с приставкой *пере-*, задают себе следующие вопросы: 1) сама приставка *пере-* помогает в решении полисемии, как в глаголе *перекреститься* ('изобразить крест', 'заново креститься' [МАС])?; 2) для глагола с *пере-* способ образования ее видовой пары определяет ее приставка? 3) если студент не находит для приставки *пере-* некий эквивалент в итальянском, то он может пассивно выучивать наизусть ее производные слова, но затем с легкостью их забыть. Каковы эквиваленты в итальянском для приставки *пере-*?

Все эти вопросы решаются благодаря научным достижениям русской лингвистики (А. Мейе, В.В. Виноградов, А.Н. Гвоздев, Л. Янда, М. Саккини): приставка *пере-* восходит к праславянскому пространственному синкретическому элементу *\*per-*, сегодня без функции предлога и наречия. Его семантический инвариант соответствует значению предлога *через* – «пересечение», т.е. поверхностному перемещению субъекта/объекта от одного до другого края некоего предмета. Согласно научной литературе, к инварианту приставки *пере-* сводятся все лексические значения её производных глаголов. С целью понимания данного процесса деривации можно классифицировать глаголы с *пере-* по трем общим типам значения (*пространственный, временной, условно пустой*), способным предопределять их семантическое и видовое выражение, и также их специфический морфосинтаксический эквивалент в итальянском. Исходя из инварианта, глаголы с *пере-* имеют следующие типы приставки.

1. *Пространственный* (или *пространственно-результативный*): пространственное применение инварианта «пересечение» порождает подзначения 1.1. «передвижение»: *перебежать через дорогу* ('correre attraverso la strada'), 1.2. «перемещение» *переставить книгу на полку* ('andare a mettere il libro sulla mensola'), 1.3. «деление надвое» *перепилить бревно* ('segare in due il tronco'). Они образуют глаголы СВ от основы либо однонаправленного движения (*бежать*), либо перемещения предмета (*ставить*), либо действия слома, резки, проникновения в предмет (*пилить*). Глагол с подзначением 1.3. не допускает в своем управлении предлог *через* перед объектом. При пространственной глагольной приставке *пере-* оформляются видовые пары суффиксами *-а-* и *-ыва-* или заменой однонаправленной (*-бежать*) на многонаправленную (*-бегать*) основу, и производятся такие отглагольные существительные, как *перевозка* ('trasporto'), *пересечение* ('attraversamento') и *перепилка* ('segare in due'), сохраняющие в приставке пространственное подзначение. Согласно примерам, на итальянский русские глаголы и имена 1.1. и 1.2. переводятся добавлением к основе приставки/предлога *attraverso* ('через'), перифразы, сходной по значению с *attraverso, andare a* ('идти принести'), и в кальках из латинского для технической терминологии – приставкой *trans-* ('через'); а в значении 1.3. обстоятельством *in due* ('надвое').

2. *Временной* (или *временно-результативный*), если инвариант «пересечение» применяется на оси времени. От него создаются подзначения 2.1. «заново», если действие основ еще раз передвигается с своего начала до конца, чтобы достичь положительного удовлетворительного результата: *переделать упражнение* ('rifare l'esercizio, fare di nuovo l'esercizio'), *перепетасовать гостей* ('risistemare gli ospiti in un altro alloggio'). В итальянском разговорном языке такие глаголы образуются при прибавлении к основе форманта *ri-* ('еще раз') или в предложение вводится наречие *di nuovo* ('снова'); 2.2. «чересчур» (*переплатить*: 'strapagare, pagare troppo'; *переработать*: 'stralavorare', 'lavorare troppo'); действие выполняется чрезмерно длительно или интенсивно, т.е. осуществление акта основы пересекает свой окончательный предел с такой интенсивностью, что приводит к отрицательному результату. На итальянский данные глаголы переводятся глаголами с приставкой *stra-* (в разговорном стиле) или с добавлением количественного наречия *troppo* ('слишком'); 2.3. «поочередный охват» (*перебить все тарелки, перепачкать руки*):

понятие инварианта *пере-* тут толкуется повторным действием, направленным поочередно на множество субъектов или объектов. Данное подзначение требует, чтобы прямое дополнение или подлежащее оказались в множественном числе. Присутствие в предложении квантификатора *все* обеспечивает идею определенного количества субъектов/объектов. В итальянском данные глаголы воспроизводятся добавлением квантификатора *tutti* ('все') или множественного партитивного артикля *dei* ('несколько'); 2.4 «взаимно» (*переглядываться, переговариваться*) – идея пересечения тут толкуется двунаправленным, взаимным действием, в котором участвуют активно два субъекта. В отличие от всех других рассмотренных подзначений тут создаются непарные глаголы НСВ, которые на итальянский язык переводятся с добавлением к основе обстоятельства *l'un l'altro* ('друг друга'). Видовые пары от временных глаголов, кроме в значении 2.4, образуются при помощи суффиксов и замены основы.

В именах существительных, образованных от глаголов с временной *пере-*, приставка сохраняет свое подзначение – *перестройка* (2.1), *перевес* (2.2), *переборщик* (2.3) и *переговор* (2.4). Среди них, существительные со значениями 2.1 и, но в меньшей мере, 2.2. вместе с существительными пространственной группы составляют почти все имена с *пере-*.

3. *Словно пустой* (или *только-результативный*): *переночевать, перетасовать* (в картах), *перекреститься* (изображая крест). Инвариант приставки в этих глаголах не замечается, словно он пустой, т.к. значения основы и производного глагола совпадают. В приставке идея инварианта восстанавливается только по дедукции (*переночевать* требует, чтобы человек прошел весь временной промежуток от наступления ночи до наступления дня), но грамматика русского языка ее считает опустошенной, видимо, чтобы отличать случаи омонимии: видовые пары образуются депрефиксацией, как и соответствующие им существительные – *ночевка, крещение, тасовка*. Ведь приставочные существительные, как *перетасовка* и *перекрестье*, в приставке выражают только пространственные или временные понятия, т.е. они отсылают к омонимии полисемических глаголов *перетасовать* и *перекреститься*. В итальянском переводе этих глаголов можно иногда выделять идею пересечения *пере-*, как в *переночевать* ('*trascorrere la notte*') и *перетасовать* ('*risistemare le carte*'), но далеко не всегда: *перекреститься* ('*farsi la croce*').

#### ЛИТЕРАТУРА

1. МАС. Словарь русского языка в 4-х томах: Словарь. Москва: Русский язык, 1999.
2. Пулькина И.М., Захава-Некрасова Е. Русский язык: практическая грамматика с упражнениями. Изд. 8-е, исправленное: Учебник. Москва: Русский язык, 2000. 592 с.
3. Саккини М. Приставка *при-* в «Слове о полку Игореве»: семантика и вид глагола // Русский язык: исторические судьбы и современность. VI Международный конгресс исследователей русского языка. 2019. С. 188.
4. Janda L.& all. Why Russian aspectual prefixes aren't empty. Prefixes as verb classifiers (Почему русские видовые приставки не являются пустыми. Приставки как глагольные классификаторы): Монография. Блумингтон, Индиана: Славика, 2013. С. 66–74.

#### TEACHING THE RUSSIAN PREFIX PERE- TO ITALIANS

*Sacchini M.*

*State University of Tjumen, Tjumen, Russia*  
[m.sakkini@utmn.ru](mailto:m.sakkini@utmn.ru)

To help Italian students use Russian verbs with prefix *pere-*, it is necessary to tie such verbs to three general types of meaning (spatial, temporal, apparently empty), as they determine the meaning, aspect, and translation of these verbs into Italian.

**Keywords:** prefix *pere-*, types of prefixal meaning, aspectual pairs, translation in Italian, polisemy.

**О НЕКОТОРЫХ СТРУКТУРНО-РЕЧЕВЫХ И ЯЗЫКОВЫХ  
ОСОБЕННОСТЯХ АКТУАЛИЗАЦИИ ВОСПОМИНАНИЙ  
В ХУДОЖЕСТВЕННО-АВТОБИОГРАФИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ]  
(НА МАТЕРИАЛЕ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОГО РОМАНА А. ЧУДАКОВА  
«ЛОЖИТСЯ МГЛА НА СТАРЫЕ СТУПЕНИ»)**

*Самохвалова Л.Д.*

*канд. филол. наук, доцент СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия  
[levlasm2006@yandex.ru](mailto:levlasm2006@yandex.ru)*

*Дуглас (Прокофьева) Ю.А.*

*тьютор СПбНИУ «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург, Россия  
[prokofyevayulia@gmail.com](mailto:prokofyevayulia@gmail.com)*

В статье рассмотрены особенности организации информационной структуры автобиографического дискурса, проявляемой в наличии сверхфразовых единств с усложненным хронотопом, в базовую структуру которых, благодаря включению стимула к воспоминаниям, интегрированы ретроспективные сверхфразовые единства, актуализирующие память о прошлом за счет особого употребления видо-временных форм глагола.

**Ключевые слова:** художественно-автобиографический дискурс, жанр автобиографического романа, хронотоп, базисное время, темпоральный скачок влево, ретроспективные сверхфразовые единства, видо-временные формы глагола.

Актуальной задачей современных исследований текста в аспекте РКИ стало определение специфических моделей и языковых средств построения связной речи с учетом речевых ситуаций, характерных для различных типов текстов, речевых жанров [Рогова 2017]. Жанр автобиографического романа, проявляющего черты художественно-автобиографического дискурса, отличается сложностью хронотопа, образной обработкой реальных событий и фактов, задачей вписать личную судьбу героев в историко-культурный контекст, переоценить и переосмыслить события сквозь призму времени, памяти. Временная многослойность обнаруживается в наличии в его информационной структуре сложных СФЕ ретроспективного и неретроспективного плана. Ретроспективные сверхфразовые единства (далее – РСФЕ), актуализирующие воспоминания, объединяются микротемой возвращения в прошлое [Тивьяева 2007: 5]. Их появление в тексте может иметь характер интегрированных включений, обуславливаться ассоциативной реакцией на стимул, возникающий в базисном времени и возрождающий воспоминания.

Интегрированные РСФЕ являются центральным компонентом более крупных речевых объединений текста – СФЕ с усложненным хронотопом, сочетающих в себе элементы базисного и ретроспективного времени и посвященных при этом единой теме. Тема задается стимулом во временных границах базисного времени, обрамляющего ретроспекцию, и актуализируется во временных границах ретроспективного времени – прошлого. Верхняя граница интегрированного РСФЕ отмечена точкой разрыва временного континуума темпоральным скачком влево от текущего базисного времени, нижняя совпадает с моментом возвращения к линейному повествованию в базисном времени. Переключение времени описываемых ситуаций, места их действия маркируется сменой видо-временных форм глагола, введением темпоральных детерминантов.

Ретроспективные скачки в дискурсе романа А. Чудакова обусловлены целью сообщения новых данных для концептуализации уже имеющихся. Таким образом, читатель постепенно достраивает полную картину портретов героев, их судеб, вплетенных в историю страны, что особенно ярко проявляется в характеристике одного из центральных персонажей – дедушки, героя-нарратора, описанием которого в зачине открывается повествование всего текста.

*Дед был очень силен. / Когда он, в своей выгоревшей, с высоко подвёрнутыми рукавами рубахе, работал на огороде или строгал черенок для лопаты (отдыхая он всегда строгал черенки, в углу сарая был их запас на десятилетия), Антон говорил про себя что-нибудь вроде: «Шары мышц катались у него под кожей» (Антон любил выразиться книжно). / Но и теперь, когда деду перевалило за девяносто, когда он с трудом потянулся с постели взять стакан с тумбочки, под закатанный рукав нижней рубашки знакомо покатился круглый шар, и Антон усмехнулся [Чудаков 2014: 7].*

В основе цепочки предложений, образующих данное СФЕ с усложненным хронотопом и объединенных автором в один абзац, лежит единая тема – дед Антона (вымышленного нарратора), *его сила, работоспособность и выносливость*, обеспечивающая семантическое единство цепочки. Связь темы на лексико-грамматическом уровне обеспечивается повтором лексемы *дед*, а также ее заместителей – местоимениями *он, у него*. Тема реализуется и в пределах базисного, и в пределах ретроспективного времени, базисные речевые компоненты образуют рамку вокруг интегрированного РСФЕ. Его верхняя граница отмечена точкой разрыва временного континуума скачком влево (*когда он... работал на огороде* – погружение в прошлое, актуализация воспоминания), нижняя совпадает с моментом возвращения к линейному повествованию, что маркируется темпоральным адвербиалом *теперь*. Синсемантическая подчеркнута наличием союзов: ретроспективный фрагмент начинается с подчинительного союза *когда*, возврат к базисному времени – с союза *но*, актуализирующего сопоставительную связь между компонентами базисного и ретроспективного времени. При этом речевой компонент ретроспективного времени, собственно интегрированное РСФЕ, маркирован преимущественно акциональными глаголами НСВ прошедшего времени, передающими конкретно-процессные, постоянные действия в их последовательной прогрессии с участием наблюдателя-нарратора (*работал, строгал, говорил, отдыхая*), а также глаголами НСВ с постоянно-непрерывным модусным значением оценки наблюдаемого факта (*катались шары мышц*). Речевые фрагменты базисного времени, в которое интегрируется ретроспекция, маркированы на уровне ремы (1) составным сказуемым (*был силен – дед был силен*), придающим высказыванию, с одной стороны, вневременной характер, с другой – отражающим впечатление от увиденного в режиме актуального времени «здесь и сейчас», (2) модусными глаголами прошедшего времени СВ с конкретно-фактическим значением (*перевалило, усмехнулся, покатился, потянулся*), подчеркивающими, с одной стороны, целостность восприятия, завершенность и осмысленность увиденного сквозь призму прошлого и настоящего, с другой – реализующими возврат к базисному времени в новом статусе восприятия настоящего сквозь призму прошлого.

Первая описательно-констатирующая фраза *Дед был очень силен*, в контексте повествования имеющая связь с базисным временем (уже взрослый герой видит больного, умирающего деда и констатирует факт, что он сильный физически человек даже на смертном одре), приобретает вневременной характер, практически образуя рамку в вариации повтора смысла во второй части базового фрагмента. Она соответствует стандартной описательной модели «объект и его признак» и задает не только описательный характер данному фрагменту, но является объединяюще-оценочным стимулом для введения ретроспекции, а затем и возврата к базисному времени в новом статусе осмысления. Ретроспективный компонент при этом занимает центральную позицию, выполняя функцию актуализации памяти о людях, которые были лучшими представителями уходящей в прошлое эпохи.

Таким образом, интеграция РСФЕ в СФЕ с усложненным хронотопом на базе стимула, рождающего воспоминания, использование в режиме базисного времени доминирующих форм глаголов СВ прошедшего времени, передающих цельность, завершенность происходящего, ставшего результатом осмысления прошлого, в РСФЕ – форм глаголов НСВ прошедшего времени, включающих позицию наблюдателя, придающих

воспоминанию вневременной характер, говорят о важной смыслообразующей роли видо-временных форм, наряду со структурно-речевыми элементами, в актуализации ретроспективного плана такого типа дискурса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Рогова К.А. Введение // Функционально-смысловые единицы речи: типология, исходные модели и принципы развертывания / Под общ. ред. К.А. Роговой. СПб., 2017. С. 6–20.

2. Тивьяева И.В. Ретроспективные сверхфразовые единства: формы и функции: на материале английского языка: Автореф дис. ... канд. филол. наук. Тула, 2007. 20 с.

### ABOUT SOME STRUCTURAL-SPEECH AND LANGUAGE FEATURES OF ACTUALIZATION OF MEMORIES IN THE ARTISTIC-AUTOBIOGRAPHIC DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF THE AUTOBIOGRAPHIC NOVEL A. TCHUDAKOVA)

*Samokhvalova L.D.*

*Saint Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia  
[leylasm2006@yandex.ru](mailto:leylasm2006@yandex.ru)*

*Douglas (Prokofieva) Y.A.*

*National Research University Higher School  
Economics, Saint-Petersburg, Russia  
[prokofyevayulia@gmail.com](mailto:prokofyevayulia@gmail.com)*

The article discusses the features of the organization of the informational structure of an autobiographical discourse, manifested in the presence of superphrase conjunctions with a complicated chronotope, the basic structure of which, thanks to the inclusion of an incentive to memories, integrates retrospective superphrase conjunctions that actualize the memory of the past due to the special use of temporal forms of the verb.

**Keywords:** artistic-autobiographical discourse, genre of an autobiographical novel, chronotope, base time, temporal leap to the left, retrospective super-phrasal unities, temporal forms of the verb.

### ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ДИМИНУТИВОВ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА (К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СИСТЕМЕ РКИ)

*Сафронова А.А.*

*студентка 1 курса магистратуры филологического факультета,  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[aleksafronova@gmail.com](mailto:aleksafronova@gmail.com)*

Статья посвящена вопросу употребления диминутивов в художественной речи. Автор анализирует тему на примере произведений Лермонтова различной жанрово-стилевой природы в определенных контекстах.

**Ключевые слова:** диминутивы, художественная речь, функции, Лермонтов.

В современной лингвистике понятие диминутива определяется как слово или форма слова, обычно выраженная посредством уменьшительных аффиксов, при помощи которых передается широкий спектр модальных смыслов, например «уменьшительно-

сти», «ласкательности», «уменьшительно-ласкательности» «уменьшительно-уничижительности» и др. [Серебренников 1970; Кузьменкова 2007]. С понятием «диминутив» связана категория диминутивности, которая обнаруживается в употреблении этого лексического феномена в узусе в различных функциях. Для художественной речи характерна устойчивая система изобразительно-выразительных средств, среди которых диминутивы употребляются в четырёх основных функциях:

- 1) характеристики;
- 2) выражения отношения;
- 3) сюжетно-композиционной;
- 4) содержательно-смысловой.

Отмеченные функции могут объединяться в пределах одного диминутива. Для иллюстрации и комментария употребления диминутивов в художественной речи были избраны произведения М.Ю. Лермонтова.

Выбор диминутивов или диминутивных конструкций в художественной речи определяется жанрово-стилевой природой произведения, мотивно-тематической структурой, идейным составом. Так, в повести «Княжна Мери» романа «Герой нашего времени» преимущественно употребляются диминутивы, характеризующие и оценивающие социальную среду («водяное общество»), называющие его представителей, нравы, отношения. При этом определенные диминутивы, такие как *маменька*, *тетушка*, *старичок*, с одной стороны, используются в качестве принятых в обществе обращений, этикетных формул. С другой – они могут имплицировать дополнительные смыслы. *Маменька* – это фигура речи, принятая в «водяном обществе», однако Печорин в сцене объяснения с княжной Мери впервые употребляет диминутив от слова «мать» с иным суффиксом: *Мой разговор с вашей матушкой принудил меня объясниться с вами так откровенно и так грубо*. Печорин не может назвать ее маменькой, поскольку актуализируется иной характер отношений. *Несколько раз княжна под ручку с матерью проходила мимо меня, сопровождаемая каким-то хромым старичком*. *Хромой старичок* – это не просто старый человек маленького роста. Сема презрительности показывает, что этот образ имплицировать дополнительные смыслы, чему способствуют намеренно акцентированные признаки (возраст, хромота, стиль поведения и др.).

Показательно в этом отношении употребление Лермонтовым в тексте диминутива *шляпка* 8 раз. В большинстве случаев этот диминутив используется в своем основном, прямом значении, но в ряде случаев его употребление имеет иную коммуникативную стратегию:

1) шляпка – маленький головной убор: *На каменной скамье сидит женщина, в соломенной шляпке...*

2) ироническое отношение к представительницам «водяного общества». В данном случае используется прием синекдохи: *<...> возле такой шляпки я замечал или военную фуражку или безобразную круглую шляпу*.

3) интимное отношение к героине: Печорин ищет глазами княжну, старается увидеть, где Она: *Но вот ее шляпка мелькнула через улицу*.

Диминутивы бывают сложны для восприятия и понимания инофонами, так как часто несут в себе имплицитные смыслы. В «Герое нашего времени» диминутивное существительное «*тучки*» употребляется в своем объективном значении, то есть *тучки* – это маленькие тучи. Лермонтов в качестве синонимов к *тучкам* использует другие диминутивные существительные – *кочки*, *облачка*. Употребление этих диминутивов на ограниченном пространстве текста для характеристики одного и того же явления, указывает на намерения автора. Можно предположить, что в этих уменьшительных существительных реализуется сема раздробленности, разорванности мира.

Употребление диминутивов зависит от характера произведения. «Герой нашего времени» – роман, в нем большое внимание уделяется характеристике персонажей, описанию событий, а «Маскарад» – драма, которая представляет собой *живое* действие, где в речи персонажей встречается много диминутивных обращений и сленга: *Эх, братец мой – что вид наружный?* Жанр произведения, сюжетная ситуация влияют на характер диминутивов, в данном случае характеризующих определенный срез социума.

Диминутивы тесно связаны с фольклорной традицией, поэтому так велико их количество в «Песне про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова». Конечно, «Песня...» – это фольклорная стилизация, но даже в случае стилизации можно заметить их употребление, которое направлено на передачу некоторого дополнительного смысла. В сцене казни Иван Васильевич неожиданно *заговаривает* диминутивами. Здесь возникает вопрос, почему царь начинает говорить, как обычный человек. Царь в этой сцене растерян и смущен, поэтому его речь сбивается на простонародную и не соответствует его положению: *А ты сам ступай, детинушка,/ На высокое место лобное,/ Сложи свою буйную головушку.*

Для художественного мировидения Лермонтова характерна идея первоначального мира, которая часто сопровождается наличием диминутивов в тексте: *Когда волнуется желтеющая нива/ И свежий лес шумит при звуке ветерка...* В такой первоначальный мир попадает и Мцыри: *Запели птички, и восток/ Озолотился; ветерок.* Обращение к новому, чистому, свежему несет идею рождения мира – отсюда появляется образ в «Княжне Мери», символизирующий жажду Печорина к обновлению: *Внизу передо мною пештрет чистенький, новенький городок, шумят целебные ключи.*

Среди изобразительно-выразительных средств особое место у Лермонтова занимает обращение к приемам живописи. *Ветки цветущих черешен смотрят мне в окна, и ветер иногда усыпает мой письменный стол их белыми лепестками.* Диминутив *ветки* вместе с квазидиминутивом (псевдодиминутивом) *лепестки* помогают создать в художественной ткани произведения живописный рисунок, намеченный тонкими и резкими мазками.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьменкова В.А. Диминутив как средство выражения имплицитных смыслов высказывания // Язык – Сознание – Коммуникация. Т. 34. М.: МАКС Пресс, 2007. С. 38–44.
2. Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений в 6 т. М.–Л.: Изд. АН СССР, 1954–57. Т. 1–6.
3. Серебренников Б.А. Общее языкознание. М.: Наука, 1970. 602 с.

#### THE FUNCTIONING OF DIMINUTIVES IN M.JU. LERMONTOV'S WORKS (TO THE QUESTION OF TEACHING FICTION IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE SYSTEM)

*Safronova A.A.*

*1<sup>st</sup> year student of a master program of philological faculty  
of Lomonosov Moscow State University, Moscow  
[aleksafronova@gmail.com](mailto:aleksafronova@gmail.com)*

The article is devoted to the question of using diminutives in artistic works by M.Ju.Lermontov. The author analyses certain examples from works of different style and genre in relevant text situations.

**Keywords:** diminutives, functions, belles-lettres style, Lermontov.

## УПОТРЕБЛЕНИЕ БУКВЫ Э В ТЕКСТАХ ВЕСТЕЙ-КУРАНТОВ СЕРЕДИНЫ XVII ВЕКА

Сахно Е.А.

Москва, Россия

[sahkno\\_evgeniya@mail.ru](mailto:sahkno_evgeniya@mail.ru)

В статье рассматривается употребление буквы Э в текстах первой российской газеты вестей-куранты середины XVII века. Выявлены закономерности использования Э в скорописи, при этом привлечены данные сопоставления черновых и беловых вариантов текстов. В результате установлены группы слов, в которых регулярно пишется буква Э.

**Ключевые слова:** скорописные вестей-куранты; употребление буквы Э; орфография заимствований; имена собственные; географические названия.

Проанализировав скорописные тексты *вестей-курантов* 1656–1670 гг. [В-К VI], можно сделать вывод, что буква Э пишется в иноязычных географических названиях и именах собственных, реже в именах нарицательных. В вестях-курантах обнаружено 22 случая употребления Э в заимствованных топонимах. По большей части Э находится в позиции начала слова (19 словоупотреблений): Эгеромь 22.25<sup>1</sup>, Эгспером<sup>2</sup> (Э исправлено из другой буквы) 30.62, Эденбирхь 128.252, Энбилга 0.209, Энбилги 0.209, Элал 37.117, Элбъ 22.33, Элбинку 172.74, Элбы 50.172, Элвою 118.87, Элзаскомь 25.86, Элзаскою 129.46, Элима 33.77, Элсенера 56.221, Эльсте (Э написано по В) 104.5, Эмдена 27.95, Эперюса 60.283, Этны 187.47, П18.48, Эрфуртъ 24. Однако в 3 случаях пишут Э в середине слова после гласных *И* и *Е*: Мариэмвердеръ (Э написано по Е) 7а.11, Мариэн[вердеръ] 97.47, Трезста 8.474.

Сравнение черновых и беловых вариантов текстов показывает, что все словоупотребления с Э переписаны набело без изменения этой буквы: Этны 187.47 ← П18.48, 118.187 ← П7а.12; Этна 144.301 ← П18.48, 187.47 ← П8а.15; Эльба 6.468 ← П7а.12, 113.123 ← П13.107; Эльбя 211.169 ← П9а.18; Эльва 118.187 ← П15.144; Эльга 58.242 ← П17.151; Нижняя Эльба 198.100 ← П15.105; Элбою 6.467 ← П18.146; Эстения 8.475 ← П19.151; Мариэн[вердеръ] 97.47 ← Мариэмвердер П7а.11.

Буква Э в скорописных вестях-курантах употребляется также для передачи иноязычных имен собственных. Обнаружено 22 таких лексемы, и по большей части это позиция начала слова (18 случаев): Эбершилтъ (написано после зачеркнутого А) 170.76, Эверсонъ 27.106, Эверсенъ 27.93, Эбунтовскаго 24, Эдварда (Э написано по Е) 0.196, Элеонорю 179.339, Элисабета 56.220, Энгвин 33.77, Эндрика (Э написано по А) 163.45, Эндрика 27.95, Эоркского 24, Эрка 23.64, Эркского 23.58, Эркскогоw 23.58, Эсенскои 60.282, Эскин 0.215, Эссекерскои 15.9, Этьвардуса 3.152. Однако в 4 случаях пишут Э в середине слова после гласных *Е* и *И*, согласных *Б* и *Н*: Беизрского 147.289, Вранэла 9.50, Менэцкий 38.43, Незибирскои 125.224. Сравнение черновых и беловых вариантов текстов показывает, что все словоупотребления с Э переписаны набело без изменения этой буквы: Эверсенъ 144.301 ← П7а.12; Беизрского 147.289 ← П13.107. Важно отметить, что в имени Эдварда 0.196 «Э написано по Е» [В-К VI: 79], то есть автор понимает, что в начале этого слова надо употребить именно букву Э.

В именах нарицательных буква Э встречается намного реже, однако удалось зафиксировать и такие случаи. В двух лексемах буква Э употребляется в начале слова: Элекцыа 134.82, Элекцыи 135.283.

<sup>1</sup> Здесь и далее число перед точкой обозначает номер текста в публикации В-К VI, после точки – номер воспроизведенного в ней рукописного листа.

<sup>2</sup> Здесь и далее курсивом обозначены буквы, вынесенные над строкой.

В результате проведенного анализа выяснено, что в скорописных вестях-курантах середины XVII века буква Э чаще всего использовалась для написания иноязычных имен собственных, а также географических названий. Кроме того, сравнение беловых и черновых вариантов газеты наглядно показывает, что уже тогда авторы понимали необходимость употребления буквы Э и изменений в написании слова с этой буквой не было.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вести-Куранты: 1656 г., 1660–1662 гг., 1664–1670 гг.: Русские тексты. Ч. 1 / Изд. подгот. В.Г. Демьяновым при участии И.А. Корнилаевой. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. 855 с. (В-К VI)

### THE USE OF THE LETTER Э IN THE TEXTS OF THE ВЕСТИ-КУРАНТЫ OF THE MIDDLE OF THE XVII CENTURY

*Sahkno Evgeniya*  
*Moscow, Russia*  
[sahkno\\_evgeniya@mail.ru](mailto:sahkno_evgeniya@mail.ru)

The article discusses the use of the letter Э in the texts of the first Russian newspaper *vestnik-kuранты* of the middle of the XVII century. The regularities of the use of the letter Э in cursive writing have been revealed, while data from a comparison of draft and white versions of texts are involved. As a result, groups of words are established in which the letter Э is written more or less regularly.

**Keywords:** cursive вести-куранты; the use of the letter Э; spelling borrowings; proper names; geographical names.

### ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ РАКУРС РУССКОЙ ГРАММАТИКИ

*Семенова Н.В.*  
*докт. филол. наук, профессор*  
*Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации,*  
*Военная академия материально-технического обеспечения*  
*им. генерала армии А.В. Хрулёва, Санкт-Петербург, Россия*  
[nvsemenova@mail.ru](mailto:nvsemenova@mail.ru)

В статье представлена иллюстрация функционально-семантического подхода к интерпретации сложных синтаксических единиц на примере аспектуально-таксисной ситуации «одновременность целостных фактов».

**Ключевые слова:** функциональная грамматика, текст, таксис, продвинутый этап

Функционально-семантический подход к преподаванию русской грамматики иностранным учащимся чрезвычайно продуктивен, так как «коммуникативно ориентированное описание русского языка базируется не на формальной, а на речевой системности единиц, показывая их взаимную связь не по форме, а по выражаемой ими семантике и выполняемым ими функциям в составе речевых единиц – высказываний» [Методология научного исследования в магистратуре РКИ 2018: 34]. Естественно, что во всей полноте он может быть применен только на продвинутом этапе, поскольку понимание нюансов нашей грамматической системы требует соответствующего когнитивного и языкового уровня от инофона. В настоящей статье я попробую продемонстрировать применение этого подхода к интерпретации грамматических смыслов сложных синтаксических еди-

ниц, которые участвуют в выражении аспектуально-таксисной ситуации «одновременность целостных фактов».

Сразу следует отметить, что актуализация указанного таксисного соотношения возможна в русском языке *исключительно* при участии глаголов СВ *и только* в СПП времени. Круг используемой глагольной лексики в данном случае ограничен предикатами достижения, происшествия. Признак достижения предела является одновременно условием и единственным способом проявления обозначаемого глагольного действия. Видовые формы актуализируют конкретно-фактическое значение СВ. При этом таксисное значение одновременности обязательно подчеркивается в высказывании соответствующими временными обстоятельствами и частицами: *Катя вышла из столовой, как раз когда мы шагнули друг к другу через какие-то чемоданы <...>* (В. Каверин).

Интересно, что при соблюдении аналогичных грамматических условий в *паратаксисе* будет реализована недифференцированная таксисная сопряженность, но никак не одновременность, ср.: *Конь испугался, захрапел, шарахнулся в сторону* (Е. Гуцин). Интерпретируя данный пример, нельзя с абсолютной уверенностью сказать, что действия были одновременны или следовали друг за другом во времени: часть из них могла быть одновременной, а часть разновременной. Недифференцированное таксисное значение, заметим, очень характерна для тех высказываний, в которых отражается семиотика человеческого общения и поведения: предикаты в этом случае обозначают ряд мелких штрихов, из которых слагается тот или иной симптом внутреннего психического, физического или эмоционального состояния человека, например: *Берг вздрогнул, уронил сигарету* (К. Паустовский). Даже наличие временного детерминанта никак не гарантирует того, что эти действия одновременны: например, секунды, моменты, мгновения, миги могут растягиваться в русском языковом сознании и включать в себя несколько действий, что в принципе невозможно в реальном мире, особенно если речь идет о действиях одного субъекта [Яковлева 1994: 107–136], ср.: [Лаврецкий не сразу понял, что такое он прочел; прочел во второй раз – и голова у него закружилась, пол заходил под ногами, как палуба корабля во время качки]. *Он и закричал, и задохнулся, и заплакал в одно мгновение* (И. Тургенев).

«Неспособность» паратаксиса участвовать в выражении таксисной ситуации «одновременность целостных фактов» наводит на мысль о том, что обозначение одновременности действий в их событийном аспекте по преимуществу имеет метаязыковую природу. Подчинительная связь, базирующаяся на логических отношениях, по-видимому, более адекватна для передачи языковой (семантической) субкатегории одновременности, хотя и это не бесспорно. «В обыденной жизни редко бывают случаи полного совпадения действий с их началом, продолжением и концом ...», – писал еще в конце XIX века Л.П. Размусен. – Временные союзы столь же редко означают строгую одновременность в смысле точного совпадения времени одного действия со временем другого, как определение мест, вроде «там ... где» означает строгое совпадение пространства, занимаемого другими» (Размусен 1891: 414).

Временные обстоятельства, используемые в СПП времени, независимо от их лексического наполнения также означают не период времени, а точку на временной оси. Употребление того или иного конкретизатора детерминировано коммуникативной установкой высказывания – его ориентацией на передачу эмоционально-экспрессивного состояния говорящего субъекта, оценивающего таксисный период как сверхкраткий (*мгновение, секунда*), краткий (*минута*) или просто фиксирующего одновременность осуществления целостных действий (*в то (же) время*). Например: *Окончательно пес очнулся глубоким вечером, когда звоночки прекратились и как раз в то мгновение, когда дверь впустила особенных посетителей* (М. Булгаков); *В ту самую секунду, как Пьер сделал это и произнес эти слова, он почувствовал, что вопрос о виновности его жены <...> был окончательно и несомненно решен утвердительно* (Л. Толстой).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Методология научного исследования в магистратуре РКИ: учебное пособие / И.М. Вознесенская, Д.В. Колесова, Т.И. Попова, К.А. Рогова, О.В. Хорохордина; под ред. Т.И. Поповой. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2018. 320 с.
2. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М.: Гнозис, 1994. 344 с.
3. Размусен Л.П. О глагольных временах и об отношениях их к видам в русском, немецком и французском языках // Журнал Министерства народного просвещения. 1891. Июнь–июль.

## FUNCTIONAL-SEMANTIC PERSPECTIVE OF RUSSIAN GRAMMAR

*Semenova N.V.*

*Saint Petersburg State University of Civil Aviation,  
Military Academy Name of Logistics (MAL), Saint Petersburg, Russia  
[nvsemenova@mail.ru](mailto:nvsemenova@mail.ru)*

The article presents an illustration of a functional-semantic approach to the interpretation of complex syntactic units as exemplified by an aspectual-taxis situation "simultaneity of completed facts"

**Keywords:** functional grammar, text, taxis, advanced level.

## ПРИБРЕТЕНИЕ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕКСТАМИ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

*Сенченкова Е.В.*

*канд. филол. наук, доцент ФГБОУ ВО Смоленского государственного  
медицинского университета Минздрава РФ, Смоленск, Россия  
[madam.madam-evgenia@yandex.ru](mailto:madam.madam-evgenia@yandex.ru)*

Статья посвящена анализу текстов общественно-политического и социального содержания на предмет включения в них фоновых знаний. В структуре текстов обнаружены ономастическая лексика и информация, связанная с общепринятыми в стране правилами поведения. Эти фоновые знания о политическом устройстве Российской Федерации, о взаимоотношениях России с другими странами, о толерантном отношении к людям разных национальностей, о системе здравоохранения помогают обеспечить успешную кросскультурную коммуникацию.

**Ключевые слова:** фоновые знания, межкультурная коммуникация, русский язык как иностранный.

Пребывая в чужой стране длительное время, иностранцы должны сложить целостное представление о ней, иначе говоря, собрать из большого количества пазлов общую картину. Как правило, эта картина влияет на поведение иностранца, его взаимодействие с окружающими и в итоге – на успешность межкультурной коммуникации. Полноценный диалог разных культур невозможен без фоновых знаний.

Для того чтобы расширить страноведческие фоновые знания у иностранных обучающихся, на кафедре русского языка ФГБОУ ВО СГМУ коллективом преподавателей разработано учебное пособие «Современная Россия: Политика. Толерантность. Здравоохранение». В его структуру входят тексты, включающие в себя языковой материал общественно-политического и социального содержания. Они наполнены фоновыми знаниями

ями о государственном устройстве РФ, взаимоотношениях России с другими странами, толерантном отношении к людям разных национальностей, системе здравоохранения страны.

Общеизвестно, что фоновые знания делятся на два типа: знания о предметах и явлениях национальной культуры и знания об общепринятых в стране нормах поведения [Карапетян, Мясковская 2012: 116].

Носителем фоновых знаний является ономастическая лексика. Это вполне закономерно, так как «... в ономастике кодируются наиболее значимые и устойчивые кванты этнокультурной информации» [Березович 2001: 34]. Ономастическая лексика, представленная в учебном пособии, включает в себя имена собственные, обозначающие государственных деятелей (антропонимы), географические объекты (топонимы), исторические события (хрононимы), объединения людей (эргонимы).

В текстах общественно-политического содержания обнаруживаются *антропонимы* В.В. Путин, Д.А. Медведев, Нарендра Моди, Джавахарлал Неру и Индира Ганди [Новик, Лешутина, Сенченкова 2015: 5-7]. Необходимо акцентировать внимание обучающихся на том, что главными государственными деятелями РФ являются Президент В.В. Путин и Премьер-министр Д.А. Медведев. В то же время фамилии и имена известных индийских политических деятелей представлены в рамках сотрудничества с Россией (Советским Союзом) в прошлом.

Другим пластом ономастической лексики являются *топонимы*. Они делятся на три группы: названия стран, названия городов, наименования достопримечательностей. В тексте «Международные контакты России» содержится большое количество названий стран, входящих в состав различных политических союзов. Так, Великобритания, Германия, Италия, Канада, США, Россия, Франция, Япония образуют союз стран «Большой восьмерки». А ШОС представляют Казахстан, Киргизия, Китай, Россия, Таджикистан и Узбекистан [Новик, Лешутина, Сенченкова 2015: 7].

Отметим, что в текстах упоминаются лишь два города: Москва и Смоленск. Студенты должны знать, что столицей РФ является город Москва, а главная площадь страны носит название Красная площадь. Название города Смоленск связано с его историческими объектами: больницей скорой медицинской помощи «Красный крест», площадью Победы, Смоленским государственным медицинским университетом.

В учебном пособии встречаются *хрононимы*: Великая Отечественная война и День Победы. Эти два события исторически связаны между собой. День Победы стал праздником победы советского народа над Германией в Великой Отечественной войне.

В текстах общественно-политического содержания имеют место быть *эргонимы*: «Большая восьмерка», СНГ, ШОС, BRICS. Данный факт свидетельствует о том, что наша страна стремится поддерживать партнерские отношения с другими странами в политической, экономической и культурной сферах.

Помимо ономастической лексики, другим носителем фоновых знаний является информация, связанная с общепринятыми в стране правилами поведения. Фоновые знания в области медицинской помощи в России приобретаются обучающимися при работе с текстом «Система здравоохранения РФ». Например, в лечебных учреждениях каждый пациент должен предъявить полис обязательного медицинского страхования. В экстренной ситуации человек может вызвать врача на дом или скорую помощь.

Таким образом, фоновые знания о стране изучаемого языка складываются из лексики ономастического характера и информации, связанной с общепринятыми в России правилами поведения. На основе фоновых знаний у обучающихся формируются социолингвистическая и социокультурная компетенции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Березович Е.Л. Русская ономастика на современном этапе: критические заметки // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2001. Т. 60. № 6. С. 34–46.

2. Карапетян О.В., Мясковская Т.В. Критерии отбора страноведческих фоновых знаний и их классификация // Альманах современной науки и образования. 2012. № 4 (59). С. 115–117.

2. Новик А.А., Лешутина И.А., Сенченкова Е.В. Современная Россия: Политика. Толерантность. Здоровоохранение: Учебное пособие для студентов факультета иностранных учащихся. Смоленск: СГМУ, 2015. 14 с.

## THE ACQUISITION OF BACKGROUND KNOWLEDGE IN THE PROCESS WITH SOCIO-POLITICAL AND SOCIAL CONTENT AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Senchenkova E.V.*

*FSBEI HE Smolensk state medical University  
The Ministry of health of the Russian Federation,  
Smolensk, Russia  
[madam.madam-evgenia@yandex.ru](mailto:madam.madam-evgenia@yandex.ru)*

The article is devoted to the analysis of texts of socio-political and social content for the inclusion of background knowledge. In the structure of the texts found onomastic vocabulary and information related to the generally accepted rules of conduct in the country. This background knowledge about the political structure of the Russian Federation, about Russia's relations with other countries, about tolerance towards people of different nationalities, about the health care system helps to ensure successful cross-cultural communication.

**Keywords:** background knowledge, intercultural communication, Russian as a foreign language.

## К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ГОЛОВА И ГЛАВА И ИХ ДЕРИВАТОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

*Сергеева О.М.*

*канд. филол. наук, ст. преподаватель МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия  
[barsom@bk.ru](mailto:barsom@bk.ru)*

В статье рассматриваются семантические, словообразовательные, стилистические характеристики, фразеологическая активность и лексическая сочетаемость существительных *голова* и *глава*, а также их дериватов – как в синхроническом, так и в диахроническом аспектах.

**Ключевые слова:** существительные *голова* и *глава*, словообразовательная способность, стилистически маркированная лексика, лексическая сочетаемость.

Известной особенностью русского языка является его необычайная восприимчивость. Заимствование иноязычной лексики – процесс органический, он обогащает наш язык, делает его гибким и позволяет ему выражать тончайшие оттенки смысла. Стилистическое богатство русского языка также во многом достигнуто благодаря заимствованию.

Исторические процессы привели к тому, что в современном русском языке функционирует большое количество старославянских слов. Многие из них существуют параллельно с исконно русскими словами. Примером могут служить существительные *голова* и *глава*, имеющие общий праславянский источник.

Существительное *голова* обозначает важнейшую часть человеческого тела. Этим обстоятельством можно объяснить особенное положение соответствующего понятия в картине мира различных народов и высокую языковую активность слова, это понятие выражающего.

*Голова* в современном русском языке – многозначное слово, что обусловлено его высокой способностью к образованию метафор (*голова поезда, головка сахару* и др.). Оно имеет ряд стилистически сниженных синонимов (*черепушка, репа, башка* и др.), обладает высокой словообразовательной активностью, соединяется с различными именными суффиксами ( *-ушк, -изн, -овн, -ан, -ник, -j, -н, -енк, -иц, -к-аст* и др.) и приставками (*за-, из-, по-, под- у-* и др.), образует множество сложных слов (*яйцеголовый, сине-голови́к, болиголов, головокруже́ние* и др.), входит в состав свыше 100 фразеологизмов и свыше 60 пословиц.

Существительное *глава* изначально выступало в двух значениях: 1) то же, что *голова*; 2) раздел книги (по-видимому, калька греческого слова, означающего начало части, верх списка, рукописи). Первое развило переносные значения: руководитель, начальник»; «купол церкви».

По сравнению с существительным *голова* способность к образованию метафор у существительного *глава* ослаблена.

Фразеологическая активность существительного *глава* снижена (менее 10 фразеологизмов).

Существительное *глава* образует ряд существительных и прилагательных с суффиксами *-к, -н, -арь, ени́, -и́* (*главка, главный, главарь, оглавление, заглавие*).

У Даля еще можно встретить такие дериваты, как *главизна, главня, главник, главнушка, главица*, но эти дериваты в современном языке вытеснены полногласными словами. С течением времени это словообразовательное гнездо беднеет, часть лексики выходит из активного употребления.

Словообразовательная активность существительного *глава* во втором значении ограничена тематической лексикой, связанной со структурой книги: *главка, оглавление, озаглавить, заглавие, заглавная*.

Примечательно, что существительное *глава* непосредственно или опосредованно образует несколько глаголов (*озаглавить, обезглавить, главенствовать, возглавить*), а глаголов, образованных от существительного *голова*, в современном языке нет. У Даля встречается еще глагол *озаголовить*, но он был вытеснен неполногласным синонимом.

В современном русском языке существуют структурно подобные, но различающиеся стилистически образования, в которых вторые компоненты – *-главй* (книжн.) или *-головй*. Оба присоединяют числительные в Р.п.: *дву(x)-, трех-* и т.д.

Словообразовательная активность компонента *-главй* в основном этим и исчерпывается (исключения – *безглавй* и *златоглавй*). Валентность же компонента *-головй* не имеет таких ограничений, например: *яйцеголовй, большеголовй, круглоголовй, бритоголовй, безголовй, бело-, сине-, красноголовй, рыжеголовй, тупоголовй, большеголовй, пышиноголовй, длинноголовй, светлоголовй, пустоголовй, крепкоголовй* и даже *дубинноголовй*.

Образование подобного рода сложных прилагательных – процесс достаточно свободный в русском языке.

От существительного *глава* образуется прилагательное *главнй* – одно из наиболее частотных слов в современном русском языке, имеющее дериваты *главарь, главенство – главенствовать*.

Прилагательное *главнй* характеризуется односторонней словообразовательной активностью, оно активно образует сложные и сложносокращенные слова. Например, у Даля находим: *главнокомандующий, главноуправляющий, главноначальствующий*.

Эта способность прилагательного *главнй* получила развитие в 20–30-е годы прошлого века, в период формирования системы советских государственных органов и учреждений. Приведем примеры: названия организаций – Главы́ба, Главсахар, Главбум, Главсоль, Главлес, Главстекло, Главвоенхозупр (Главное военно-хозяйственное управление), Главсанупр, ГлавБАМстрой, Главсевморпуть, Главлит, ГлавАПУ,

Главтехнадзор, Главмосстрой, главк (*сокр.главный комитет*) и др.; названия должностей – главбух, главком, главврач, главковерх, главначснаб и т.п. В. Маяковский в духе времени придумал для своего персонажа шутивную должность – *главначпулс*.

Подобные наименования используются и в наше время, например, Главлинза, Главдоставка, Главпродукт, ГлавмосЖБИ. Это определенный маркетинговый ход.

Интересно, что дериват существительного глава проникает не только в нейтральный, но и в разговорный, и даже в просторечный слой лексики, образуя вводные слова *главное, главное дело*.

Особняком в современном языке стоит существительное *главарь*. У Даля находим: «главарь (вд.) – глава, голова в значении начальника». Его типичная сочетаемость в современном русском языке – с существительными в Р.п., обозначающими группу лиц, совершающих аморальные, антиобщественные, противоправные действия: главарь шайки, банды, преступной группировки, мафии, бандитов, разбойников, пиратов, мятежников, наемников, террористов, боевиков и т.п. – или обозначающими сами противоправные действия: главарь мятежа, главари заговора и т.п. Сочетается также с определенными прилагательными: фашистские главари, бандитский главарь, нацистские главари, пиратский главарь, местные главари.

Если у Даля это слово не содержит стилистических оттенков, то в современных словарях оно рассматривается как содержащее оттенок неодобрительности. Такой негативный оттенок закрепило за ним его широкое и при этом одностороннее употребление в публицистических текстах.

Кроме пар, включающих компоненты *-головый/-главый*, в языке можно обнаружить и другие сохранившиеся полногласные/неполногласные лексические пары, в той или иной мере близкие семантически.

1. Глава – голова в значении «начальник, руководитель». Эти существительные различаются стилистически, так что сочетание *городской голова* в современных словарях дается с пометой *устар*. Если В. Даль еще приводит два параллельных варианта *градский глава – городской голова*, то в современном языке неполногласный вариант *глава* полностью берет на себя функцию обозначения начальника, руководителя (глава администрации, департамента, республики, глава семьи, государства, делегации, и т.п.).

2. Головной – главный. *Головной* имеет два значения: первое связано с метафорой «голова – хвост» (головной вагон, головная колонна), второе сближается со значением слова *главный*, но имеет ограниченную сочетаемость – с существительными «предприятие», «организация», «объединение», «компания». Таким образом, значение «ведущий, руководящий» практически перешло к прилагательному *главный*.

3. Заголовок – заглавие. Это стилистически нейтральные абсолютные синонимы, различающиеся только морфологическими и словообразовательными характеристиками (дериваты – заголовочный, подзаголовок; заглавный, озаглавить).

4. Безголовый – безглавый. Второй член этой пары в современных словарях снабжен пометами *устар* или *высок*.

С распадом церковнославянско-русского двуязычия в процессе становления литературного языка нового типа многие из подобных параллельных пар утрачивались, в настоящее время сохранились лишь немногие.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002.
2. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М.: Азбуковник, 2009.
3. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / под ред. Т.Ф. Ефремовой. М., 2000
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Сов. энциклопедия, 1975.

## ON THE FUNCTIONING OF THE NOUNS «GOLOVA» AND «GLAVA» AND THEIR DERIVATIVES IN MODERN RUSSIAN

*Sergeyeva O.M.*

*senior lecturer, department of Russian language for foreign students,  
Philological faculty, Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia  
[barsom@bk.ru](mailto:barsom@bk.ru)*

In the paper semantic and stylistic characteristics, word-formation and phraseological activities and lexical combinability of the words голова and глава and their derivatives are analyzed in synchronic and diachronic aspects.

**Keywords:** nouns голова and глава, word-formation ability, stylistically marked vocabulary, lexical combinability.

## КОННОТАЦИИ СЛОВА «РОДИНА»

*Серова Е.С.*

*канд. филол. наук, преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся  
филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[evgenia-serova@mail.ru](mailto:evgenia-serova@mail.ru)*

*Сун Сяцин*

*магистрант кафедры русского языка для иностранных учащихся  
филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[xiaqingcong1@gmail.com](mailto:xiaqingcong1@gmail.com)*

В статье анализируются коннотации слова «родина», выявленные при анализе сочетаемости данной лексической единицы.

**Ключевые слова:** коннотация, прагматика, концепт, родина.

Описание словарных дефиниций слова не даёт исчерпывающего представления о значении и не определяет все его возможные употребления. Ведь помимо собственно толкования при употреблении слов в сознании говорящего возникают «добавочные» смыслы (оценочные и эмоционально-экспрессивные), сопутствующие лексическому значению, которые отражают прагматические свойства данной лексемы. Важным аспектом исследования прагматики слова является описание его коннотаций. Данный термин мы понимаем следующим образом: «Коннотациями лексемы мы будем называть несущественные, но устойчивые признаки выражаемого ею понятия, которые воплощают принятую в данном языковом коллективе оценку соответствующего предмета или факта действительности. Они не входят непосредственно в лексическое значение слова и не являются следствиями или выводами из него» [Апресян 1995: 159]. Под коннотацией понимаются не любые, а лишь устойчивые ассоциации, проявляющие себя в языке тем или иным способом.

В рамках нашего исследования мы задались целью описать коннотации слова «родина». В данном докладе будет представлена часть результатов нашего исследования.

Существуют различные способы языкового проявления коннотаций: переносные значения, метафоры, сравнения, производные слова, вхождение слова в состав фразеологических единиц, поведение в определённых типах синтаксических конструкций, семантическое взаимодействие слов в словосочетании [Апресян 1995: 163–167].

Слово «родина» имеет несколько коннотаций. Рассмотрим их проявления в сочетаемости на примере контекстов, представленных в Национальном корпусе русского языка [ruscorp.org.ru].

Одними из самых устойчивых текстовых ассоциаций со словом являются *любовь и чувство долга*, что позволяет говорить о коннотации 'патриотизм' (*любить родину, любовь*

к родине, быть преданным родине, преданность родине, служить родине и т.п.). Можно также говорить о коннотации 'уникальность' (единственная родина, родина – одна).

В проанализированных примерах словоупотреблений устойчиво проявляется коннотация 'угроза, грозящая опасностью'. Высоко оценивается желание защищать родину (защитить родину, защита родины, защитники родины, сражаться за родину, бороться за родину, воевать за родину, биться за родину, безопасность родины).

В русском языковом сознании родина связана с представлением об архетипическом противопоставлении 'свой – чужой'. Родина входит в пространство 'свой', пределы родины выполняют функцию границы, отделяющей своё от чужого. Ср.: за пределами родины, возвращаться/вернуться на родину, называть своей родиной какое-либо место (то есть считать это место своим родным), высок. покинуть родину и проститься с родиной (ср. невозможно низк. \*бросить родину, \*кинуть родину), новая/вторая родина (=новое место, которое человек считает принадлежащим к пространству 'свой'), изгнание с родины, выслать за пределы родины, репатриация на родину (как возвращение в пространство 'свой'), малая родина, весточка с родины, вести с родины (как вести от своих), вдали от родины, невозвращение на родину, найти свою истинную родину (т.е. своё, подходящее кому-л. для жизни пространство).

Об этом же свидетельствует характерное, почти обязательное, для именной группы, в которую входит слово «родина», употребление с актуализаторами со значением принадлежности (обычно местоимениями или именами существительными): *твоя/наша/их/... родина, у себя на родине* и т.п.

Нередки контексты, где слово «родина» ставится в один ассоциативный ряд с лексическими единицами семантического поля 'семья, род', а также с такими словами как *дом, бог* и другими архетипическими словами-символами, которые также являются маркерами пространства 'свой' в русской лингвокультуре (ср. устойчивое сочетание *родина-мать*):

*Кутузов, уступая Москву, всё взял на себя пред Богом и Родиной.* (Ю. Давыдов. Синие тюльпаны).

*Врачи сожгли родную хату – ура! ура! – и родина щедро пошла берёзовым морсом, берёзовым морсом...* (Олег Павлов. Карагандинские девятины, или Повесть последних дней // «Октябрь», 2001).

*Где-то есть деревянная родина с заброшенными могилами бабушки с дедушкой и отца, которым уже ни от кого не услышать наследный шепоток — все разъехались.* (В.Г. Распутин. Новая профессия).

Отметим также, что существует множество контекстов, в которых при употреблении слова актуализируется лишь его лексическое значение, а коннотации не проявляются. Например:

*Уверенность Bank of America в перспективности бизнеса такова, что в настоящее время он изучает возможность ипотечного кредитования мигрантов из Мексики под залог недвижимости, приобретаемой мигрантами на родине.* (Денежные переводы мигрантов – фактор инновационного развития мировой финансовой инфраструктуры // «Вопросы статистики», 2004).

Способность употребляться в одном из своих значений без актуализации коннотаций отличает лексику «родина» от таких синонимов, как *отечество, отчизна*, которые, хотя и входят в то же семантическое поле, всегда проявляют коннотации. Данное явление заслуживает отдельного исследования.

Родина – один из национально-специфичных концептов русской лингвокультуры. Знакомство с такими концептами важно для овладения в полной мере языком и для понимания особенностей языковой картины мира. Это позволяет сделать вывод об актуальности данного исследования и возможности использования его результатов в процессе обучения русскому языку как иностранному.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Коннотации как часть прагматики слова // Ю.Д. Апресян. Избранные труды. Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М., 1995. С. 156–178.
2. НКРЯ – Национальный корпус русского языка – <http://www.ruscorpora.ru/>

### CONNOTATIONS OF THE WORD «РОДИНА»

*Serova E.S.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*

*[evgenia-serova@mail.ru](mailto:evgenia-serova@mail.ru)*

*Song Xiqing*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*

*[xiaqingcong1@gmail.com](mailto:xiaqingcong1@gmail.com)*

In this article some connotations of the word «родина» are analyzed after being identified in the contexts of the Russian National Corpus.

**Keywords:** connotation, pragmatics, concept, word «родина».

### ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИАТЕКСТОВ

*Серпикова Н.В.*

*канд. филол. наук, доцент Российского университета транспорта (МИИТ),*

*Москва, Россия*

*[serpikova\\_nv@mail.ru](mailto:serpikova_nv@mail.ru)*

*Серпикова М.Б.*

*доцент Российского университета транспорта (МИИТ), Москва, Россия*

*[serpikova\\_mb@mail.ru](mailto:serpikova_mb@mail.ru)*

Статья посвящена практике преподавания русского языка как иностранного на основе медиатекстов. Авторы описывают способы формирования навыков чтения и интерпретации текстов массмедиа как способа формирования профессионально ориентированных коммуникативных компетенций у студентов-журналистов.

**Ключевые слова:** русский как иностранный, средства массовой информации, публицистический текст, медиатекст, навыки чтения, виды чтения.

Российские средства массовой информации играют важную роль в подготовке иностранных студентов, а особенно – студентов-журналистов, которые должны уметь не только создавать собственные тексты и строить высказывания на русском языке, но и понимать, а также адекватно интерпретировать информацию, представленную в российских печатных СМИ. Использование в учебном процессе материалов российской прессы, доступных для студентов благодаря развитию сети Интернет, снимает проблему поиска и обновления текстового материала и позволяет изучать русский язык в неразрывной связи с культурой России, поскольку каждое издание несет немаловажную для будущих журналистов дополнительную лингвострановедческую и социокультурную информацию. Тексты периодических изданий могут быть посвящены самым разнообразным общественно значимым темам и соединять в себе элементы разговорного, литературно-художественного, научного и делового стилей, то есть наиболее полно (в отличие от любых других используемых при обучении источников) отражать современное состояние русского литературного языка.

Обучение чтению прессы подразумевает прежде всего работу с конкретной газетной статьей: анализ ее структуры, изучение лексики, проверку понимания содержания посредством обсуждения текста и его пересказа. Кроме того, работая с текстом газетной статьи, учащиеся учатся распознавать ее основные структурные признаки, которые помогают выделить из текста главные, ключевые моменты, что особенно важно при просмотрном чтении, цель которого – усвоить основную идею текста.

Заметим, что адекватному пониманию текстов во многом способствуют знания, полученные студентами в ходе изучения дисциплин профессионального (журналистского) цикла, поэтому предлагаемые учащимся задания могут варьироваться в зависимости от уровня их языковой подготовки, а также от уже имеющихся у них знаний в сфере их будущей профессиональной деятельности. Так, на начальном этапе предлагаемые для выполнения задания еще не требуют от студентов знания большого количества лексических единиц (например, на основе анализа определенных экстралингвистических параметров охарактеризовать вид издания, его типологические особенности), но уже позволяют познакомиться с некоторыми особенностями российских периодических изданий. На продвинутом этапе обучения студентам предлагается, например, сравнить газеты разных типов (с целью выявить разницу между ежедневным и ежемесячным изданием, например) или сопоставить освещение одного и того же события в разных изданиях.

Особого внимания заслуживает обучение студентов умению ориентироваться в газетных текстах, то есть воспринимать их общее содержание и, что особенно важно для журналиста, оперативно извлекать из них необходимую информацию. Поэтому очень важна работа по развитию у студентов навыков поискового и просмотрного чтения, т.е. они должны уметь распознавать те структурные признаки, с помощью которых можно вычлени из текста интересующую их информацию. Владение навыками информационно-поискового чтения позволяет на основе сильных позиций текста (заголовков, подзаголовков, первой строчки текста, первых предложений каждого абзаца) прогнозировать идеи, содержащиеся в той или иной публикации, а на основе невербальной информации (рисунков, фотоснимков, таблиц, схем, карт и графиков) предугадывать ее содержание. Просмотровое чтение позволяет также определить, насколько интересна или полезна была содержащаяся в той или иной статье информация, которая может стать основой для дискуссии.

По мере развития навыков чтения и понимания публицистического текста студенты шаг за шагом учатся выявлять и второстепенную информацию, уточнять тему текста, определять причинно-следственные связи; делать выводы; обобщать содержание текста. На продвинутом этапе обучения от студента требуется умение передавать идею статьи в соответствии с авторским замыслом; определять фактическую, концептуальную и подтекстовую информацию и ее выраженность / невыраженность; высказывать и аргументировать свое отношение к прочитанному; интерпретировать содержание; извлекать имплицитную информацию и подтверждать ее, опираясь на информацию текста, выраженную внешне.

Как и обучение разным видам чтения, полезной с точки зрения будущей профессиональной деятельности учащихся нам представляется также работа, связанная с анализом структуры конкретного печатного издания: организация газетной полосы, функции и типы заголовков, терминология, принятая в российской журналистско-издательской практике и т.п. Основная цель такой работы – формирование и развитие значимых для профессиональной деятельности будущих журналистов коммуникативно-речевых компетенций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Глухова Ю.Н., Чепракова Л.А. Пресса как одно из средств обучения иностранному языку (на примере французского языка). [Электронный ресурс] // Режим доступа:

[https://mai.ru/upload/iblock/555/pressa\\_kak-odno-iz-sredstv-obucheniya-inostrannomu-yazyku-na-primere-frantsuzskogo-yazyka.pdf](https://mai.ru/upload/iblock/555/pressa_kak-odno-iz-sredstv-obucheniya-inostrannomu-yazyku-na-primere-frantsuzskogo-yazyka.pdf) (дата обращения: 23.09.2019).

2. Короткова Е.А. Программа формирования эффективных стратегий чтения аутентичных текстов по специальности у студентов высшей школы (английский язык). [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13042277> (дата обращения: 11.09.2019).

3. Михайличенко Ю.В. Формирование англоязычной коммуникативной компетенции будущих журналистов с использованием электронных СМИ // Филология и литературоведение. 2015. № 1 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://philology.snauka.ru/2015/01/1136> (дата обращения: 07.06.2018).

## TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ON THE BASIS OF MEDIA TEXTS

*Serpikova N.V.*

*Russian University of Transport (MIIT), Moscow, Russia*  
[serpikova\\_nv@vail.ru](mailto:serpikova_nv@vail.ru)

*Serpikova M.B.*

*Russian University of Transport (MIIT), Moscow, Russia*  
[serpikova\\_mb@mail.ru](mailto:serpikova_mb@mail.ru)

The article is devoted to the practice of teaching Russian as a foreign language on the basis of media texts and describes the ways of forming reading and text interpretation skills as the way of forming professionally oriented communicative competencies of journalist students.

**Keywords:** Russian as a Foreign Language, Media Text, Mass Media, Reading Skills.

## ЛЕКСИКО-СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА КАК СПОСОБ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ НАУКОМЕТРИИ

*Сидорова М.Ю.*

*докт. филол. наук, профессор МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*  
[sidorovadoma@mail.ru](mailto:sidorovadoma@mail.ru)

*Клементьева А.А.*

*магистрант МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*  
[sidorovadoma@mail.ru](mailto:sidorovadoma@mail.ru)

*Шматко А.С.*

*студент МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*  
[sidorovadoma@mail.ru](mailto:sidorovadoma@mail.ru)

В статье предлагается альтернатива используемым в настоящее время методам наукометрии, сводящим оценку научных статей и журналов к формально-количественным параметрам. Лексико-статистический анализ полнотекстового корпуса научного журнала позволяет оценить соответствие публикуемых материалов названию журнала, определить, являются ли эти материалы научно-исследовательскими или практическими, выявить основные тенденции исследований и структуру предметной области. В качестве образца анализа использован журнал «Социальная и клиническая психиатрия».

**Ключевые слова:** русский язык, лексико-статистический анализ, наукометрия, частотность лексики, научный журнал.

Современная наука развивается под все более навязчивым влиянием формально-количественной наукометрии, претендующей на обслуживание социального заказа на сравнительную оценку труда ученых. Основным объектом для расчета наукометриче-

ских индексов служат научные журналы и публикуемые в них статьи. В то же время прогресс автоматических методов анализа текста создает базу для наукометрических исследований, которые, в отличие от предыдущих, нужны самим ученым, так как позволяют определить векторы развития той или иной области знаний, актуальные проблемы, локализовать интерес ученых к той или иной проблематике. Мы представляем лексико-статистическое исследование, выполненное на русскоязычном материале в русле этого продуктивного тренда содержательной наукометрии.

Материалом анализа послужил текстовый архив журнала «Социальная и клиническая психиатрия», включающий 394 статьи за 2014–2019 годы (предоставлен редакцией). Статьи обрабатывались в авторской редакции с исключением таблиц и библиографии. После удаления «слов», включающих латиницу и небуквенные символы, объем корпуса составил 948 413 словоупотреблений. По результатам лемматизации и ручной «чистки» словарь включает 19 684 уникальных слова. Помимо частотного и алфавитного списков слов и их грамматических форм, использованных в корпусе, получены частотные и алфавитные списки биграмм, триграмм и тетраграмм. Слова, включенные в словарь, объединены в лексические семьи по единству корня. Заголовочным словом лексической семьи считается слово с максимальной частотностью. Для каждого слова и лексической семьи в целом сформирован также список наиболее частотных сочетаний.

Кроме того, с помощью специалистов-психиатров были выделены важные семантические группы лексики, позволяющие, совместно с указанными данными, отобразить как онтологию предметной области (объекты исследования), так и ее гносеологию (методы исследования и теоретическую базу).

Сопоставление первых 50 по частотности слов в исследуемом корпусе (СКП) с первыми 50 словами в частотном словаре русского языка Ляшевской – Шарова [Ляшевская О.Н., Шаров С.А. 2009] (далее – ЛШ) показывает, что, если из 50 самых частотных слов в ЛШ только 3 полнозначительных (*год, человек, сказать*), то в СКП их 17. В первую десятку, по сравнению с ЛШ, «проникает» существительное, обозначающее основной объект исследования данной научной области, – *больной*. Ожидаемо и появление слов *пациент, группа, исследование и расстройство* во втором десятке. Прилагательное *психический* вместе с наименованием самого часто упоминаемого расстройства – *шизофрения* – встречаем в третьем десятке, в четвертом – два прилагательных, входящих в название журнала (*социальный и клинический*). Высокая частотность слов *уровень, показатель, результат* (четвертый десяток) говорит о том, что журнал публикует исследовательские статьи, а присутствие слов *терапия и лечение* в пятом десятке свидетельствует о том, что материалы журнала носят практико-ориентированный характер.

Обращает на себя внимание высокая частотность лексических семей, входящих в название журнала – *социальный, клинический, психиатрия*. Это свидетельствует о соответствии материалов, публикуемых в журнале, его заявленной проблематике.

Из всех психических заболеваний наибольшее внимание получают расстройства шизофренического спектра и депрессии. Лексическая семья «Шизофрения» включает 20 членов с частотностью от 2827 (*шизофрения*) до 1 (*шизотипизация*) и общим количеством вхождений всех членов семьи 3457. Члены этой семьи участвуют в 19 биграммах с частотностью 20 и более (*больной шизофренией* – 879, *приступообразная шизофрения* – 22). В лексической семье «Депрессия» 22 члена с частотностью от 1823 (*депрессия*) до 1 (*депрессивно-бредовый*) и общим количеством вхождений всех членов семьи – 3768. Члены этой семьи участвуют в 28 биграммах с частотностью 20 и более (*депрессивное расстройство* – 346, *депрессивная реакция* – 20). А уже третье по упоминаемости расстройство – аутизм – статистически далеко отстоит от двух первых. В его лексическую семью входят всего 10 слов, первое из которых (аутизм) имеет частотность 341. Члены этой семьи участвуют всего в 6 биграммах с частотностью 20 и выше (*детский аутизм* – 71), что, конечно, несопоставимо с первыми двумя семьями.

Все отмеченные факты и другие результаты лексико-статистического анализа не случайны: специалисты Московского НИИ психиатрии, входящие в наш исследовательский коллектив, дают им профессиональную интерпретацию. Рамки статьи не позволяют углубиться в эту проблематику, однако и из приведенных примеров видно, что использованный нами метод исследования текста позволил установить (1) соответствие материалов, публикуемых журналом «Социальная и клиническая психиатрия», его тематике, заявленной в названии; (2) научно-исследовательскую направленность журнала. Также выявлены основные векторы исследовательского интереса специалистов, публикующихся в журнале. Перспективу исследования может представлять сопоставительный лексико-статистический анализ данного журнала и других психиатрических журналов, а также англоязычных изданий аналогичной тематики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М., 2009.

### LEXICAL AND STATISTICAL ANALYSIS OF THE JOURNAL AS A METHOD OF MEANINGFUL SCIENTOMETRICS

*Sidorova M.Yu.*

*Lomonosov Moscow State University  
[sidorovadoma@mail.ru](mailto:sidorovadoma@mail.ru)*

*Klementyeva A.A.*

*Lomonosov Moscow State University  
[sidorovadoma@mail.ru](mailto:sidorovadoma@mail.ru)*

*Shmatko A.S.*

*Lomonosov Moscow State University  
[sidorovadoma@mail.ru](mailto:sidorovadoma@mail.ru)*

The article offers an alternative to the currently used methods of scientometrics, reducing the evaluation of academic articles and journals to formal quantitative parameters. Lexical and statistical analysis of the academic journal full-text corpus allows to evaluate the compliance of published materials with the journal headline, to define whether these materials are research or practical, to identify the main research trends and the structure of the subject area. The journal «Social and clinical psychiatry» was used as a sample of the analysis.

**Keywords:** Russian language, lexical and statistical analysis, scientometrics, frequency of vocabulary, academic journal.

### ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ РАБОТЕ С ИНОСТРАННЫМИ МАГИСТРАНТАМИ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЯДЕРНАЯ ЭНЕРГЕТИКА И ТЕПЛОФИЗИКА»

*Силантьева М.В.*

*аспирант МГУ имени М.В. Ломоносова, ст. преподаватель НИЯУ МИФИ,  
Москва, Россия  
[milena\\_silantyeva@mail.ru](mailto:milena_silantyeva@mail.ru)*

Данная статья представляет собой описание применения метатемного подхода к текстам учебников и учебных пособий физической направленности с целью осуществления отбора учебного материала для обучения профессиональному общению магистрантов физических специальностей. В статье представлены результаты анализа логико-смысловой структуры

данных текстов, перечислены обнаруженные в ходе исследования особенности реализации наиболее частотных метатем.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, текст, текстотека, научно-технический профиль, учебный текст, язык специальности.

Вопросы, связанные с отбором текстов в целях обучения иностранному языку, в частности русскому как иностранному, всегда были и продолжают быть актуальными для учёных-методистов и практикующих преподавателей. Принципы формирования и отбора текстотеки, использование текстов в учебном процессе, создание системы упражнений и заданий являются важнейшими задачами в лингводидактике.

В данной статье особое внимание обращается на тексты, посвящённые различным физическим отраслям: теоретической физике, экспериментальной физике, теплофизике, квантовой физике и т.п. С целью установления единой логико-смысловой структуры, а также лингвистических особенностей текстов физической тематики был проведён подробный анализ учебников, учебных и методических пособий, применяющихся при обучении иностранных магистрантов по направлению «Ядерная энергетика и теплофизика».

В настоящее время наблюдается рост количества иностранных студентов, приезжающих в нашу страну с целью получить степень магистра в области физики. Для всех иностранных магистрантов, вне зависимости от их предыдущего срока обучения в России и уровня владения языком, предусматривается курс русского языка как иностранного в рамках учебной программы первого курса магистратуры. Всё вышесказанное обуславливает актуальность обращения к текстам физической направленности в целях их анализа и дальнейшего формирования и создания на их основе системы упражнений и заданий, направленных на развитие навыков и умений иностранного магистранта в различных видах речевой деятельности. Также стоит отметить относительно небольшое число научных трудов, посвящённых данной проблематике. Исключение составляют диссертации В.В. Прокофьевой [Прокофьева 2008], Е.В. Пиневиц [Пиневиц 2006], И.В. Цветковой [Цветкова 2001] и др.

Анализ текстов физической направленности был проведён в рамках метатемного подхода, разработанного Д.И. Изаренковым [Изаренков 1995]. Метатемный анализ позволяет определить общие закономерности композиционного построения в структуре текстов, установить состав инвариантных микрополей. Введение термина «метатема» позволяет нам, с одной стороны, «теоретически и дидактически адекватно описать основные составляющие текста (характеристики, признаки, части) на всех уровнях организации этой коммуникативной единицы, с другой стороны, достаточно строго отобрать текстовый материал для целей обучения, системно, строго, последовательно организовать его в пределах учебного курса» [Марков 2003: 45].

На данном этапе исследования всего было проанализировано порядка 50 учебников и учебных пособий, применяющихся при обучении в магистратуре по направлению «Ядерная энергетика и теплофизика». В результате анализа была выявлена реализация в исследуемом материале девяти метатем.

В процентном соотношении наиболее широко представлена метатема «Общая характеристика закономерностей протекания процесса» (около 40%). В рамках физических дисциплин данная метатема реализуется в текстах учебников и учебных пособий, посвящённых описанию химических (в частности, цепных) реакций, работы какого-либо вида реактора или его части, хода эксперимента. Так, естественные учебные тексты физических дисциплин, отражающие данную метатему, могут строиться на следующем материале: «Описание основных закономерностей хода цепной реакции», «Основные физические процессы в реакторах ВВЭР» и т.п.

На втором месте по частотности идёт метатема «Общая характеристика объекта» (около 20%), которая содержит в себе статическое описание характеристик объекта.

В рамках физических дисциплин метатема «Общая характеристика объекта» нашла отражение в текстах, посвящённых описанию химических элементов, смесей, сплавов, их применению в различных областях ядерного производства, а также при описании характеристик различных типов ядерных реакторов. В качестве источников естественных учебных текстов могут быть использованы следующие темы: «Транспортировка облученного топлива», «Концепция ядерного топлива» и т.п.

Примерно 12% всех проанализированных текстов представляют собой реализацию метатемы «Состав и структура объекта». В рамках данной метатемы имеет место описание составных частей объекта, его структурных характеристик. Тексты этого типа можно встретить в пособиях и главах, посвящённых описанию строения ядерных реакторов различных типов. Макроструктуры в данной метатеме зачастую сопровождаются иллюстративным материалом (схемами, графиками, таблицами). Естественные учебные тексты физических дисциплин могут отражать, к примеру, тему «Состав основного оборудования и систем нормальной эксплуатации реактора».

Остальные метатемы представлены менее широко: «Связи, отношения зависимости отдельных составляющих объектов», «Классификация объектов», «Утрата объектом своего назначения, функций», – по 5% и менее; «Общая характеристика отдельной фазы процесса», «Методы исследования объекта», «Функции и назначение объектов» – менее 2% реализации каждой метатемы. Порядка 2% текстов на данном этапе нашего исследования мы затрудняемся отнести к какой-либо метатеме, данный материал требует дальнейшего анализа.

В настоящее время ведётся обработка лингвистических особенностей текстов, представляющих перечисленные выше метатемы, а также расширения текстотеки за счёт увеличения охвата физических дисциплин.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Изаренков Д.И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста // Русский язык за рубежом. 1995. № 3. С. 20–27.
2. Марков В.Т. Методическая концепция обучения общению иностранных студентов гуманитарного профиля (на базе интегративно-когнитивного подхода): Монография. М.: Изд-во МПГУ, 2003. 304 с.
3. Пиневиц Е.В. Методика обучения чтению иностранных учащихся инженерного профиля с использованием компьютерных технологий: этап предвузовской подготовки: автореферат дис. канд. пед. наук. М.: 2006. 23 с.
4. Прокофьева В.В. Язык науки как компонент естественнонаучного образования в технических вузах: автореферат дис. канд. пед. наук. М.: 2008. 27 с.
5. Цветкова И.В. Комплексный подход к обучению иностранных студентов инженерного профиля чтению и говорению на материале текстов по специальности: дис. канд. пед. наук. М., 2001. 232 с.

### **SPECIFICITY OF SELECTION OF EDUCATIONAL MATERIAL FOR FOREIGN MASTER STUDENTS WITH SPECIALIZATION «NUCLEAR ENERGY AND THERMO PHYSICS»**

*Silantyeva M.V.*

*Post-Graduate Student at Lomonosov Moscow State University; Senior Lecturer at National Research Nuclear University MEPhI, Moscow, Russia  
[milena\\_silantyeva@mail.ru](mailto:milena_silantyeva@mail.ru)*

Given article is a description of the usage of metathemic approach towards texts of manuals in physics with the purpose of providing a selection of educational material for teaching professional communication master students in physics. The article gives the results of analysis of logical-

semantic structure of given texts, enumerates the specificity of most frequently-used metathemes revealed during the research.

**Keywords:** educational text, language for specific purposes, Russian as foreign language, scientific and technical direction, text.

## **ЧИТАТЬ ИЛИ НЕ ЧИТАТЬ? (К ВОПРОСУ О ЧТЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ)**

***В.Г. Смирнова***

*канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных и русского языков,  
МГАВМиБ – МВА им. К.И. Скрябина, Москва, Россия,  
[val.grig.smirnova@yandex.ru](mailto:val.grig.smirnova@yandex.ru)*

В статье отмечается интерес к художественному тексту как к материалу при изучении русского языка как иностранного и необходимость комментирования текста для расширения лингвокультурного и страноведческого кругозора иностранных учащихся и понимания индивидуально-стилевых особенностей и подтекстовой информации. Приводится иллюстративный материал, позволяющий проникнуть в русскую языковую картину мира.

**Ключевые слова:** художественный текст, русский язык как иностранный, комментирование, индивидуально-стилевые особенности, русская языковая картина мира.

В последние годы обозначился интерес к художественному тексту исходя из задачи постижения языковой личности и художественной картины мира через язык. Хотя надо признать, что художественный текст всегда рассматривался как материал при изучении русского языка как иностранного, что определяется прежде всего его большим потенциалом в плане сведений о языке и культуре. Правда, в последние годы катастрофически сокращается количество часов, отведенное на изучение «великого и могучего», который уравнивали в правах с другими иностранными языками, несмотря на значительные различия в целях и задачах обучения. При таком существенном сокращении количества учебных часов все-таки остается возможность сохранить художественный текст как учебный материал для чтения с целью расширения лингвокультурного и страноведческого кругозора студентов, стажеров и аспирантов.

Чтение художественного текста в иностранной аудитории – дело непростое, особенно в том случае, когда преподаватель ставит перед собой задачу освоения текста с учетом индивидуально-стилевых особенностей и подтекстовой информации. Без комментирования в этом случае не обойтись не только в иностранной, но и в русскоязычной аудитории. Единицы разных уровней языка (звуковой, лексический, грамматический) в различной степени способны нести эстетическую нагрузку. Лексический уровень в этом отношении является самым важным, так как в слове, помимо основного значения, заключены различные коннотации, задающие направление возможного переосмысления, а всякое художественное произведение есть не что иное, как сложный, определенным образом организованный смысл. Лингвистический комментарий для иностранной аудитории обеспечивает в основном понимание словесного уровня текста: как известно, процесс понимания иноязычного текста начинается с установления значения слов, при этом важно знание и общелитературного значения слова, его парадигматических и синтагматических связей, и культурных коннотаций. В силу изложенного лингвистический комментарий, предназначенный для иностранных учащихся, должен быть не только объясняющим данный конкретный текст, но и обучающим, расширяющим лингвистическую компетенцию.

Лингвостилистический анализ и комментирование представляют собой следующий этап работы с текстом, обычно на продвинутом этапе обучения. Основной задачей лингвостилистического комментирования является изучение индивидуально-авторского использования языковых средств. Лингвостилистическое комментирование в большей степени, чем лингвистический анализ, должно быть выборочным и направленным. Приведем несколько примеров.

В прозе Ф.М. Достоевского взволнованность, повышенная эмоциональность речи передается прежде всего синтаксическими средствами – многочисленными повторами, восклицательными и вопросительными предложениями: «*Отчего же я вдруг почувствовал, что мне не все равно...?*»; «*Но ведь если я убью себя, например, через два часа, то что мне девочка и какое мне тогда дело и до стыда и до всего на свете?*»; «*Сон? Что такое сон? А наша-то жизнь не сон?*»; «*...а сон мой, сон мой, - о, он возвестил мне новую, великую, обновленную, сильную жизнь!*»; «*О, я тотчас же, при первом взгляде на их лица понял все, все!*»; «*Да, жизнь и проповедь! О проповеди я порешил в ту же минуту и, конечно, на всю жизнь!*» (Ф.М. Достоевский, «Сон смешного человека»).

Привычное душевное состояние героев И.А. Бунина даже в благополучный период жизни – элегичность, грусть. Описывая эмоции героев, Бунин предельно детализирует их ощущения. Героя рассказа «Руся», едущего с женой на юг, вдруг охватывает чувство глубокой грусти при воспоминании о давней любви к девушке с необыкновенным именем Руся. Это обостренное чувство печали передает особая, характеризующаяся образностью, эмоционально окрашенная лексика: *печальный полустанок, нестерпимое счастье, смертная истома, улыбка счастливой усталости, нежно дрогнуло сердце, мертвенно светила... заря; загадочно, могильно смотрел глазок над дверью* и др.

Художественная литература отражает реальную/вымышленную жизнь людей, которая полна эмоций [Шаховский 2010: 65]. Выражение эмоций, безусловно, связано с национальным характером, типом культуры, поэтому при чтении художественной литературы подлежит комментированию. Предметом лингвокультурологического комментирования художественного текста в иностранной аудитории является в целом русская языковая картина мира, как-то:

а) уменьшительно-ласкательные суффиксы, передающие ласково-любобное отношение к миру русского человека (вопреки устойчивому представлению о русских людях как о воинственных и грубых в обращении): *блошка, машинка, ножка, спинка, бочок, ладошка, лампадка, пяточка, подковинка, усики, гвоздик, ключик, пальчик, коробочка, молоточек, местечко, огонек, сориночка, сумочка, шкатулочка, щелочка* (Н.С. Лесков, «Левша»);

б) междометия и частицы, усиливающие экспрессивность разговорной речи: «*Видите ли: хоть мне и было все равно, но ведь боль-то я, например, чувствовал*»; «*Ведь если раз узнал истину и увидел ее, то ведь знаешь, что она истина и другой нет и не может быть*»; «*Но если это солнце, если это совершенно такое же солнце, как наше, – вскричал я, – то где же земля?*» (Ф.М. Достоевский, «Сон смешного человека»);

в) фразеологизмы и пословицы, передающие народное мироощущение, которые, как правило, стилистически окрашены: «*А послы говорят: «Он (о Платове) нас... живьем съест*»; «*Кричал (о Платове): «Что вы...ничего не сделали, да еще, пожалуй, всю вещь испортили! Я вам голову сниму!*»; «*Тут и другие... видя, что Левши дело выгорело, начали его целовать*» (Н.С. Лесков, «Левша»);

г) ключевые идеи и, соответственно, лексемы, характерные для русской ментальности [Шмелев 2005: 25–36].

Согласно традиционной точке зрения информативна только денотативная функция языка/речи. Однако наши наблюдения показывают, что без комментирования эмоционально-экспрессивной составляющей содержания художественного текста невоз-

можно осмысление прочитанного. В рамках комплексного комментирования раскрывается важнейшая сторона русской языковой картины мира. В целом чтение русской классики по-прежнему остается важным при изучении русского языка как иностранного, поэтому на вопрос, поставленный нами, мы однозначно отвечаем: «Читать!». Читать и комментировать, поскольку «чтение классической художественной литературы и понимание ее невозможно без комментария» [Тер-Минасова 2004: 111].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Изд-во МГУ, 2004. 352 с.
2. Шаховский В.И. Эмоции. Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М.: Книжный дом «Либроком», 2010. С. 64–69.
3. Шмелев А.Д. Лексический состав русского языка как отражение «русской души». Зализняк Анна А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. М.: Языки славянской культуры, 2005. С. 25–36.

### **TO READ OR DO NOT TO READ? (ON THE ISSUE OF READING LITERARY TEXTS IN THE CLASSES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)**

*V.G. Smirnova*

*Candidate of Philological Sciences Associate Professor of the Department  
of Foreign and Russian Languages, MGAVMiB – MVA named after K.I. Scriabin,  
Moscow, Russia,  
[val.grig.smirnova@yandex.ru](mailto:val.grig.smirnova@yandex.ru)*

The article notes the interest in the literary text as a material in the study of Russian as a foreign language and the need to comment the text to expand the linguistic and regional outlook of foreign students and to understand individual style features and subtext information. Provided illustrative material allows to penetrate the Russian language picture of the world.

**Keywords:** literary text, Russian as a foreign language, commenting, individual-style features, Russian language picture of the world.

### **ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С НАУЧНЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

*Снежицкая О.С.*

*ст. преподаватель кафедры русского и белорусского языков УО «Гр.ГМУ»,  
г. Гродно, Республика Беларусь  
[oksana.snezhitskaya@mail.ru](mailto:oksana.snezhitskaya@mail.ru)*

Данная статья посвящена особенностям применения приёма «ИНСЕРТ» технологии развития критического мышления на уроках русского языка как иностранного при работе с научным текстом со студентами медицинского вуза.

**Ключевые слова:** технология развития критического мышления, приём «ИНСЕРТ», русский язык как иностранный, научный текст.

Целью урока РКИ в медицинском вузе является выработка у студентов языковой и операционной готовности к созданию речевых произведений, близких или адекватных их реальным коммуникативным потребностям. Технология развития критического

мышления (ТРКМ) способствует обучению письменной речи на основе структурно-смыслового анализа научного текста.

Текстовый материал отбирается с учетом требований программы для студентов, обучающихся в медицинских вузах, и методических рекомендаций к этой программе. Отобранные тексты позволяют привлечь внимание к наиболее актуальным проблемам медицины.

Приём данной технологии, который часто используется, – это маркировка текста значками по мере его чтения – «ИНСЕРТ» – *интерактивная размечающая система для эффективного чтения и размышления*.

Во время чтения текста следует рекомендовать студентам делать на полях пометки, а после этого заполнить таблицу, в которой значки будут заголовками граф. В таблицу тезисно заносятся сведения из текста.

Сформулируем некоторые правила, как читать текст, сохраняя интерес к теме:

- делайте пометки (предлагаем несколько вариантов пометок): два значка – «+» и «v»; три значка – «+», «v», «?»; четыре значка – «+», «v», «-», «?»;
- ставьте значки по ходу чтения текста на полях;
- прочитав один раз, вернитесь к своим первоначальным прогнозам, вспомните, что вы знали или предполагали по данной теме раньше; возможно, количество значков увеличится [Загашев 2003].

Текст «Кома» после маркировки может выглядеть так:

«V» *Кома (от греч. «coma» – сон) – тяжелое патологическое состояние, характеризующееся потерей сознания, расстройством рефлекторной деятельности и глубокими нарушениями дыхания, кровообращения и обмена веществ.*

«V» *Коматозные состояния развиваются в результате тяжелых расстройств обмена веществ вследствие патологии эндокринных желез, печени, почек, при отравлении некоторыми ядами и др. Главными факторами в патогенезе любого вида комы являются прямое угнетение деятельности центральной нервной системы токсическими продуктами, а также нарушение мозгового кровообращения, ведущее к гипоксии нервных центров.*

«?» *Наиболее часто встречающимися видами ком являются диабетическая (кетоацидотическая), гипогликемическая, печеночная, почечная. Кроме того, встречаются эclamпическая кома (при токсикозе беременности), апоплексическая (при кровоизлиянии в мозг), надпочечниковая (при аддисоновой болезни), гипохлоремическая (при неукротимой рвоте) и др.*

«+» *Тропическая малярия может привести к малярийной коме. При разрушении эритроцитов во время малярийного приступа происходит отравление организма продуктами распада как самого плазмодия, так и эритроцитов. Этот вид комы является одной из причин смерти при тропической малярии.*

Этим мы обеспечиваем вдумчивое, внимательное чтение. Технологический приём «ИНСЕРТ» и таблица делают зримыми процесс накопления информации, путь от «старого» знания к «новому». Важным этапом работы станет обсуждение записей, внесенных в таблицу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития: Пособие для учителя. СПб; Альянс «Дельта», 2003. 219 с.

2. Русский язык как иностранный. Говорим по-русски правильно: пособие по устной и письменной речи для студентов 2 курса с английским языком обучения факультета иностранных учащихся // А.А. Мельникова и др. Гродно: ГрГМУ, 2014. 324 с.

# APPLICATION OF ELEMENTS OF TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING WHEN WORKING WITH SCIENTIFIC TEXT AT RKT CLASSES IN A MEDICAL UNIVERSITY

*Snezhitskaya O.S.*

*Senior lecturer department of Russian and Belarusian languages, EI «Gr.GMU»,  
Grodno, Republic of Belarus  
[oksana.snezhitskaya@mail.ru](mailto:oksana.snezhitskaya@mail.ru)*

This article is devoted to the peculiarities of the use of the “INSERT” technique for the development of critical thinking in Russian as a foreign language classes when working with scientific text with students of a medical university.

**Keywords:** critical thinking technology, INSERT, Russian as a foreign language, scientific text.

## УЧЕБНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Солдатова О.Б.*

*канд. филол. наук, научный сотрудник БЮИ МВД России, Барнаул, Россия  
[bugaeva82@mail.ru](mailto:bugaeva82@mail.ru)*

В статье обозначена значимость учебной коммуникативной ситуации в процессе формирования таких видов речевой деятельности, как говорение и аудирование при обучении русскому языку как иностранному.

**Ключевые слова:** учебная коммуникативная ситуация, функция, фактор, говорение, аудирование.

Изучение русского языка – сложный и многогранный процесс, в рамках которого важно уделять внимание всем видам речевой деятельности – чтению, письму, аудированию и говорению. С целью развития навыков аудирования и говорения на занятиях по изучению русского языка как иностранного может быть использована учебная коммуникативная ситуация. Учебная коммуникативная ситуация представляет собой моделируемую ситуацию иноязычной коммуникации в рамках учебного процесса. Ситуативная направленность изучения русского языка детерминирована необходимостью использования учебных ситуаций, которые отвечают профессиональным потребностям обучающихся, и важностью формирования у них умений и навыков межкультурного общения.

Б.М. Джандар и М.Х. Шхапацева выделяют четыре группы взаимодействующих факторов учебной коммуникативной ситуации: 1) обстановка, в которой происходит коммуникация; 2) отношения между коммуникантами; 3) речевое побуждение; 4) реализация акта общения [Джандар, Шхапацева 2012: 129]. Данные группы факторов определяют выбор темы коммуникации, эмоциональность, тональность, употребляемые языковые средства, стилистику, регистр общения и пр. При применении учебной коммуникативной ситуации важно акцентировать внимание обучающихся не только на языковых средствах, особенностях грамматики, комбинаторике слов и языковых выражений, но и на особенностях языковой картины мира носителя русского языка, культурных нюансах его мироощущения. Ведь в ряде случаев именно культурные различия инофонов детерминируют поведенческие ошибки, неловкости ситуации, непонимание запросов и др.

Использование учебных коммуникативных ситуаций способствует эффективно-сти образовательного процесса, поскольку обучающиеся понимают, в каких ситуациях необходимо вести себя официально, в каких – неформально, определяют для себя лингвистические и экстралингвистические особенности коммуникации. В процессе обучения важно отработать основные коммуникативные ситуации, с которыми изучающие русский язык как иностранный столкнутся в повседневной жизни: в банке, магазине, поликлинике, аптеке, транспорте, миграционном центре и пр.

Учебные коммуникативные ситуации являются важным видом упражнений в процессе формирования навыков аудирования и говорения. Р.В. Фастовец выделяет ряд условий необходимых для их создания: 1) формирование мотивационной основы общения; 2) обеспечение предметного содержания коммуникации; 3) организация обстановки общения на учебных занятиях; 4) креативирование иноязычной речевой установки [Фастовец 1991].

При использовании учебной коммуникативной ситуации преподаватель имеет возможность контролировать произношение, интонирование, использование лексических единиц, грамматическое оформление, моделировать условия общения участников ситуации, предоставлять обучающимся самостоятельно принимать коммуникативные решения исходя из имеющегося у них опыта, а также корректировать экстралингвистические неточности и ошибки.

Учебная коммуникативная ситуация призвана реализовывать следующие функции в процессе обучения русскому языку: 1) моделирующую функцию: обучающиеся выбирают стратегию своего речевого поведения с целью достижения заданной коммуникативной интенции, определяют необходимую лексическую и грамматическую базу в рамках выбранной стратегии; 2) функцию побуждения: учебная обстановка ситуации общения детерминирует лидирующую роль преподавателя, который определяет условия коммуникации, роли обучающихся, примеряющих различные социальные маски; 3) кооперирующую функцию: участники коммуникации должны не только выражать свое мнение или интенцию, но и научиться слушать своих собеседников, взаимодействовать, делиться опытом, интересоваться мнением другого человека, запрашивать информацию, выражать просьбы, аргументировать свою позицию и пр.; 4) социокультурную функцию: коммуниканты познают не только возможные языковые формы экспликации определенной информации, необходимо подбирать учебные ситуации, в которых носители русского языка в силу своей культурной специфики реагируют и ведут себя несвойственным для обучающихся образом [Джандар, Шхапацева 2012]. Социокультурная функция учебных коммуникативных ситуаций характеризуется особой значимостью, поскольку изучение культурной специфики является основополагающим аспектом формирования навыков и умений межкультурной коммуникации.

Интеграция учебных коммуникативных ситуаций в процесс обучения русского языка как иностранного обеспечивает поэтапное формирование умений и навыков говорения и аудирования с целью последующего их использования в межкультурном общении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Джандар Б.М., Шхапацева М.Х. Учебная ситуация как основа коммуникативно- ситуативного обучения русскому языку как иностранному // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. 2012. № 2. С. 129–135.
2. Фастовец Р.В. Управление иноязычным общением в учебных условиях // Общая методика обучения иностранному языку. М., 1991.

## EDUCATIONAL COMMUNICATIVE SITUATION IN THE PROCESS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

*Soldatova O.B.*

*Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Barnaul, Russia*

*[bugaeva82@mail.ru](mailto:bugaeva82@mail.ru)*

The article outlines the importance of the educational communicative situation in the process of forming such speech activity types as speaking and listening when teaching Russian as a foreign language.

**Keywords:** educational communicative situation, function, factor, speaking, listening.

## ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ХОМСКИАНСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ В ЛИНГВИСТИКЕ

*Ставропольский Ю.В.*

*канд. социол. наук, доцент СНИГУ им. Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия*

*[abcdoc@yandex.ru](mailto:abcdoc@yandex.ru)*

С точки зрения хомскианской революции в лингвистике, представляется, что языковедам надлежит заняться изучением латентных грамматических сведений, локализованных в мозге говорящего на данном языке, а также исследованием того, что причисляется к феномену компетенции, в отличие от феномена фактического задействования языка, который стал именоваться языковой деятельностью. Д. Хаймс призвал переменить терминологию с грамматической компетенции на коммуникативную компетенцию, с грамматической актуализации на коммуникативную актуализацию. Под коммуникативной компетенцией понимается способность говорящего соответствовать речевому дискурсу.

**Ключевые слова:** компетенция, актуализация, грамматический, языковой, коммуникативный.

В аспекте преподавания русского языка в качестве иностранного, следует рассмотреть функционально-грамматические феномены языковой компетентности и языковой деятельности. С точки зрения хомскианской революции в лингвистике, представляется, что структурная лингвистика ограничивается фиксацией и охарактеризованием человеческой речи, что мало способствует пониманию природы человеческого языка и того, каким образом человеческий язык усваивается и используется [Norris 2019: 213]. Представляется, что языковедам надлежит заняться изучением латентных грамматических сведений, локализованных в мозге говорящего на данном языке, а также исследованием того, что причисляется к феномену компетенции, в отличие от феномена фактического задействования языка, который стал именоваться языковой деятельностью. С точки зрения теории порождающей грамматики, позволительно утверждать, что способность человека пользоваться языком характеризуется двумерностью. Во-первых, грамматическая компетенция представляет собой некое скрытое знание о языке и о его структуре, которое заложено в человеческий мозг. Во-вторых, грамматическая активность представляет собой актуализированную речь и применение языка. Компетентность интересовала Н. Хомского гораздо больше, нежели актуализированная деятельность. Исследования того, каким образом совершается усвоение второго языка, позволили пролить немного света на то, каким образом преподаватели работают над улучшением грамматической компетенции и грамматической деятельности своих учеников. К сожалению, концепция грамматической компетенции и грамматической реализации встретила критику, утверждающую, что теория порождающей грамматики не

смогла осмыслить взаимоотношения между речью и её социальными контекстами, что она прошла мимо вопроса о важном значении актуализации вразумительной речи. Поэтому впоследствии теория порождающей грамматики перестала обращать внимание на социальную роль усвоения и употребления языка. Иными словами, некий индивид может продуцировать грамматически корректное высказывание, но всё равно может остаться непонятым. Возникла альтернатива предложенным Н. Хомским понятиям грамматической компетентности и грамматической актуализации. Речь теперь стала идти о коммуникативной компетенции [Salaberry 2019: 176] и о коммуникативной актуализации [Skehan 2018: 93]. Новая коммуникативная терминология вобрала в себя социальную интеракцию и коммуникацию. Соответственно, произошёл отход от провозглашённого Н. Хомским понимания языка в качестве материального основания грамматической системы. Отмеченные выше возражения и изменения указали дальнейший исследовательский путь в направлении расширенного анализа предложенных Н. Хомским концепций грамматической компетенции и грамматической актуализации. Критики Н. Хомского отталкиваются от высказанной им гипотезы о существовании некоего идеального либо оптимального носителя языка, который на уровне грамматики генерирует исключительно корректные высказывания [Freidin 2016: 673]. Критики Н. Хомского утверждают, что подобная гипотеза нереальна, ибо люди в реальной жизни пользуются языком исходя из действующих социальных норм относительно допустимой приемлемости речевого употребления. Д. Хаймс призвал переменить терминологию с грамматической компетенции на коммуникативную компетенцию, с грамматической актуализации на коммуникативную актуализацию. Под коммуникативной компетенцией понимается способность говорящего соответствовать речевому дискурсу [Price Caldwell 2018: 68]. Под данным углом зрения, коммуникативная компетенция представляет собой способность человека, латентно присутствующая в его мозге, а коммуникативная актуализация представляет собой актуализированное употребление языка. На взгляд Д. Хаймса, коммуникативная компетенция складывается из четырёх аспектов. Во-первых, является ли нечто формально, грамматически либо лингвистически возможным, и до какой степени. Во-вторых, возможно ли нечто в силу имеющихся средств его осуществления, и до какой степени. В-третьих, сообразуясь с тем окружающим контекстом, в котором происходит применение и оценивание, представляется ли нечто допустимым, адекватным либо успешным, и до какой степени. В-четвёртых, является ли нечто фактически исполненным, действительно завершённым, что оно влечёт за собой, и до какой степени.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Freidin R. Chomsky's linguistics: The goals of the generative enterprise // Language, 2016. Volume 92. No. 3. P. 671–723.
2. Norris S. Systematically Working with Multimodal Data. Research Methods in Multimodal Discourse Analysis. Hoboken: Wiley Blackwell, 2019. 328 p.
3. Price Caldwell T. Discourse, Structure and Linguistic Choice. The Theory and Applications of Molecular Sememics. Cham: Springer, 2018. 134 p.
4. Salaberry M.R., Kunitz S. Teaching and Testing L2 Interactional Competence. Bridging Theory and Practice. New York: Routledge, 2019. 434 p.
5. Skehan P. Second Language Task-Based Performance. New York: Routledge, 2018. 336 p.

#### FUNCTIONAL GRAMMAR FROM THE POINT OF VIEW OF THE CHOMSKIAN REVOLUTION IN LINGUISTICS

*Stavropolsky J. V.*

*Saratov National Research State Chernyshevsky University, Saratov, Russia*

*[abcdoc@yandex.ru](mailto:abcdoc@yandex.ru)*

From the point of view of the Chomskian revolution in linguistics, it seems that linguists should study the latent grammatical information localized in the brain of the speaker of a given language, as well as explore what is considered to be the phenomenon of competence, in contrast to the phenomenon of the actual use of language, which became known as language activity. D. Hymes called to change terminology from grammatical competence to communicative competence, from grammatical actualization to communicative actualization. Communicative competence means the ability of a speaker to correspond to speech discourse.

**Keywords:** competence, actualization, grammatical, linguistic, communicative.

## **К ВОПРОСУ О ПОСТРОЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ С ОПОРОЙ НА ВИДЕОСЮЖЕТ В СУБТЕСТЕ ГОВОРЕНИЕ (ТРЕТИЙ СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ ТРКИ. ОБЩЕЕ ВЛАДЕНИЕ)**

*Старовойтова И.А.*

*канд. филол. наук, доцент МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[irishun@list.ru](mailto:irishun@list.ru)*

Статья посвящена описанию одного из заданий субтеста «Говорение» Третьего сертификационного уровня. Анализируются ошибки испытуемых при выполнении задания. Предлагается алгоритм подготовки монологического высказывания.

**Ключевые слова:** субтест «Говорение», монологические умения, речевые формулы.

Любой кандидат, собирающийся проходить тест по русскому языку как иностранному, не задумываясь ответит, что самыми трудными для выполнения являются субтесты – «Говорение» и «Письмо». В данной статье мы остановимся на рассмотрении субтеста «Говорение». Данный субтест состоит из трёх частей, пятнадцати заданий. Напомним, что в первой части (задания 1–12) проверяется способность тестируемого достигать определенных целей коммуникации в ситуациях с высокой степенью заданности параметров речевого общения. При этом тестируемый должен уметь оперировать различными языковыми средствами достижения цели. Во второй части (задания 13–14) оценивается способность тестируемого достигать определенных целей коммуникации в различных сферах общения с учетом различных социальных и поведенческих ролей в диалогической и монологической формах речи. При выполнении заданий 13 (после просмотра видеосюжета) и 14 (ролевая игра), инициируемый тестируемым, кандидат должен продемонстрировать умения организовать свою речь в форме монолога и диалога. Третья часть (задание 15) – представляет собой свободную беседу в рамках предлагаемой тестирующим темы. [Стандарт 1999: 76–78].

В задании 13 субтеста «Говорение», а именно оно нас будет интересовать, проверяется способность тестируемого строить монологическое высказывание с опорой на видеоряд, демонстрируя умения рассуждать на темы, связанные с решением морально-этических проблем. При этом кандидату необходимо в качестве примеров и иллюстраций использовать материалы видеосюжета, высказать свою оценку. Тематика определяется перечнем тем социально-бытового и социально-культурного характера. От кандидата требуется подготовить (дается пять минут на подготовку) самостоятельное высказывание, имеющее коммуникативную цель – сообщение.

В Центре тестирования МГУ несколько лет назад для выполнения задания № 13 в субтесте «Говорение» использовали материал киножурнала «Ералаш» («Золотая рыбка»). Формулировка задания была следующей: «Вы участвуете вместе с вашими коллегами или знакомыми в обсуждении вопроса «Человеческая зависть». Выскажите свою точку зрения по данному вопросу. В качестве иллюстрации используйте материалы видеосюжета. При

этом в рассуждение нужно включить: определение проблемы; морально-этическую оценку поведения людей в предложенной ситуации; вывод-обобщение по проблеме.

Заданный объем статьи позволяет нам привести только два примера, ответы кандидатов из Японии (авторская стилистика сохранена).

1. Нао Арии, Япония. «По-моему проблема этого сюжета состоит в том/ что мальчик не услышал слова собеседника// Мы видим в сюжете/ мальчик принёс золотую рыбу домой// Оказалось/ что эта золотая рыба волшебная и умеет говорить/ ну/ по-человечески// Несмотря на то/ что собеседник этого мальчика просил отпустить/ но мальчик думал только о себе/ а не о другом собеседнике// Он не мог думать о чужой душе// И в результате он сам превратился в золотую рыбу// Я понимаю/ что когда человек получил необыкновенную вещь и думал/ что ему повезло// И в такой ситуации человек может думать о себе// Но так как в этом сюжете золотая рыба говорила по-человечески / поэтому мальчик должен был услышать её слова// И в итоге он ничего не получил// В связи с этим я думаю/ что в такой ситуации надо думать о чужой душе//».

2. Ёсиро Ямаути, Япония. «Проблема в том/ что у человека есть зависть// Конечно/ это нормально// В каждом человеке есть зависть// И если бы не было зависти/ у нас не было бы стремления что-то делать к лучшему// Думаю/ зависть нужна для развития общества/ для прогресса общества// С другой стороны / зависть это в принципе / бесконечная// Например/ в видеосюжете/ когда мальчик узнал/ что его любая мечта исполнится/ он думал/ думал/ но ничего не придумал// У него было слишком много желаний// Он не смог выбрать только одно желание// Поэтому он сказал/ что хочет сам стать волшебником// На самом деле он стал золотой рыбкой// Это символизирует/ что бесконечная зависть приносит вред// Я лично считаю/ что человек должен ограничить свою зависть// И тогда он почувствует себя счастливо// Счастье не находится далеко/ оно рядом// Например/ как сказать/ в последнее время из-за капитализма особенно молодые люди/ они считают/ что счастье / это иметь образование/ хорошие вещи/ жениться// Но на самом деле счастье / это значит быть довольным/ если есть хорошие друзья/ дом/ дружная семья / это и есть счастье//».

Заметим, что практически все испытуемые начинали свой ответ с описания видеосюжета, когда как видеоряд должен быть лишь примером для иллюстрации. И в наших примерах видно, что оба кандидата затрудняются с инициацией монолога, хотя ситуация задана в задании. Думается, что выполнение этого задания целесообразно начинать с обращения к друзьям/ коллегам, имитируя продолжение разговора. В качестве примера это могут быть фразы: «Позвольте и мне высказаться относительно данной проблемы; ваше мнение меня заинтересовало, разрешите и мне поделиться своими взглядами относительно этого вопроса...». Трудным для испытуемых является момент связывания устного рассказа с видеорядом. Здесь тоже можно посоветовать некоторые переходы– «На эту тему я смотрел интересный видеосюжет; вот как например было в одном видеосюжете». Итак, при подготовке данного задания целесообразно следовать следующему алгоритму: согласие/ частичное согласие/ несогласие с мнение собеседника / описание названной в задании проблемы/ рассуждение на заданную тему / оценка поведения людей в конкретной ситуации (видеосюжет) и высказывание к ней личного отношения/ вывод. Вышеперечисленные моменты являются объектами контроля, отмечены в рейтинговой таблице и существенно влияют на общий балл задания №13.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Типовые тесты по русскому язык как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Аверьянова Г.Н.. и др. М. – СПб.:«Златоуст», 1999.

2. Лазарева О.А. Школа тестора: лингводидактическое тестирование ТРКИ: методическое пособие. СПб.: Осипова, 2011. 163 с.

# TO THE QUESTION OF CONSTRUCTING A MONOLOGICAL EXPRESSION WITH A SUPPORT TO A VIDEO SUBJECT IN THE SPEAKING TEST OF TRKI (THIRD CERTIFICATE LEVEL)

*Starovoitova I.A.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
[irishun@list.ru](mailto:irishun@list.ru)*

The article is devoted to the description of one of the tasks of the subtest "Speaking" of the Third certification level (C1). The errors of the subjects during the task are analyzed. An algorithm for the preparation of a monological statement is proposed.

**Keywords:** subtest "Speaking", monological skills, speech formulas.

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕДИАТЕКСТА В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

*Стародубова О.Ю.*

*канд. филол. наук, доцент кафедры РКИ ИМОП МГЛУ  
(Московский государственный лингвистический университет)  
Москва, Россия  
[oystarodubova@mail.ru](mailto:oystarodubova@mail.ru)*

Активность процесса глобализации оказывает влияние на лингвокультурную ситуацию. Наиболее очевидные изменения затрагивают медиатекст, в том числе базовые для этноса ценности. Факт, событие транслируются получателю в виде *интерпретации* фрагмента картины мира, одним из основных механизмов которой является *прецедентный феномен* (ПФ) как носитель *этнокультурного кода*. Таким образом, понимание медиатекста вне фоновых знаний о русской культуре *инофоном* невозможно. Медийный дискурс становится источником ценных материалов, иллюстрирующих изменения, происходящие не только в языке, но и в сознании его носителей. Именно поэтому лингводидактический потенциал медиатекста не вызывает сомнений.

**Ключевые слова:** медиатекст, лингвокультурная ситуация, интертекстуальность, прецедентный феномен, глобализация, этнокультурный код, инофон.

В последние десятилетия происходят активные изменения во всех сферах деятельности человека. В связи с глобализацией, интенсификацией межкультурного общения изучение иностранных языков и культур становится важной частью нашей жизни. Возрастает интерес к русскому языку и культуре, в связи с чем возникает вопрос аутентичности методов и *источников* изучения живого языка, позволяющих активно участвовать в межкультурной коммуникации, продуцировать необходимое количество и качество текстов. Ведущую роль в этом играет медийный дискурс, который и является своеобразной моделью картины мира, гипертекстом, отражающим динамику лингвокультурной ситуации.

Ведущей приметой современного медиатекста становится интертекстуальность: «Нынче мы знаем, что текст представляет собой не линейную цепочку слов <...>, но многомерное пространство <...>; текст соткан из цитат, отсылающих к тысячам культурных источников» [Барт 1989: 388]. Комментируя новую информационную парадигму, Г.Я Солганик подчеркивает, что эпоха культуры готового, раскавыченного слова выводит на новый уровень интерпретацию факта [Солганик 1997: 33], формирует особую модель национально-культурных стереотипов, когнитивную и нравственную парадигмы.

Одним из ярких проявлений интертекстуальности становится *прецедентность*. Впервые термин «прецедентный текст» (ПТ) прозвучал в 1986 году в докладе отечественного учёного Ю.Н. Караулова на VI Международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы. ПФ становится средством интерпретации современной действительности. Сквозь призму прецедентности, автор повышает ценность, этих феноменов в сознании адресата, имплицитно заставляя получателя информации (инофона) обратиться к источнику ПФ и его исходной семантике, поскольку для понимания ПФ в новом информационном поле и преодоления чуждости текста, авторских интенций необходимо знание пресуппозиции. Это знание историко-культурного контекста обеспечивает не только понимание текста, но и постепенное формирование этнокультурной компетенции *профессиональной языковой личности*. Поэтому в процессе обучения русскому языку важно профессиональное обращение к медиатексту, который является источником интертекстуальности.

Среди *источников* ПФ особое внимание при изучении русского языка инофонами следует обращать на *фольклор* и *русскую литературу*, комментируя при этом *ядро семантики* и *периферию*, а также динамику семантической структуры ПФ в новом информационном поле, отмечая изменения, комментировать их с точки зрения этического компонента, приемов включения в текст и эффективности воздействия на массовое сознание (манипуляция или формирование общественного мнения). В этом случае происходит постепенное формирование устойчивого навыка критической перцепции текста, подкрепленного знанием истории и культуры, а также понимание динамики базовых для этноса ценностей.

Частотным, например, в российском медиадискурсе является обращение к золотому фонду литературы – наследию А.С. Пушкина, А.П. Чехова, А.С. Грибоедова, М.Ю. Лермонтова, Е. Баратынского, А. Блока и т.д., что свидетельствует о стабильности нравственных констант современного общества. Например, *Москва! Как много в этом звуке* (о мероприятиях, посвященных Дню города); *Счастливые часов не наблюдают?* (о решении проблем с очередями в ЗАГС); *Что ищет он в краю далеком?* (ирония по поводу мигрантов); *В колбасе все должно быть прекрасно*; *Но мы не властны над собой* (бытовая драма); *Герой нашего времени* (в двух новостных заголовках: о предприимчивом молодом человеке, снимавшем на камеру помощь старушке, и во втором сюжете – демонстрация толерантности, русского человека в отношении представителя нового света, спасающего животных); *Нам не дано предугадать?* (о проектах по благоустройству Москвы); *Ночь. Улица. Фонарь... аптека?* (бытовая драма); *Война и... мир* (о ситуации в Сирии и российской миссии) и т.д.

Доминанта интертекстуальности как средства интерпретации над собственно творчеством – примета времени, естественная эволюция общества, важно при этом критически воспринимать агрессию формы и учитывать пресуппозицию. Прецедентный текст становится вербализованным компонентом мировоззрения автора, основным механизмом формирования сознания, ключом к мозаике, которую должен собрать читатель в целостную картину. Ведь, с точки зрения когнитивной лингвистики, языковая личность не описывает мир, а конструирует его в своем сознании.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барт Р. Избранные труды: семиотика. Поэтика: пер. с фр. // сост., общ. ред. Г.К. Косикова. Москва, 1989. 616 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 2007. 264 с.
3. Солганик Г.Я. Без кавычек. Об одном новом явлении в языке газеты // Журналистика и культура русской речи. – М.: Изд-во МГУ, 1997. Вып. 4. С. 32–34.

## LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF MEDIATEXT IN THE ERA OF GLOBALIZATION

*Starodubova O.Y.*

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia*  
[oystarodubova@mail.ru](mailto:oystarodubova@mail.ru)

The activity of the globalization process has an impact on the linguistic and cultural situation. The most obvious changes affect the media text, including the basic values for the ethnic group. The fact, the event is transmitted to the recipient in the form of an interpretation of a fragment of the picture of the world, one of the main mechanisms of which is the case phenomenon (PF) as the carrier of the ethnocultural code. Thus, understanding the media text outside the background knowledge of Russian culture by a foreign student is impossible. Media discourse is becoming a source of valuable materials illustrating the changes taking place not only in the language, but also in the consciousness of its speakers. That is why the linguodidactic potential of the media text is beyond doubt.

**Keywords:** media text, linguocultural situation, intertextuality, precedent phenomenon, globalization, ethnocultural code, foreign student.

### СОВРЕМЕННЫЙ МЕДИАТЕКСТ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ ПРИЕМОМ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СМЫСЛОВ

*Столетова Е.К.*

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного  
Института международных образовательных программ  
Московского государственного лингвистического университета, Москва, Россия*  
[rionet7@hotmail.com](mailto:rionet7@hotmail.com)

*Шёнлебен М.М.*

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного  
Института международных образовательных программ  
Московского государственного лингвистического университета, Москва, Россия*  
[slammi@mail.ru](mailto:slammi@mail.ru)

В настоящей статье рассмотрен медиатекст в методическом и лингводидактическом аспектах. Публицистические тексты содержат сравнение, метафору, метонимию, гиперболу, языковую игру различных типов, прецедентные феномены и их трансформы, анализ которых способствует развитию ряда сложных компетенций у учащихся. Предложены некоторые способы работы с данным материалом в иноязычной аудитории.

**Ключевые слова:** РКИ, медиатекст, интерпретация, сравнение, метафора, метонимия, гиперболы, языковая игра, прецедентные феномены.

Современный медиатекст обладает мощным лингводидактическим потенциалом: анализ содержащихся в нем языковых явлений и приемов на уроке РКИ помогает нам развивать у учащихся умения и компетенции, необходимые современному читателю. От инофонов требуется высокая социальная мобильность, умение ориентироваться в информационном пространстве, владение навыками межкультурной коммуникации и познания о стране изучаемого языка. Поэтому на занятиях по языку СМИ мы развиваем у учащихся гуманитарных специальностей (филологов, журналистов, специалистов по международным отношениям и т.д.) такие сложные компетенции, как риторическая, метафорическая, логоэпистемная.

В современном публицистическом тексте встречаются различные языковые явления и приемы: это сравнение, метафора, метонимия, гиперболы, языковая игра, преце-

дентные феномены и их трансформы. Именно поэтому лингвистический анализ языка СМИ, отражающего современные процессы, происходящие в обществе, занимает столь важное место на занятиях в иноязычной аудитории.

Сравнение, широко представленное и в художественной литературе, и в публицистическом дискурсе, относится к арсеналу воздействующих средств языка СМИ, и именно поэтому стоит обращать внимание учащихся на данный прием. На занятии мы находим основание сравнения и пытаемся разобраться, как сравнение помогает выразить авторскую позицию. См., например:

*Музей техники Вадима Задорожного в подмосковном Архангельском — словно параллельный мир. Танки, самоходки, гаубицы и минометы, грузовики, пулеметы... Все это, как бронепоезд на запасном пути, излучает спокойствие и силу* (Комсомольская правда, 2007).

Медийный текст насыщен метафорой. Особый интерес представляет метафора XXI века, которая имеет две разновидности: с одной стороны, это совершенно новые образы, основанные на неологизмах, – неометафоры (например, *цифровая детоксикация, бурные воды шоппинга, размораживание кредитов, ползучая инфляция* и т.п.), а с другой – «старые» образы, перекочевавшие из советского дискурса в современный, переосмысленные советские газетные клише (ср., например: *битва за рубль* и советский штамп *битва за урожай, труженики нотариата и труженики полей, задворки Евросоюза и задворки истории, закрома Facebook и Google* и *закрома Родины*) (подробнее о новейшей метафоре см. [Ананченко 2011]).

Для формирования метафорической компетенции мы предлагаем такую последовательность работы при чтении текста (о работе с метафорическими сочетаниями на уроке РКИ см. [Столетова, Пахомова 2018]).

- Выяснение смысла названия статьи путем поиска ключевых слов.
- Поиск метафор в тексте.
- Разбор каждого метафорического сочетания. Для экономического текста, содержащего не только авторские метафоры, но и метафоры-термины, проверка наличия данного словосочетания в словаре терминов и выяснение, является ли данное сочетание термином или авторской метафорой.
- Попытка интерпретации метафоры, поиск синонимов. Определение сферы источника метафоры.
- Пересказ / реферирование текста без использования метафор.

Среди художественных приемов, характерных для публицистического дискурса, следует отметить также метонимию (*Китай и Индия растут; США, ЕС и Азии пора грохнуться*), которая особенно частотна в языке экономики.

Трудности для учащегося-инофона создают гиперболы, призванные также реализовать функцию воздействия на читателя. См., например:

*Все инвесторы разбегаются в ужасе* (Российская газета, 2018).

В эпоху «карнавализации» языка СМИ обычным явлением стало обыгрывание прецедентных феноменов. Однако для иностранца, не знакомого с культурным фоном, понимание фраз, в которых происходит игра с прецедентными текстами, представляет серьезную трудность (о языковой игре в публицистическом тексте см. также [Шенлебен 2012]). См., например:

*«Дошли до ручки: компании под санкциями смогут не возвращать валюту»* (Известия, 2019) (обыгрывается фразеологизм *дойти до ручки*).

*«Теория невероятности. Аналитик Александр Фролов – о том, насколько велики шансы переноса сроков завершения строительства «Северного потока-2»* (Известия, 2019) (представлен трансформ термина *теория вероятности*).

Прецедентные тексты порождают логоэпистемы [Бурвикова, Костомаров 2006: 7]. Под логоэпистемой понимаются «разноуровневые лингвострановедчески ценные единицы (слова-понятия, пословицы, поговорки, присловья, крылатые слова, фразеологизмы, афоризмы, «говорящие» имена и названия, строчки из песен и стихотворений, из произведений художественной литературы и т. п.» [там же: 8].

Н.Д. Бурвикова и В.Г. Костомаров говорят о необходимости развития у учащихся логоэпистемной компетенции: на уроке мы предлагаем культурогический комментарий того или иного прецедентного феномена, что помогает осмыслить языковое явление не только в терминах языка, но и в терминах культуры, поскольку логоэпистема – это «категория соприкасающихся языковой и культурной сфер» [там же: 10].

Как показывает практика, иностранцы хорошо понимают и адекватно используют в спонтанной речи русские фразеологизмы, если они точно и полно разъяснены на уроке. Работа над фразеологией заметно обогащает речь инофона.

Таким образом, чтение и анализ публицистических текстов не только развивает у иностранных учащихся механизмы чтения, не только обогащает их словарный запас, но и формирует ряд важнейших компетенций, являющихся неотъемлемыми компонентами компетенции межкультурной.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ананченко О.Г. Оценочные метафоры в газетных текстах начала XXI века: лингвопрагматический аспект. Дисс. ... канд. филол. наук. Майкоп 2011.
2. Брускова Р.Э. О необходимости формирования метафорической компетенции у иностранных курсантов (обзор результатов опытно-экспериментального обучения) // Мир науки. Педагогика и психология. 2019, №1, <https://mir-nauki.com/PDF/60PDMN119.pdf>
3. Столетова Е.К., Пахомова Е.П. Типы словосочетаний, основанных на метафорической модели, в экономическом дискурсе и их презентация в иноязычной аудитории (на материале новостных текстов) // Русский язык за рубежом. М.: Гос ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018, № 4. С. 48–53.
4. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Екатеринбург, УрГПУ, 2001.
5. Шенлебен М.М. Ирония как стилиобразующий элемент в современных публицистических текстах // Слово. Грамматика. Речь. Выпуск XIII. М., 2012.

#### MODERN MEDIATEXT IN PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN FOR FOREIGNERS: ANALYSIS OF LANGUAGE TECHNIQUES AND INTERPRETATION OF MEANINGS

*Stoletova E.K.*

*PhD, docent Faculty for International Students, Moscow State Linguistic University  
Moscow, Russia  
[rionet7@hotmail.com](mailto:rionet7@hotmail.com)*

*Schoenleben M.M.*

*PhD, docent Faculty for International Students  
Moscow State Linguistic University Moscow, Russia  
[slammi@mail.ru](mailto:slammi@mail.ru)*

In the article mediatext is considered in the methodological and linguodidactic aspects. The publicistic texts include comparison, metaphor, metonymy, hyperbole, language game, precedent phenomena and their transformations. Different ways of their analyses are suggested.

**Keywords.** Russian for foreigners, mediatext, interpretation, comparison, metaphor, metonymy, hyperbole, language game, precedent phenomena.

## «РАССКАЗЫ А.П. ЧЕХОВА ПО-РУССКИ И ПО-КИТАЙСКИ С КОММЕНТАРИЯМИ» КАК ПОСОБИЕ ПО ПЕРЕВОДУ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Суровцева Е.В.**

*канд. филол. наук, ст. научный сотрудник лаборатории общей  
и компьютерной лексикологии и лексикографии филологического факультета  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[surovceva-ekaterina@yandex.ru](mailto:surovceva-ekaterina@yandex.ru)*

**Полищук Е.В.**

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся  
филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[elenapolishchuk@mail.ru](mailto:elenapolishchuk@mail.ru)*

В докладе представлена книга «Рассказы А.П. Чехова по-русски и по-китайски с комментариями», которая может быть использована на занятиях по русскому языку с носителями китайского языка, а также представляет интерес для специалистов по переводу.

**Ключевые слова:** рассказы А.П. Чехова, оригинальный и переводной тексты, лингвострановедческий комментарий.

В нашем докладе нам хотелось бы представить книгу «Рассказы А.П. Чехова по-русски и по-китайски с комментариями» [1]. В предлагаемый сборник вошли 8 рассказов А.П. Чехова в русском оригинале и в переводе на китайский язык: «Злой мальчик» (1882), «Размазня» (1883), «Дачники» (1885), «Шуточка» (1886), «Гриша» (1886), «Произведение искусства» (1886), «Дорогие уроки» (1887), «Анна на шее» (1895). Тексты расположены в хронологическом порядке их создания; сначала даны оригинальные русские тексты, а затем – их переводы на китайский язык. Оригинальный и переводной тексты расположены параллельно: в левой колонке – по-русски, в правой – по-китайски.

Переводы на китайский язык выполнены выпускниками филологического факультета МГУ доцентом Лю Инь и магистром Чжу Цзывэй. Русские тексты подготовлены Е.В. Суровцевой по академическому собранию сочинений А.П. Чехова – данная работа проводилась с опорой на словарь языка А.П. Чехова с электронным корпусом его произведений. В оригинальных текстах составители позволили себе проставить букву «ё», не употребляемую в академическом собрании сочинений писателя.

После каждого рассказа даётся комментарий, состоящий из двух частей. В первой части приводятся комментарии к тексту по академическому собранию сочинений с незначительными изменениями, в основном касавшимися расшифровки сокращений и включения тех отрывков из комментариев к другим текстам, на которые ссылаются составители примечаний собрания сочинений. Во второй части комментариев даётся краткий анализ реалий и особенностей русской жизни чеховского времени, упомянутых в рассказах. Для носителей русского языка данный анализ может показаться избыточным, но для иностранных учащихся он полезен. Эта часть подготовлена совместно Е.В. Полищук и Е.В. Суровцевой.

Рассмотрим конкретные случаи параллельных текстов и комментариев на примере рассказа «Гриша».

В начале каждого располагается иллюстрация, после неё идут две колонки с текстом (см. Рис. 1).

Необходимо отметить, что иллюстрация к рассказу «Гриша» оригинальна – её, как и некоторые другие, выполнила китайская магистрантка филологического факультета.



Рис. 1. Первая страница рассказа «Гриша»

Представленная в книге подача материала помогает сопоставить оригинал и перевод, проследить пути решения современными переводчиками проблем передачи смысла художественного текста (например, имён собственных, реалий, а также специфически языковых сложностей – причастных и деепричастных оборотов и пр.), переводческие трансформации и, возможно, предложить иные варианты перевода.

Сразу же после текста идут комментарии (см. Рис. 2).



Рис. 2. Фрагмент рассказа «Гриша» с началом комментариев

В первой части комментариев даётся информация о первой и последующей (с исправлениями) публикациях текста, о возникновении замысла рассказа, о прижизненных откликах на рассказ и переводах (также прижизненных) его на иностранные языки. Вторая часть комментариев лаконична, мы сочли необходимым пояснить, что Гриша – уменьшительная форма имени Григорий (для иностранцев русские имена и их производные вызывают определённые сложности).

Хочется надеяться, что изданная книга не только поможет на занятиях по переводу при преподавании русского языка в иностранной аудитории, но и окажется стимулом для дальнейших переводческих поисков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лю Инь, Чжу Цзывэй, Суровцева Е.В. Рассказы А.П. Чехова по-русски и по-китайски с комментариями / отв. ред. канд. филол. наук Е.В. Полищук; художники иллюстраций Хэ Вэйци, Литвяков С.А.; ред. иллюстраций На Чанчжэ. М.: Р. Валент, 2019. – 96 с.

### **«ANTON CHEKHOV'S STORIES IN RUSSIAN AND CHINESE WITH LINGUOSTYLISTIC COMMENTARIES» AS PRACTICAL MANUAL IN TRANSLATION CLASSES WHILE TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*Surovtseva Ekaterina*

*Ph.D., senior lecturer, Department of Philology, Moscow state University*  
[surovtseva-ekaterina@yandex.ru](mailto:surovtseva-ekaterina@yandex.ru)

*Polishchuk Elena*

*Ph.D., Associate professor, Department of Philology, Moscow state University*  
[elenapolishchuk@mail.ru](mailto:elenapolishchuk@mail.ru)

The report presents «Anton Chekhov's stories in Russian and Chinese with commentaries» book. This edition can be used as a manual on practical classes for Russian and Chinese students, specialists in theory and practice of translation can be interested in it too.

**Keywords:** Chekhov's stories, original and translation, linguocultural commentaries.

### **ИЕРЕЙСКАЯ ПРОЗА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ И ПРОБЛЕМЫ КОММЕНТИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО РАССКАЗА (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА «КРАСНЫЙ АРХИЕРЕЙ» НИКОЛАЯ ТОЛСТИКОВА)**

**Суровцева Е.В.**

*канд. филол. наук, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*  
[surovtseva-ekaterina@yandex.ru](mailto:surovtseva-ekaterina@yandex.ru)

Нами ставится вопрос о необходимости изучения жанра исторического рассказа в рамках такого направления современной русской литературы, как иерейская проза. На примере анализа рассказа «Красный архиерей» Николая Толстого показываются особенности исторического и лингвистического комментария подобных рассказов.

**Ключевые слова:** иерейская проза, современная русская литература, русская революция, исторический рассказ, историческое комментирование, церковная лексика.

В настоящее время в рамках современной русской православной прозы активно работают священники. Некоторые критики даже заговорили о феномене иерейской про-

зы [Каплан 2010]. По мнению критика, выделение этого направления связано отнюдь не с «профессиональной» принадлежностью авторов, но в первую очередь с их особым взглядом на жизнь: «...для “иерейской прозы” характерно стремление высветлить в душе героя доброе начало, которое связывает его с Богом. Потому-то даже чисто светский сюжет здесь все равно подается в духовной перспективе» [Каплан 2010]. Нами в настоящий момент проводится работа над составлением сборника для учащихся, занимающихся русским языком как иностранным и владеющим им в объеме ТРКИ-2 и ТРКИ-3 [Суровцева, Полищук 2015; Суровцева, Полищук 2016]. В сборник планируется включение целого ряда рассказов, написанных в 2000-х годах и относящихся к иерейской прозе. В данный сборник не включены тексты жанра исторического рассказа, также представляющие немалый интерес, в том числе в аспекте преподавания в иностранной аудитории, но требующие более обстоятельного разъяснения.

В докладе в качестве примера будет приведен рассказ «Красный архиерей» вологодского священника Николая Толстикова. В избранном нами произведении действие происходит в начале XX века, речь идет о семинаристе Александре Надеждинском, по чистой случайности отчисленном из семинарии и получившем «отставку» от будущего тестя за то, что приютил путника, оказавшегося бомбистом, ставшем обновленческим епископом и убитым спасенным им когда-то человеком после попытки бегства к патриарху Тихону.

При комментировании текста необходимо дать краткие сведения о церковном расколе, последовавшем после революции – большевики пытались создать «обновленную» церковь под названием «Живая Церковь» во главе с упомянутым в рассказе «митрополитом» Александром Введенским, – ее немногочисленные (что тоже нашло отражение в рассказе) сторонники назывались живоцерковниками и обновленцами. Представители традиционной церкви, возглавляемой Тихоном Белавиным, подвергались репрессиям вплоть до физического уничтожения. В рассказе также нашел отражение факт изъятия церковных ценностей. Революция в рассказе прямо не называется, а обозначается как «Великая Смута» и просто «Смута».

Отдельного внимания требуют два пласта специфической лексики: 1. Лексика церковная: *архиерей, благословение, Великим Постом* (наречие времени), *владыка, игумен, икона, креститься, ладан, лампадка, молитва, настоятель, патриарх, поповка, прихожанин, протоиерей, ряса, святой лик* (в значении ‘икона’ и в значении ‘фреска’), *священник, семинария, скуфья, служба* (церковная), *Страстная Седмица, фреска, храм*. Некоторые понятия требуют особого комментирования даже для европейцев, выросших в христианской цивилизации, – так, в католичестве не принято почитание икон, и поэтому, возможно, следует более подробно рассказать о православном иконопочитании. 2. Историзмы, обозначающие исторические реалии описываемой эпохи: *бомбист, городской, извозчик, карательный отряд, кибитка, контра, урядник*. Разумеется, требуют особого лингвистического анализа и некоторые другие лексемы – редкие слова (*супесь, саквяж*), фразеологизмы (*быть на чьей-то стороне, не остаться в долгу у кого-то, плясать под чью-то дудку*), разговорная лексика (*вышибить* в значении ‘отчислить’, *лебезить, нашлапка, тащить* в значении ‘медленно идти или ехать’, *шерстить*).

Таким образом, исторический рассказ, принадлежащий современной иерейской прозе и посвященный сложному периоду истории нашей страны, может быть использован на занятиях по русскому языку для иностранцев и прокомментирован как с лингвистической (редкие слова; фразеологизмы; разговорная лексика; историзмы; слова, относящиеся к церковной жизни), так и с исторической (необходимо кратко охарактеризовать основные события и особенности их оценки носителями русской культуры) точек зрения, что поможет более полному изучению русского языка, литературы, истории.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Каплан В. Иерейская проза // Фома. – 2010. – № 1 (81).
2. Суровцева Е.В., Полищук Е.В. Иерейская проза в иноязычной аудитории: вопросы преподавания // Слово. Грамматика. Речь. Вып. XVI. Материалы VI Межд. науч.-практ. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного». М.: МАКС Пресс, 2015. С. 593–595.
3. Суровцева Е.В., Полищук Е.В. Современная русская литература в иностранной аудитории: На материале иерейской прозы // V Межд. науч. конф. «Русская литература XX–XXI веков как единый процесс (проблемы теории и методологии изучения)». М.: МАКС Пресс, 2016. С. 337–340.

### **PRIES'S PROSE IN FOREIGN AUDIENCE AND CHALLENGES COMMENTING ON HISTORICAL NARRATIVE (BASED ON THE STORY «RED BISHOP» BY NIKOLAY TOLSTIKOV)**

*Surovtseva E.V.*

*Candidate of philology, MSU named after M.V. Lomonosov, Moscow, Russia  
[surovtseva-ekaterina@yandex.ru](mailto:surovtseva-ekaterina@yandex.ru)*

We raise the question of need to study of genre of historical narrative in framework of such a direction of modern Russian literature as the priest's prose. On example of analysis of the short story «Red Bishop» by Nicholay Tolstikov we feature of historical and linguistic review these stories.

**Keywords:** priest's prose, modern Russian literature, Russian revolution, historical story, historical commentary, Church vocabulary.

### **К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ТЕКСТОВ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ ДЛЯ ИНОФОНОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ**

*Тарасова Е.Н.*

*докт. пед. наук, доцент, зав. каф. русского языка (как иностранного)  
МИРЭА – Российский технологический университет, Москва, Россия  
[mitxt-rki@yandex.ru](mailto:mitxt-rki@yandex.ru)*

В данной статье представлена характеристика текстов, используемых на практических занятиях в аудитории, ориентированной на усвоение русского языка как иностранного. Специфика определена естественно-научным, химико-технологическим и фармацевтико-медицинским профилем учебных групп, в которых учатся инофоны. Представлены методические приемы, используемые на занятиях, из опыта работы кафедры РКИ РТУ МИРЭА, используемые на занятиях.

**Ключевые слова:** научный текст, сопоставление, поисковые задания, проблемные ситуации, тема «Химическая посуда», тексты по теме: «Атомно-молекулярное учение в химии и химические элементы».

Моделирование методической системы обучения иностранных студентов, изучающих дисциплины естественно-научного, химико-технологического и фармацевтико-медицинского профилей, диктует специфику выбора текстов обучающего характера. И такой учебно-методический прием традиционно используется на занятиях. Однако это не все, что позволяет преподавателю РКИ организовать занятие так, чтобы оно было эффективным. Как правило, в группах, сформированных для изучения иностранного языка (русского), оказываются инофоны с различным уровнем владения русским языком. Студенты первого курса, обучающиеся по направлениям бакалавриата, или маги-

странты зачастую изучали русский язык как иностранный в общей сложности всего несколько месяцев. В последние два года организация учебного процесса усложняется еще и тем, что на занятиях по РКИ присутствуют представители как Ближнего, так и Дальнего зарубежья. Естественно, что отбор материала для обучения студентов таких групп требует специального классификационного подхода.

Так, нами были отобраны тексты научного стиля речи, апробированы различные способы подачи таких текстов инофонам в формате одной группы, с разным уровнем владения русским языком. Опыт показывает, что студентам важен практический выход на тот материал, который они изучают по программе своих специальностей, профилей, направлений. Учитывая все это, мы провели отбор так называемых «общих» тем, с которыми знакомятся студенты-инофоны. Преподавателями кафедры РКИ нашего университета было разработано пособие [Воробьева 2015], в котором распределены по двум частям научные тексты и в одной части собраны научно-популярные тексты. Пособие проиллюстрировано необходимым наглядным материалом: портреты ученых, схемы, таблицы и проч. Остановимся на характеристике некоторых текстов, которые вызывают особенный интерес у обучаемых. Например, тема «Химическая посуда» в пособии представлена, естественно, в кратком варианте. Студенты получают задания: в лабораториях описать те предметы, которые используются ими, делают их фото, снимают видео с рассказами презентационного характера. На занятиях по РКИ этот материал озвучивают. Таким образом, текст, представленный в пособии, – модель, дающая основу для самостоятельной поисковой деятельности. После отбора материала самими студентами начинается другой этап. Преподаватель имеет возможность помочь студентам в формировании грамматических навыков употребления в речи конструкций с использованием тех реалий, которые в каждом профессиональном направлении являются специфичными. Важно, что такая учебная деятельность из «групповой» и «проблемной», о чем мы уже написали вначале, становится индивидуальной.

Работа с текстами, в которых представлены биографии и научные достижения великих ученых – также один из традиционных способов знакомства с научным стилем речи. Безусловно, мы этого придерживаемся. В дополнение к этому зарекомендовал себя еще и такой прием работы, как сопоставление. Обратимся к практике. Изучая основные понятия и законы химии, студенты, конечно же, узнают имена М.В. Ломоносова, Д.И. Менделеева и др. В пособии такая научная информация дана в текстах «Атомно-молекулярное учение в химии и химические элементы». Только прочитав и сопоставив тексты, студент может составить развернутый план ответа, опираясь на основы учения, в первую очередь, а во вторую, на ученых, которые внесли весомый вклад в науку. Отметим, что преподаватель иногда «меняет» установку: прочитав текст нужно рассказать о достижениях ученых. Как показывает практика, это зависит от уровня владения инофонами русским языком. Дело в том, что первичное задание сложнее.

Таким образом, научные тексты составляют на практических занятиях по РКИ ту основу, которая служит моделью для различных видов работы, позволяет дифференцировано организовывать учебный процесс, вовлекая студентов, имеющих разные уровни владения русским языком; предлагать им выполнять поисковые задания с разрешением проблемных ситуаций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вишняков С.А. Русский язык как иностранный [Электронный ресурс]: учебник. 9-е изд. М.: Флинта, 2016. 240 с. Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/106818>. Режим доступа 15.10.2019.
2. Воробьева Н.И., Румянцев А.В., Тарасова Е.Н. Книга для чтения по химии. Студентам, изучающим русский язык как иностранный: Учебное пособие. М.: ФОРУМ; ИНФРА. 2015. 64 с.

## ON THE SPECIFICS OF THE TEXTS OF THE SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH FOR FOREIGN PHONES, STUDYING NATURAL SCIENCES

*Tarasova E.N.*

*Doctor of Sciences (Pedagogics), Associate Professor,  
Head of the Department of Russian language (as a foreign language),  
MIREA – Russian Technological University, Moscow, Russia  
[mitxt-rki@yandex.ru](mailto:mitxt-rki@yandex.ru)*

This article presents the characteristics of the texts used in practical classes in the audience focused on the acquisition of Russian as a foreign language. The specifics is determined by the natural science and pharmacy-medical profile of educational groups in which foreign speakers study. The methodical methods used in the classroom are presented from the experience of the department of Russian language (as a foreign language), RTU MIREA.

**Keywords:** scientific text, comparison, search tasks, problem situations, topic «Chemical utensils», texts on the topic: «Atomic and molecular science in chemistry and chemical elements».

## ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ ТЕКСТ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ ИНОСТРАННЫМ КУРСАНТАМ

*Tarasova E.N.*

*канд. филол. наук, доцент ВИФК, Санкт-Петербург, Россия  
[tarasova.p2014@yandex.ru](mailto:tarasova.p2014@yandex.ru)*

В статье рассматриваются актуальные вопросы повышения речевой культуры военного специалиста, в том числе в области физической культуры и спорта. Подчеркивается, что в военных учебных заведениях изучение русского языка имеет большое значение как для повышения штабной культуры будущего специалиста, так и для повышения общей культуры военно-профессионального делового общения.

**Ключевые слова:** речевая компетентность, штабная культура, культура речи специалиста, нормы современного русского литературного языка.

Получая образование в российских высших учебных заведениях, иностранные военнослужащие (ИВС) изучают русский язык как учебный предмет и средство получения знаний по специальности. Качество овладения специальностью иностранными военнослужащими зависит от уровня владения русским языком.

Помимо умений ведения боевых действий будущему офицеру необходимо умение организации работы коллектива и управления личным составом, умение взаимодействовать с вышестоящими руководителями, внешними организациями, что в свою очередь требует знания особенностей административно-правовой сферы военно-профессионального общения. Административно-правовая сфера является одной из наиболее важных сфер служебной деятельности офицера. Она представлена различными документами: директивными и распорядительными (приказ, приказание, распоряжение, решение); административно-организационными (уставы, акты, отчеты, протоколы, служебные письма); документами по личному составу (рапорт, автобиография, характеристика, аттестация).

Речевая культура входит составной частью в понятие штабной культуры офицера, в том числе специалистов по служебно-прикладной физической подготовке. Следовательно, речевая компетентность является важным компонентом профессиональной подготовки военнослужащих (в том числе и иностранных), и в процессе изучения русского

языка должны формироваться навыки и умения использования стилистических ресурсов языка в работе со служебными документами.

На занятиях по русскому языку изучаются как общие жанры военно-профессионального делового общения – рапорт, объяснительная записка, характеристика, автобиография, приказ, так и специфичные для военно-физкультурного профиля: протокол заседания спортивного комитета части, сценарий спортивного мероприятия, сопроводительное письмо в спортивный комитет и др.; уделяется внимание особенностям профессионально-делового общения в военном физкультурном вузе.

Для иностранных военнослужащих большую трудность представляет овладение нормами составления документа, так как речевые образцы нередко содержат большое количество нарушений литературной нормы, которые поддерживаются речью преподавателей-предметников и командиров подразделений. В связи с этим операционная сторона формирования стилистических навыков и умений должна быть представлена заданиями, включающими работу с отрицательным речевым материалом. Кафедрой русского языка Военного института физической культуры был изучен большой объем документов и собран богатый речевой материал, который лег в основу учебных заданий по дисциплине [1]. Собранный материал был систематизирован и классифицирован по видам нарушения литературных языковых норм. Приведем отдельные примеры.

Нарушения лексической нормы:

«Расходы, связанные с организацией и проведением соревнований, а именно: приобретение канцелярских товаров, *представление* наградной атрибутики, приобретение необходимого инвентаря осуществляется за счет бюджета в/ч 12345».

«Утвердить результаты соревнований в командном *первенстве*, в личном *первенстве* и выполнение и подтверждение норм, требований и условий их выполнения для присвоения спортивных разрядов военнослужащим согласно списку».

«Приказ *довести до личного состава* управления, соединения, воинских частей и отдельных подразделений *в части касающейся*»;

Нарушения грамматической нормы

«Все мероприятия по физической подготовке проводить *согласно плана* ФП военнослужащих соединения на 2019 г.»; «*По истечению* срока действия контракта подлежит увольнению из рядов Вооруженных сил»; «*По прибытию* к месту учебно-тренировочного сбора доложить заместителю начальника института»;

Другие примеры речевых ошибок:

«Руководители занятий готовы проводить физическую подготовку в соответствии с требованиями, проводят их не систематически (ввиду отрывами по приказам вышестоящих командиров)».

«Причинами последних мест, занятых в смотре спортивно массовой работы воинской части явились: отсутствие системы проведения соревнований на первенство подразделений, вследствие чего невозможность выявления *достойных* спортсменов *достойных* выступать на соревнованиях вышестоящих штабов».

«На основании плана спортивно-массовой работы, в целях более качественной подготовки, выявления сильнейших, присвоения спортивных разрядов, *популяции* военно-прикладных видов спорта, приказываю: ... ».

Представленный отрицательный речевой материал наглядно демонстрирует трудности, с которыми сталкиваются ИВС в процессе овладения штабной культурой. Усилий преподавателей-русистов в оказании помощи в преодолении этих трудностей недостаточно. Необходимо повышение ответственности преподавателей-предметников и командиров всех звеньев за уровень своей речевой компетентности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Чернов Д.В., Герасимов Д.Г. Организация и проведение массовых заочных военно-спортивных соревнований в в/ч ВС РФ: уч.-метод. пособие. – СПб.: ВИФК, 2019. – 82 с.

Чернов Д.В., Степкин М.А. Подготовка спортивных судей по военно-прикладным видам спорта: уч.-мет. пособие. – СПб.: ВИФК, 2019. – 98 с.; Чернов Д.В., Ившичев С.М. Организация и проведение смотра спортивно-массовой работы в ВС РФ: уч.-мет. пос. – СПб.: ВИФК, 2018. – 54 с.; Чернов Д.В., Руденко Р.В., Федоренко О.А. Учет физической подготовки воинской части. – СПб.: ВИФК, 2019. – 50 с. и др.

### **AN OFFICIAL BUSINESS TEXT IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE AUDIENCE OF MILITARY CADETS**

*Tarasova E.N.*

*Military institute of physical training, St.Petersburg, Russia  
[tarasova.p2014@yandex.ru](mailto:tarasova.p2014@yandex.ru)*

The article deals with topical issues of improving the speech culture of a military specialist, including in the field of physical training and sports. It is emphasized that in military educational institutes the study of the Russian language is of great importance, both to improve the staff culture of the future specialist, and to improve the overall culture of military-professional business communication.

**Keywords:** speech competence, staff culture, specialist speech culture, norms of modern Russian literary language.

### **РУССКАЯ КУЛЬТУРА В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ**

*Ткаченко Н.Г.*

*канд. филол. наук, доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[nataltka@mail.ru](mailto:nataltka@mail.ru)*

В статье рассматривается вопрос об особенностях преподавания русской культуры в китайской аудитории, формировании, развитии и совершенствовании общекультурной компетенции у китайских учащихся.

**Ключевые слова:** общекультурная компетенция, речевые умения, история культуры, менталитет, культурный фон, формы презентации материала.

В преподавании русского языка как иностранного культурологический аспект, занимающий особое место, предполагает знакомство иностранных учащихся с русской историей, образцами русской культуры, в данном случае с культурой России в XIX веке. Это оказывает положительное воздействие на изучение ими русского языка, мотивирует глубже познать историю и культуру страны изучаемого языка.

Знакомство с русской культурой в иноязычной аудитории, особенно такой далекой от нас, как китайская, вызывает определенные трудности и у преподавателя, ведущего занятия, и у студентов-магистрантов, получающих новые знания и овладевающих новой для них информацией, причем, на иностранном языке, которым они в данный момент владеют еще недостаточно. Главная задача, которая стояла перед нами в Китае в МГУ-ППИ в г. Шеньчжэне, – объединить знакомство с русской культурой с обучением русскому языку, сформировать, развить и совершенствовать речевые навыки и общекультурную компетенцию у китайских учащихся.

Курс «Истории русской культуры XIX века» в группах китайский магистрантов, обучающихся в МГУ-ППИ в г. Шэньчжэне, с одной стороны, должен был являться про-

должением курса истории русской культуры Древней Руси, Средних веков, становления Российского государства, эпохи Петра Великого, Екатерины II и т.д. В то же время это особый, полноценный курс, который может существовать самостоятельно, давая широкое представление о жизни Российского государства в XIX веке, о развитии и богатстве русской культуры, выявляя её взаимосвязь с культурой предшествующего времени, развитием русского государства, показывая преемственность традиций, указывая на связь с культурой западноевропейских стран. Кроме того, занятия по истории русской культуры XIX века способствовали обучению китайских магистрантов русскому языку.

Следует отметить, что основная задача данного курса – познакомить иностранных учащихся с русской культурой XIX века, тогда как студенты имеют очень смутное представление о культуре европейских стран, в данном случае культуре России, с достижениями русской культуры XIX века в максимальном, насколько это возможно, объёме, показать значение XIX века в истории России.

Надо сказать, что для многих учащихся такое понятие, как «культура» России в целом практически неведомо. Они не имеют ни конкретных знаний в какой-либо определённой области искусства, ни фоновых знаний из истории культуры европейских стран вообще, и в частности России. Подавляющая часть магистрантов филологического факультета не имеет базового филологического образования.

Задача осложнялась еще и тем, что для большинства из них собственно история России – это неизвестная и незнакомая страница в их образовании (*terra incognita*). В университетах Китая этому не уделяется должного внимания. А знание истории культуры, без знания истории страны изучаемого языка или хотя бы каких-либо значимых событий, фактов, ключевых фигур невозможно. Таким образом, спецсеминар по истории русской культуры превращался еще и в знакомство с историей России, так как часто возникала необходимость делать постоянные отсылки к историческим фактам, датам, персоналиям. Возникла необходимость пояснять сущность событий, процессов, происшедших в российском обществе в ту пору (Отечественная война 1812 г., восстание декабристов, отмена крепостного права и т.д.), знакомить с историческими лицами (русскими царями) расстановкой классовых сил, идейной и политической борьбой в разные периоды XIX в.

В процессе преподавания в первую очередь учитывались особенности китайского менталитета, различие культурных фонов, традиций, разница в идеологии, эмоциональном восприятии мира, образе мышления. Если западная культура эгоцентрична, ориентирована на личность, пытается выявить её индивидуальность, стремится доказать ценности личности как таковой, то восточная культура подчеркивает ценность коллектива и взаимосвязь, взаимозависимость всех членов общества друг от друга. Для европейцев в современном мире, как мы знаем, кровные узы ослаблены, жизненным центром для членов семьи является общество, социум, а не семья. В отличие от них китайская культура делает упор на кровные узы, в семьях царствует сыновняя любовь, воспитывается уважение молодых людей к старшему поколению, забота о родителях, пропагандируются этические ценности, такие как послушание старшим и самопожертвование во имя общего блага. Эти различия приводят к различию во взглядах на общечеловеческие ценности, нормы поведения, оценку человека и его поступков. И это, безусловно, сказывается на восприятии и оценке произведений искусства.

Большой трудностью в преподавании данного курса было и недостаточно хорошее владение учащимися русским языком. Большинство из них находилось на базовом уровне владения языком. Поэтому приходилось использовать такие формы презентации материала, которые могли бы в наиболее доступной форме представить учебный материал, быть понятным учащимся и легко запоминающимся. В первую очередь, это презентации. Также это касалось текстов, которые, несмотря на адаптацию к уровню владения

языком, отражали особенности национального мышления, национального образа жизни, общественного поведения, речевого поведения и русского менталитета в целом. При этом следует отметить, что именно учебный текст являлся той основой, которая объединяла элементы языка, все его единицы в единую стройную систему.

Хотя данный курс носит в целом ознакомительный и частично «энциклопедический» характер и не преследует определённых задач в изучении конкретных грамматических тем или синтаксических структур, тем не менее он направлен на развитие языковой компетенции учащихся.

В процессе чтения текстов, изучения нового материала идёт пополнение лексического запаса, знакомство с историзмами и архаизмами, узкоспециальной терминологией, повтор грамматических категорий, особых синтаксических структур, встречающихся в научных и публицистических текстах, обращается внимание на стилистические особенности культурологических текстов.

Каждая тема снабжена богатым иллюстративным материалом. Это специально подготовленные презентации, которые помогают увидеть то, о чем говорится в данном тексте, соотнести прочитанное с собственными представлениями о том или ином факте, событии, явлении, погрузиться в «культурную среду». Это имеет особое значение в связи с тем, что обучение происходит вне страны изучаемого языка.

Таким образом, изучение русской культуры в китайской аудитории имеет свои особенности, которые следует учитывать в учебном процессе.

## RUSSIAN CULTURE IN CHINESE AUDIENCE

*Tkachenko N.G.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
[nataltka@mail.ru](mailto:nataltka@mail.ru)*

This article refers to the characteristics of teaching Russian culture in Chinese audience, construction, development and enhancement of universal cultural competence of Chinese students.

**Keywords:** universal cultural competence, speech skills, history of culture, mentality, cultural background, forms of presentation.

## ЭТНОЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

*Треблер С.М.*

*канд. филол. наук, доцент КФ МГУ имени М.В. Ломоносова  
Нур-Султан, Казахстан  
[gendel@gmail.com](mailto:gendel@gmail.com)*

В статье ставится актуальная ныне проблема отношения к языку как к системе, моделирующей мир в сознании отдельного человека, этноса, субэтноса и составляющих его социальных групп.

**Ключевые слова:** языковое сознание, языковая картина мира, национальный характер

Язык как один из самых важных и специфических компонентов каждой национальной культуры отражает определенный способ восприятия и устройства мира, или языковую картину мира. Формируется мир говорящих на данном языке – некая единая система взглядов, или предписаний, которая навязывается в качестве обязательной всем

носителям языка [Апресян 1995: 38]. Совокупность представлений о мире находит отражение в значении разных слов и выражений данного языка, запечатлевается в грамматике. Ю.Д. Апресян замечает, что «свойственный языку способ концептуализации действительности (взгляд на мир) отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков» [Апресян 1995: 39]. Знание языковой картины мира другого языка ныне безоговорочно признается необходимым фундаментом любого культурологического изыскания. Погружаться в исследование чужого культурного контекста без знания исходного набора «матриц» национального мировидения – его этических, нравственных и ценностных приоритетов, системы образности и ассоциативного мышления – «все равно, что пытаться прочесть слова и предложения на незнакомом языке, не удосужившись выучить алфавит этого языка» [Корнилов 2003: 80].

Данные теоретические положения легли в основу разработки программы семинара «Лингвокультурология в общей системе обучения русскому языку в иноязычной среде», предусмотренного магистерской программой направления «Русский язык в иноязычной аудитории» в Казахском филиале МГУ им. М.В. Ломоносова. Целью работы семинара является попытка обосновать тезис о национально-культурной специфике языкового сознания, в его задачи входит: 1) показать русскую и казахскую языковую личность, отраженную не только в лексике, но и на материале закрытых систем языка – фразеологии и паремиологии, 2) обнаружить связь национально-культурных ценностей с невербальным и вербальным поведением лингвокультурной общности.

Работа в специальном семинаре состоит из нескольких этапов. Вначале магистранты вырабатывают определение «национальных ценностей», при этом указывается на необходимость дифференцирования общечеловеческих (универсальных), национальных (присущих одной определенной культуре) и индивидуальных ценностей. Отмечается связь национально-культурных ценностей с невербальным и вербальным поведением народа. На втором этапе работы магистранты определяют национально-культурные ценности, присущие русским. Так как наиболее характерным выразителем национально-культурных ценностей является языковое поведение народа, то участники семинара получают задание собрать всё, что понимается под лингвокультуремой – слова, пословицы, поговорки и фразеологические единицы русского языка, в которых отражены национально-культурные смыслы.

Результатом этой работы является выделение основных русских ценностей, среди которых: стабильность – *горбатого могила исправит*; фатализм – *судьба придет, ноги сведет, а руки свяжет*; откладывание в долгий ящик – *отложить до морковкина заговенья*, уважение к власти – *большой да богатый не бывает виноваты*; коллективизм – *лучше жить в тесноте, чем в лихоте*; групповое обсуждение – *один ум хорошо, а два лучше*; веселье как непременная составляющая групповых ценностей: *веселье – от всех бед спасенье*; ностальгия по прошлому: – *что пройдет, то будет мило*, при этом нередко – с «отступной» позицией: *былого не вернуть*; предопределенное отношение к жизни – *что на роду написано*; центральное положение семьи – *семья вместе, так и душа на месте*; традиция экономного расходования своих сил – *от смеху наделаешь смеху*; небольшое рвение в наживании богатства, непрактичность – *чем богат, тем и рад*.

При обсуждении национальных ценностей студенты обращают внимание на то, русский человек часто полагается на «авось»: *русский крепок на трех сваях: авось, небось да как-нибудь*. В некоторых лингвистических работах последнего времени встречаем мысль о том, что русским как нации присущи такие качества, как лень, расхлябанность, необязательность. В противовес таким суждениям магистранты обнаруживают большое количество русских выражений, отражающих любовь к труду и уважение к тем, кто умеет трудиться: *золотые руки; дело мастера боится; терпение и труд все пере-*

*трут; не то забота, что много работы, а то забота, что ее нет; не разгрызешь ореха, так и не съешь ядра.* Работая со словарями, магистранты находят и русские устойчивые выражения, порицающие лень: *под лежащий камень и вода не течет, не откладывай на потом то, что можно сделать сейчас; делу время, а потехе час; на полатах лежать, так и ломтя (хлеба) не видать.*

Следующий этап работы предполагает задание определить, с привлечением вербальных иллюстраций, национально-культурные ценности, характерные для казахов.

Когда говорят о казахах, то многое в их национальном характере связывается с их прежним кочевым образом жизни, хотя в большинстве своем казахи теперь не живут в юртах и не кочуют в степи. В стереотипах о казахах говорится об их уважении к старшим. У казахов известны такие фразы, как «*Үлкенге құрмет – кішіге міндет*» и «*Үлкеннің жолын кеспе*», что можно перевести как: «*Уважать старшего – обязанность молодого*» и «*Не перечь старшему*». Отмечается наличие многочисленной родни у казахов: «Если двух казахов поместить в одну комнату, то через 15 минут выяснится, что они родственники». Известно деление казахов на Жузы и Ру. Первое деление – на Жузы произошло в средние века по политическим причинам, а второе – на Ру – ради сохранения «чистоты» крови: у казахов парень не может жениться на девушке, если в семи поколениях у них совпадут предки. Такое «различение» может заставить думать о внутренних распрях казахов, но это будет ошибкой. Как гласит казахская мудрость: *Қазақ Жүзге бөлінбейді, қазақ Жүзден құралады – Казахи не делятся на Жузы, казахи состоят/строятся из Жузов.*

Казахи любят разного рода церемонии, связанные с неважно какими – национальными, официальными или религиозными событиями. Только казахи могут праздновать Пасху, а через некоторое время говорить *Наурыз құтты болсын! Ораза қабыл болсын! – С праздником Наурыз! Со священным месяцем Рамадан!* Часто на официальных мероприятиях люди устраивают народные игры, поют песни, танцуют, и всё это в национальной одежде. Иностранцы удивляются, но для казахов это *Әншейін нәрсе – Обычное дело.* Одно из распространенных суждений о казахах – это их гостеприимство. Достаточно просто познакомиться с казахом, как он уже пригласит тебя в гости, говоря *Қонаққа келіңіз – Приходите в гости.* У казахов гость занимает особое место. Как только гость появляется в доме, ему с порога заявляют: *төрлетіңіз* или *төрге шығыңыз*, что означает: *проходите на төр.* Төр – у казахов особое место на застолье, куда обычно сажают почетных людей. Гостя называют *Құдайы қонақ*, т.е. *гость от Бога* или *гость, посланный Богом.* Известны такие пословицы: *Қонақ келсе, құт келер*, что значит: *Гость придет – счастье в дом войдет, Қонаққа келдемек бар, кет демек жоқ – Гостю «приходи» говорят, но никогда не говорят «уходи».* Но в то же время и у гостя есть свои обязанности: *Қонағым, өз үйіңді де ойлай отыр – Гость, не забывай, что у тебя и свой дом есть.* Распространенным является мнение о непунктуальности казахов. Это черта характера берет свои истоки из времен кочевников, когда люди жили в степях на больших расстояниях друг от друга, и порой не всегда можно было добраться вовремя в назначенное место. Но и теперь казахские празднества, тои, куда приглашают гостей к определенному времени, начинаются на несколько часов позже. Сами казахи оправдывают себя фразой *Қазақпыз ғой*, что буквально означает: *Мы же казахи.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. 1995. № 1. С. 37–67.
2. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М.: ЧеРо. 2003. 349 с.

## ETHNOLINGUISTIC WORLDVIEW IN TEACHING RUSSIAN AS THE NONNATIVE LANGUAGE

*Trebler S.M.*

*Kazakhstan Branch of Lomonosov Moscow State University, Nur-Sultan, Kazakhstan  
gendel@gmail.com*

In this paper, we define an actual problem of attitude to a language as a system that models the world in the consciousness of an individual, an ethnos and its comprising social groups.

**Keywords:** linguistic consciousness, linguistic worldview, national character, ethnical stereotype.

### НЕКОТОРЫЕ ПРИЁМЫ РАБОТЫ С АТРИБУТАМИ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

*Труханова Д.С.*

*ассистент Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, Москва, Россия  
DStrukhaniva@pushkin.institute*

В статье рассматриваются практические приёмы методической интерпретации атрибутов языковой среды в период социокультурной адаптации учащихся-стажёров филологического профиля из КНР.

**Ключевые слова:** языковая среда, текст, стажёры, социокультурная адаптация, китайские студенты.

Обучение в языковой среде имеет свою специфику [Орехова 2018]. Мы особое внимание уделяем методической интерпретации атрибутов языковой среды (естественного достоверного аудио- и видеоряда, ряда фоновых знаний) в период социокультурной адаптации учащихся. На данном этапе обучения студентов-стажёров филологического профиля из КНР, которые представляют собой значительную часть контингента учащихся многих вузов, мы ставим задачу помочь им научиться решать прагматические задачи в бытовых и учебных ситуациях, используя необходимые навыки диалогической речи, передавая актуальную социокультурную информацию. Наша сверхзадача – научить студентов использовать обучающий потенциал языковой среды. Сегодня существуют учебные пособия, которые могут помочь решить эту задачу (например, А.Л. Максимова «Месяц в России»; Н.В. Баско «Общаемся на русском в разных ситуациях: учебное пособие по практической стилистике русского языка для иностранных учащихся»; Г.В. Беляева «Слушайте – спрашивайте – отвечайте: пособие по говорению. Диалогическая речь»; Н.И. Бондарь, С.А. Лутин «Как спросить? Как сказать?» и мн. др.). Вместе с тем работа по учебным пособиям не всегда помогает решить поставленные выше задачи. Это обуславливает наш интерес к разработке приёмов работы с атрибутами языковой среды.

Мы предлагаем некоторые методические приемы, которые рассчитаны на учащихся, владеющих русским языком на уровне А2 (пассивный В1).

- Работа с бытовыми диалогами (в транспорте, в библиотеке, в магазине, в музее и др.). Возможно обучение на материале существующих пособий, но перспективным и методически оправданным представляется создание собственных материалов (как наиболее актуальных). Мы записали на доступные носители несколько звучащих текстов по названным выше темам, расшифровали записи, провели их адаптацию (см. фрагмент в качестве примера).

Расшифровка	Адаптация
– Наша карта? – Да. – Карта? Прикладывайте. Не проходит. Вставляйте.	– У вас есть карта магазина? – Вот. – Карта или наличные? Прикладывайте карту. Оплата не прошла. Попробуйте вставить.

Далее работа шла так: знакомство с лексикой/речевыми образцами, прослушивание (запись делаем самостоятельно) и чтение адаптированного текста, отработка диалога по ролям, прослушивание неадаптированного диалога и сравнение с адаптированной версией, обсуждение различий. Предложенный формат работы соответствует развивающемуся в методике представлению о необходимости учить студентов преодолевать трудности при развитии навыков аудирования (см. [Андреева 2019]).

- Работа с сопутствующими текстами. Считаем, что для дальнейшего успешного обучения необходимо познакомить студентов не только с особенностями диалогической речи, с речевыми стереотипами, актуальными для разных ситуаций общения, но и с текстами, которые могут сопровождать общение в этих ситуациях (от объявлений в магазинах, меню, каталогов до вывесок и схемы метро). Стоит отметить, что многие студенты используют мобильные приложения для перевода таких текстов, (которые приложение переводит на родной или английский языки), а также переводные версии российских и других популярных приложений, китайские аналоги. С одной стороны, это позволяет им решить необходимую прагматическую задачу в короткий срок, с другой – это снижает обучающий потенциал атрибутов языковой среды. В этой связи представляется уместной работа с прагматическими текстами. Работа с такими материалами включается в работу с диалогами, а также выносится в самостоятельную работу (с последующим контролем). Целесообразно организовать работу по изучению стилистики русского языка с использованием таких материалов.

- Работа с фреймами. Учащиеся не всегда готовы задавать вопросы, однако считаем критически важным обсуждать со студентами фреймы различных бытовых ситуаций. Речь идет не только о посещении супермаркета или библиотеки, но и ряде других ситуаций (от «Вам наступили на ногу», «Вас толкнули в метро» до «У вас что-то украли»). С этой целью мы предлагаем работу в следующих форматах. 1) Работа в мини-группе. Студентам предлагается несколько проблемных ситуаций вроде описанных выше и даётся время на обсуждение особенностей поведения в ситуации. Вопросы для мини-групп одинаковые, в каждой подгруппе есть ответственный за 1 вопрос. Далее каждый студент представляет решение одной ситуации, студенты из других подгрупп, работавшие с этим же вопросом, сравнивают ответы. 2) Обсуждение диалогов и видеофрагментов, связанных с какой-либо проблемной ситуацией, её описание и последующие обсуждения. Описанные формы работы помогают не только расширить тезаурус и развить грамматические навыки. Преподаватель принимает участие в обсуждении, используя дополнительные вопросы. Важный результат такого занятия – развитие социокультурной и прагматической компетенций учащихся. Это позволяют адаптироваться учащимся в языковой среде, повысить мотивацию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Н.В. Обучение аудированию в условиях реальной и виртуальной языковой среды: автореф. дисс. ... к-та пед. наук. Москва, 2019. 20 с.
2. Орехова И.А. Роль языковой среды в формировании вторичной языковой личности // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2018. № 6. С. 1643–1646.

*Trukhanova D.S.*

*State Russian Language Pushkin Institute, Moscow, Russia  
DStrukhaniva@pushkin.institute*

Practical ways of methodical interpretation of language environment features are presented in the paper. The author concentrates on the problem of Chinese trainees sociocultural adaptation.

**Keywords:** language environment, texts, sociocultural adaptation, trainees, Chinese students.

### СОПОСТАВЛЕНИЕ РУССКИХ ЗУБНЫХ НОСОВЫХ СОГЛАСНЫХ И КИТАЙСКИХ АЛЬВЕОЛЯРНЫХ НОСОВЫХ СОГЛАСНЫХ В ОБЛАСТИ КОРРЕЛЯЦИИ ТВЕРДОСТИ/МЯГКОСТИ

*У Сыци*

*аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
wsqlll@yandex.ru*

В настоящей статье сравниваются особенности произношения русских зубных носовых согласных и китайских альвеолярных носовых согласных. Исследуется акцент в области произношения твердых и мягких звуков как основное отклонение в произношении носовых согласных в силу отсутствия соотношения согласных по твердости/мягкости в китайском языке. Данное исследование было выполнено экспериментальными методами. По результатам проведенных экспериментов сделаны выводы о том, что в китайском языке перед гласным переднего ряда есть некоторая палатализация звуков. Несмотря на это, звук-помощник [и] не всегда помогает при постановке произношения мягких звуков русского языка.

**Ключевые слова:** фонетика, акустические и перцептивные характеристики звуков, носовые согласные, иностранный акцент.

Данные сопоставительной фонетики занимают крайне важное место в преподавании русского языка как иностранного. Е.Л. Бархударова отмечает, что «сознательное усвоение фонетики чужого языка невозможно без сопоставления его звукового строя со звуковым строем родного языка» [Бархударова 2011: 39].

В отличие от согласных русского языка, при описании согласных китайского языка не используется признак твердости/мягкости, потому что в китайском языке нет корреляции согласных по твердости/мягкости. По этой причине, можно считать, что китайцы могут столкнуться со сложностями в области произнесения русских твердых и мягких согласных. Однако практика показывает, что китайцам не слишком трудно произносить мягкие носовые согласные русского языка. Возможно, это из-за того, что в китайском языке гласные переднего ряда приводят к некоторой палатализации соседних согласных. Для подтверждения или опровержения этой гипотезы были проведены акустический и перцептивный эксперименты.

В первом эксперименте были исследованы акустические характеристики русских зубных носовых согласных и китайских альвеолярных носовых согласных.

Дикторам было предложено прочитать список русских и китайских слов, включающих носовые звуки в позиции перед различными гласными. Во всех словах были измерены частоты первых двух формант (F1 и F2) и длительность носовых согласных звуков. На основании полученных данных, у китайцев было выявлено гораздо более стабильное произношение носовых звуков, чем у русских дикторов. У русских дикторов частоты

второй форманты довольно сильно варьируются даже перед одинаковыми гласными, что соответствует данным, описанным в литературе (см. [Кодзасов, Кривнова, 2001, 138]). Так, можно сделать вывод, что русские носовые звуки сильно различаются по акустическим характеристикам у разных дикторов, в связи с чем по данным акустического эксперимента подтвердить или опровергнуть выдвинутую гипотезу нельзя. Для подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы был проведен перцептивный эксперимент.

Материалом перцептивного эксперимента послужили 30 звуков и 30 звукосочетаний, вырезанных из русских и китайских слов. Эксперимент проходил в 2 этапа. На первом этапе испытуемым было предложено прослушать все 30 звуков три раза и написать фонетическую транскрипцию этих звуков. На втором этапе эксперимента испытуемым было предложено прослушать 30 слогов и записать фонетическую транскрипцию услышанных слогов.

По результатам первого этапа получилось, что русские аудиторы хорошо различают на слух твердость/мягкость отдельных русских звуков, вырезанных из контекста. Слушая произношение китайских альвеолярных носовых согласных, находящихся в звукосочетаниях типа [ni] / [niu], аудиторы слышали иногда твердые, а иногда мягкие звуки. Слушая произношение китайских носовых, находящихся в звукосочетаниях типа [na], аудиторы слышали в большинстве случаев твердые согласные.

В результате второго этапа эксперимента, слушая произношение китайских носовых согласных, находящихся в звукосочетаниях типа [ni] / [niu], русские слушатели слышали мягкие согласные. Слушая произношение китайских носовых согласных, находящихся в звукосочетаниях типа [na], русские аудиторы слышали твердые согласные.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в китайском языке есть некоторая палатализация перед звуком [и]. Русские слушатели слышали русское звукосочетание с мягким согласным [н'] при прослушивании китайских звукосочетаний типа [n]+i. По этой причине звук [и] может дезориентировать русского преподавателя: перцепция носителя русского языка устроена таким образом, что русский преподаватель слышит русский [н'] в позиции перед [и], хотя реально был произнесен китайский [n], то есть, преподаватель не слышит очевидное нарушение произношения китайских учащихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударова Е.Л. Парадигматика и синтагматика языковых единиц в контексте обучения русскому произношению. М., 2011. № 4. С. 39–50.
2. Кодзасов С.В., Кривнова О.Ф. Общая фонетика: Учебник. М., 2001. 592 с.

### RUSSIAN DENTAL NASAL CONSONANTS IN COMPARISON WITH CHINESE ALVEOLAR NASAL CONSONANTS IN THE REGION OF CORRELATION OF HARDNESS/SOFTNESS

*Wu Siqi*

*Postgraduate, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
wsqlll@yandex.ru*

The article compares the peculiarities of the pronunciation of Russian dental nasal consonants and Chinese alveolar nasal consonants. It studies the accent in the field of hard and soft sounds' pronunciation as the main deviation in the pronunciation of nasal consonants due to the lack of correlation between hard and soft consonants in Chinese. The present study was performed by experimental methods. According to the results of the experiments, it was concluded that there is some palatalization of sounds in front of a front vowel in Chinese. Despite this, the sound-assistant [и] does not always help with the formulation of the pronunciation of the Russian soft sounds.

**Keywords:** phonetics, acoustic and perceptual characteristics of sounds, nasal consonants, foreign accent.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК (НА МАТЕРИАЛЕ НОМИНАЦИЙ КОНДИТЕРСКИХ ИЗДЕЛИЙ)

Урванцева Н.Г.

канд. филол. наук, доцент ПетрГУ, Петрозаводск, Россия  
[naturv@mail.ru](mailto:naturv@mail.ru)

Статья посвящена использованию лексико-тематической группы «Кондитерские изделия» для презентации их в иностранной аудитории. Автор приводит комплекс упражнений и раскрывает методический потенциал прагматонимов в обучении русскому языку как иностранному.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, лингвострановедение, лингвокультурология, прагматонимы, кондитерские изделия.

При обучении иностранцев русскому языку возникает необходимость отбора аутентичного лингвокультурологического материала, соответствующего уровню владения русским языком и учебным задачам. Одним из способов знакомства с культурой, историей, искусством русского языка является изучение прагматонимов.

В качестве объекта исследования на уроках русского языка как иностранного привлекаются названия кондитерских изделий, отражающих национальный историко-культурный фон. При показе страноведческих реалий большую роль играет принцип наглядности. Упаковка представляет собой креолизованный текст, который выполняют информативную, образовательную, развивающую, эстетическую функции.

В номенклатуре названий кондитерских изделий распространены номинации, имеющие *географические названия (топонимы)*: вафли «Артек», карамель «Сибирская ягода», конфеты «Вологодская сказка», «Кавказские», «Крымское яблоко», «Куйбышевские», «Хозяин Арктики», «Челябинские», пряник «Тульский», пряники «Воронежские», «Омские», шоколад «Россия», «Российский», «Русский шоколад», вафли «Амурские».

В отдельную группу можно отнести номинации географических объектов, связанные со столицей России – *Москвой*: карамель «Кремлевская», карамель «Москвичка», конфеты «Москва», «Москва вечерняя», «Огни Москвы», «Подмосковные вечера», а также с *Санкт-Петербургом*: зефир «Нева», карамель «Петербургская», карамель «Питерский бульвар», конфеты «Вечерний Петербург», «Летний сад», «Медный всадник», «Невские зори», «Невский проспект», «Петербургские ночи», «Санкт-Петербург», «Ленинградские», «Северная Аврора», мармелад «Балтика», мини-сушки «Невская сушка», шоколад «Адмиралтейский», вафельный торт «Невские берега».

Русская природа представлена в номенах через *образы фауны*: конфеты «Коровка», «Лесной олень», «Мишка на Севере»; *флоры*: карамель «Ива дивная», конфеты «Василек», «Васильки», «Венок из одуванчиков», «Подснежные», «Ромашка», «Кедровые»; *погодные явления*: карамель «Снежок», конфеты «Метелица», «Снеговик», «Ледок», «Холодок». Иностранные студенты могут познакомиться с *названиями ягод*: карамель «Брусника», «Ежевика», «Клубника», «Клюквенная», «Малина», «Черешня», «Черная смородина»).

К числу реалий, отражающих национальное своеобразие, историко-культурную традицию, образ жизни носителя языка, следует отнести название кондитерских изделий, маркирующих *историческое прошлое России*: карамель «Княжеские сладости», конфеты «Екатерина I», шоколадная медаль «Императоры России».

Иностранцы могут познакомиться с *фольклором*: карамель «Жили-были», карамель «Сказка», конфеты «Маша и медведь», «Петушок – золотой гребешок», «Петя-петушок», «Русские сказки», «Три медведя», «Загадка», «Гори ясно», карамель

«Загадка», «Сорока-белобока», с литературными произведениями (артионимы): конфеты «Конек Горбунук», «Руслан и Людмила», ирис «Золотой ключик», конфеты «Буратино», конфеты «Уральские сказы», «Аленький цветочек», «Муму», «Чук и Гек», «Внуки Мазая», «Дед Мазай», «Мазай и зайцы», «Мазай-ка», карамель «Мистер Твистер». На фантиках встречаются имена известных русских писателей (антропонимы): конфеты «Сказки Пушкина», конфеты «Портрет Пушкина», конфеты «Гоголь. Поэма в сливочном соусе».

В особую группу выделяются прагматонимы, связанные с национально-культурными особенностями адресата: конфеты «Матрешка», «Пряничные», «Русские народные», «Русь», «Русь-тройка», карамель «Балалайка», пряники «Народные гуляния».

Конфетные фантики могут познакомить иностранных обучающихся с искусством России. Кондитерская фабрика «Красный Октябрь» выпустила набор шоколадных конфет в коробках «Третьяковская галерея», на которых можно увидеть картины русских художников: В.Л. Боровиковского («Портрет М.И. Лопухиной»), И.Н. Крамского («Неизвестная»), В.М. Васнецова («Три богатыря») и К.П. Брюллова («Всадница»). Картина И.И. Шишкина и К.А. Савицкого «Утро в сосновом лесу» украшает конфеты «Мишка косолапый».

В 2008 году «Кондитерская фабрика Н.К. Крупской» совместно с Русским музеем сделала коллекцию шоколада «Вернисаж». На коробках изображены репродукции О.А. Кипренского «Портрет лейб-гвардейского полковника Давыдова», К.П. Брюллова «Портрет великой княгини Елены Павловны с дочерью Марией», Б.М. Кустодиева «Портрет Шалапина». Репродукция О.А. Кипренского «Портрет Пушкина» изображена на одноименных конфетах. Портрет жены поэта кисти А.П. Брюллова представлен на конфетах «Портрет Гончаровой».

При работе с названиями кондитерских изделий преподавателю необходимо раскрыть национально-культурную семантику слова, описать его лексический фон, дать культурологические сведения, лингвострановедческий комментарий, краткую историческую информацию о природе, истории, картине, произведении, персоне.

Лингводидактический потенциал реализованного текста заключается в том, что он может быть использован в различных аспектах: изучения правил чтения, лексики, грамматики, письма, говорения. В зависимости от уровня изучения русского языка используются разные упражнения с обертками от кондитерских изделий. Приведем некоторые примеры: 1) Назовите, что изображено на фантике (матрешка, балалайка, медведь, малина, пряник и т.д.). 2) Распределите фантики по двум группам: одушевленные и неодушевленные существительные. 3) Сосчитайте фантики. 4) Назовите цвет фантиков. 5) Отгадайте, что изображено на упаковке по вопросам (иностранцы задают ведущему вопросы: «Это животное?», «Это человек?», «Это он или она?» и т.д. Он отвечает «да» или «нет»). 6) Найдите географические названия на карте России. 7) Соберите фантик по образцу (на фантике изображена картина русского художника). 8) Опишите фантик. 9) Расскажите о человеке, изображенном на фантике (А.С. Пушкин, Н.Н. Гончарова, Н.В. Гоголь, Екатерина I, Ф.И. Шалапин). 10) Преподаватель показывает и читает название фантика, иностранные студенты отвечают, из чего сделана конфета или карамель (карамель «Брусника», «Ежевика», «Клубника», «Клюквенная», «Малина», «Черешня», «Черная смородина»). 11) Прочитайте сказку «Три медведя». 12) Посмотрите мультфильм «Маша и медведь».

Таким образом, исследование названий кондитерских изделий показало, что использование прагматонимов на уроках русского языка является продуктивным для формирования лингвострановедческой компетенции у иностранных студентов.

**FORMATION OF LANGUAGE RESEARCH COMPETENCE  
IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN  
(ON THE MATERIAL OF NOMINATIONS OF CONFECTIONERY GOODS)**

*Urvantseva N.G.*

*Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia  
[naturv@mail.ru](mailto:naturv@mail.ru)*

The article is devoted to the use of the lexical-thematic group «Confectionery» for their presentation in a foreign audience. The author gives a set of exercises and reveals the methodological potential of pragmatonyms in teaching Russian as a foreign language.

**Keywords:** Russian as a foreign language, linguistic and regional studies, linguoculturology, pragmatonyms, confectionery.

**ВАРЬИРОВАНИЕ НОМИНАЦИЙ ЛИЦА  
В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ:  
ФАКТОР ЯЗЫКА И ФАКТОР ТЕКСТА**

*Уржа А.В.*

*канд. филол. наук, доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[English2@yandex.ru](mailto:English2@yandex.ru)*

В фокусе исследования – варьирование номинаций лица в русских переводах англоязычного романа, созданных с конца XIX до начала XXI вв. Материалом для анализа стали русские переводы романа Марка Твена «Приключения Тома Сойера». Результаты анализа показывают, что различные стратегии выбора переводчиками нейтральных и эмоционально окрашенных слов при передаче одних и тех же оригинальных номинаций обусловлены взаимодействием языковых факторов (диахронических изменений прагматического компонента и стилистической окраски слов) и текстовых факторов (нестандартной перспективы текста, интерпретации субъективированного нарратива). Собранные сведения демонстрируют некоторые характеристики русских номинаций лиц, еще не зафиксированные в словарях, но уже отраженные в Национальном корпусе русского языка. Эти данные представляют интерес для изучающих русский язык, а процедура сопоставительного анализа переводных текстов может быть использована как упражнение для освоения данной темы.

**Ключевые слова:** номинация, перевод, прагматический компонент, стиль, Твен.

Различие номинаций лица (*тётя, тётка, тётушка*) традиционно описывается в рамках прагматического компонента значения слова и его стилистической окраски. Эти аспекты характеристики слова очень важны для тех, кто изучает русский язык как иностранный. Прагматический компонент значения слова, позволяющий говорящему выразить отношение к сообщаемому и обращенный к адресату [Кобозева 2000: 87-88], нередко не учитывается в словарных толкованиях. Стилистические пометы используются в большинстве толковых словарей, однако окраска слова может быть подвержена диахроническим изменениям, которые так же не фиксируются оперативно. Для формирования объективной характеристики номинации важным источником сведений становится Национальный корпус русского языка. Ценную информацию исследователю могут стать также данные русских вариантов перевода одного текста, созданных на протяжении нескольких десятилетий.

Материалом нашего исследования стали шесть русских переводов романа Марка Твена «Приключения Тома Сойера», созданных с конца XIX до начала XXI вв. В этом

тексте утверждения, принадлежащие повествователю, чередуются с субъективированными фрагментами, где в третьеличный нарратив внедряются эмоции и оценки персонажей, подключается несобственно-прямая речь героев [Lynch 2006: 174]. Гетерогенный, субъективированный текст романа получает в русских переводах различные воплощения. В частности, различие переводческих подходов демонстрирует выбор номинации тети главного героя в русскоязычных версиях романа.

Рассмотрим номинации тётки Полли в рамках третьеличного нарратива (то есть в речи, формально принадлежащей повествователю) в оригинале и в русских переводах произведения. В англоязычном тексте обозначения тётки Полли при помощи существительных в речи повествователя не отличаются разнообразием, она обозначается как *aunt Polly* (47 употреблений). В русских переводах существительные-номинации значительно варьируются.

Со словом *тётя* в переводах конкурирует, в первую очередь, слово *тётка*. В Толковом словаре Д.Н.Ушакова первое значение слова ТЁТКА – ‘сестра отца или матери’ – не сопровождается никакими пометами, тогда как употребление слова во втором значении (‘обращение к пожилой женщине’) отмечено как просторечное. В Большом толковом словаре под редакцией С.А.Кузнецова мы обнаруживаем помету «пренебрежительное», сопровождающую второе значение ‘обо всякой взрослой женщине’. Если говорить о прагматическом компоненте значения слов, то и для первого значения слова *тётка* (‘сестра отца или матери’) можно выделить контексты, в которых говорящий предпочтет это слово номинации *тётя*, выражая негативную эмоцию и оценку (Из НКРЯ: *На племянника тётка произвела впечатление женщины истеричной и чрезвычайно несчастливой* (Э.Лимонов). *Старшая сестра отца, нелюбимая и непонятная тетка Нонна приказала долго жить* (Д.Симонова)). Различие между эмотивно-оценочным потенциалом этих двух номинаций чувствовали и переводчики. Слово *тётка* появляется в субъективированной, приближенной к точке зрения Тома речи повествователя в первую очередь тогда, когда Том находится с тёткой Полли в конфликте, боится наказания, обижен и т.п.:

*After breakfast his aunt took him aside, and Tom almost brightened in the hope that he was going to be flogged; but it was not so. После завтрака тетка подозвала его к себе, и Том обрадовался, надеясь, что его только выпорют, но вышло хуже.* (Пер. Н. Дарузес)

*He got home pretty late that night, and when he climbed cautiously in at the window, he uncovered an ambush, in the person of his aunt. Домой он вернулся поздно и, осторожно влезая в окно, обнаружил, что попал в засаду: перед ним стояла тетка.* (Пер. К. Чуковского)

В вариантах С.Воскресенской (1896), К.Чуковского (1935), Н.Дарузес (1948) представлена именно такая стратегия распределения номинаций *тётя* и *тётка*, однако у Чуковского слово *тётка* используется в два раза чаще – в его интерпретации речь повествователя более субъективирована. Однако в переводе Чуковского слово *тётка* никогда не используется в контекстах, где героиня горюет о пропавшем Томе, где она вызывает у Тома сочувствие и симпатию, а также в тех фрагментах романа, где взгляд повествователя на героиню не может быть приближен к позиции Тома (мальчик находится на острове, в пещере и т.п.), например: *Тетя Полли гораздо нежнее, чем всегда, поцеловала на ночь Сиду и Мери. Сид всхлипнул, а Мери ушла вся в слезах. Тетя Полли упала на колени и стала молиться о Томе. В ее словах и в ее дрожавшем голосе чувствовалась такая безмерная любовь, ее молитва была так горяча и трогательна, что Том опять залился слезами.* (Пер. К. Чуковского).

В остальных трех переводах мы наблюдаем иное соотношение упомянутой пары номинаций. В варианте М. Энгельгардта (1911) в речи повествователя используется только слово *тётка* (слово *тётя* встречается всего единожды). Приведем для сравнения фрагмент того же самого эпизода романа в его интерпретации: *Тетка Полли нежнее, чем*

обыкновенно, простилась с Сидом и Мэри. Сид похныкал немножко, а Мэри ушла с искренними слезами. Тетка Полли стала на колени и молилась за Тома так трогательно, так жарко, с такой безмерной любовью <...> (Пер. М. Энгельгардта). Поскольку перевод М. Энгельгардта опубликован после варианта С. Воскресенской и до перевода К. Чуковского, у нас нет оснований утверждать, что на использование номинаций в варианте М. Энгельгардта повлияло изменение прагматического компонента значения слова *тётка*, скорее перед нами в данном случае унифицированное решение переводчика для всех случаев.

В переводах С. Ильина (2011) и А. Климова (2012) слово *тётка* вообще отсутствует в речи повествователя. Зато активно используется слово *тётушка*, которое ранее в переводах романа практически не появлялось. Это слово возникает в двух переводах и при описании конфликтных ситуаций (*тётушка отилепала его по ладоням*), и в эпизодах, где Том сочувствует тете (*тётушка опустила на колени и стала молиться за Томову бесприютную душу, да так трогательно <...>*). Интересно, что в этих двух переводах и сам Том использует слово *тётушка*, а не *тётя*, обращаясь к героине. Таким образом, напряженность отношений тети и племянника в поздних переводах несколько снижена, на уровне номинаций она не проявляется.

Данные Национального корпуса русского языка также подтверждают снижение частотности использования слова *тетка* и повышение частотности использования слова *тётушка* за последние 10 лет. Сочетание же слова *тетка* в первом значении с именем собственным используется сейчас в два раза реже, чем в 80-е годы прошлого века.

Таким образом, варьирование номинаций героини в проанализированных нами переводах обусловлено влиянием двух факторов: фактора языка, в котором содержание прагматического компонента слов и их стилистическая окраска, а также частотность употребления изменяются, и фактора текста, субъективированный характер которого побуждает переводчиков в большей или меньшей степени отражать отношение героя к героине в выбранной в повествовании номинации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. Москва: УРСС, 2000.
2. Lynch P. Not Trying to Talk Alike and Succeeding: The Authoritative Word and Internally-Persuasive Word in Tom Sawyer and Huckleberry Finn. *Studies in the Novel*. 2006; Vol. 38, No. 2 (38): 172–186.

### VARYING NOMINATIONS OF A PERSON IN RUSSIAN FICTION TRANSLATIONS: LANGUAGE FACTOR AND TEXT FACTOR

*Urzha A.V.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*  
[English2@yandex.ru](mailto:English2@yandex.ru)

The study focuses on the phenomenon of varying nominations in Russian translations of English novel, made between the end of XIX and the beginning of XXI century. The material for the analysis is constituted by Russian translations of 'The Adventures of Tom Sawyer'. The results of the analysis show that different strategies of choosing neutral or emotional nominations while translating the original text are caused by the interaction of two factors. The former is the language factor (diachronic changes of pragmatic meaning and stylistic features of words). The latter is the text factor (special devices forming text perspective and focalized narrative). The collected data demonstrates some features of Russian nominations that are not yet fixed by dictionaries, but are already presented in Russian National corpora. This information is useful for Russian language learners, and the procedure of comparing translations can be used for studying this topic in class.

**Keywords:** nomination, translation, pragmatics, style, Twain.

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА УРОКЕ: КОММУНИКАТИВНАЯ ГРАММАТИКА И ПЕРЕВОД

Урханова Р.А.

канд. филос. наук, лектор, доцент по контракту

Государственный университет, Верона, Свободный университет Больцано,  
Италия

[rimma.urkhanova@univr.it](mailto:rimma.urkhanova@univr.it)

Автор обращается к вопросу о ценности переводного текста с позиций коммуникативной грамматики в процессе преподавания русского языка в условиях учебных заведений с многоязычным контекстом.

**Ключевые слова:** преподавание, русский язык как иностранный, коммуникативная грамматика, переводной текст

На рубеже столетий российский исследователь Г.И. Богин в статье «Герменевтические последствия универсализаций в методике преподавания русского языка как иностранного» писал: «Одно из распространенных заблуждений заключается в том, что можно найти некий единый метод обучения русскому языку как иностранному. Заблуждение это связано с верой в то, что «в методике существуют объективные закономерности», поскольку она – «тоже наука».... Однако условия обучения изменчивы от одной группы учащихся к другой, от одного обучаемого к другому и т.п. <...> Очевидно, методические решения надо принимать в основном самостоятельно и – главное! – каждый раз заново.» [Богин 1998: 1] Опыт преподавания в некоторых университетах Северной Италии автора данного текста показывает, что *универсализация* методики преподавания невозможна по определению – успех зависит от целей и задач обучения, от состава аудитории, от ожиданий обучаемых и от их представления о конечном результате процесса; немаловажную роль играет и культурно-языковой контекст, в котором осуществляется процесс обучения.

Наблюдения и их анализ с точки зрения современных исследований в области обучения третьему, четвертому и т.д. иностранному языку и концепции многоязычия (“*Third language acquisition and multilingualism*”) базируются на опыте преподавания русского языка как иностранного в университете Больцано. Другой аудиторией для сравнительного анализа являются студенты Веронского университета, которые изучают русский как второй или третий иностранный язык со специализацией в области международной торговли и туризма, издательского дела и журналистики.

Опыт преподавания в Больцано интересен тем, что первым языком для слушателей курса русского языка является немецкий, а для многих носителей итальянского немецкий является *первым* иностранным языком. Это говорит о том, что студенты обычно в качестве базовой обращаются к немецкой грамматике, как в роли L1, так и в роли L2 (в данной ситуации немецкий язык выступает в роли так называемого фактора “внешней поддержки”, *external supplier* [см. Hammarberg 2001]. Такой опыт представляется достаточно интересным сразу с нескольких точек зрения. Во-первых, даже на начальном этапе преподавания нет единого *метаязыка* – в качестве такового выступает сразу два, порой с добавлением и английского. Во-вторых, в процессе работы семантизация материала происходит сразу на двух языках, даже диалоги в аудитории при необходимости переводятся участниками учебного процесса на свой родной язык – в этом видится пример проявления межкультурной коммуникации. В-третьих, на более высоком уровне (B2, C1) возникает возможность творческого подхода к *сравнительному анализу переводных версий русского художественного текста*, в том числе и произведений русской классики, с использованием переводов как на немецкий, так и на

итальянский языки. Использование компаративных методов в анализе переводных текстов малого жанра на одном германском и, соответственно, на одном романском, дает возможность объемного, многомерного постижения русского художественного текста как в плане содержания, так и в плане выражения.

Перевод является одним из значительных каналов межкультурной коммуникации. Если следовать известной модели-формуле Р.О. Якобсона, при переводе происходит движение определённой информации без перемены содержания сообщения и кода от одного полюса (адресанта) коммуникативной цепочки в направлении другого (адресата) [см. Jakobson 1960: 353]. Идеальным может считаться перевод, который в содержательном отношении приближает переводной текст к его оригиналу. Минимальной единицей информации, своего рода «гештальтом» при оценке переводного текста и его качества, эквивалентности, мог бы стать критерий, предложенный в своё время Г.А. Золотовой: «Верность перевода достигается не сохранением структуры простого или сложного предложения, а следующим правилом: при внутриязыковых синонимических преобразованиях осложнённых конструкций, так же как и при переводе их на другой язык, должны сохраняться неизменными количество предикативных единиц, соединяющих свои потенции в единой структуре, и грамматические характеристики их предикативности. В этом грамматическая гарантия их эквивалентности» [Золотова 1999: 105].

В докладе предполагается затронуть важные положения коммуникативной грамматики, изложенные в работах Г.А. Золотовой, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидоровой, их применение к сравнительному анализу оригинального и переводного (на немецкий и итальянский языки) текстов, который способствует пониманию текстовых функций грамматических единиц, на уровне диктума и модуса, углубляет само понимание грамматических феноменов, служащих тактическим средством на пути осуществления стратегической цели переводчика, заключающейся в передаче авторского замысла иноязычному читателю. Автору представляется важным показать *дидактическую ценность* принципов коммуникативной грамматики на примере сопоставления немецкой и итальянской переводных версий русского художественного текста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г.И., Герменевтические последствия универсализаций в методике преподавания русского языка как иностранного, *Hermeneutics in Russia*, Тверь, 1998, 3, т. 2, с.1–4.
2. Золотова Г.А., Монопредикативность и полипредикативность в русском синтаксисе // Вопросы языкознания, М., 1995, 2, с. 99–109.
3. Hammarberg B. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: J. Cenos, B. Hufeisen and U. Jessner (eds.). *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, p. 21–41.
4. Jakobson R., *Linguistics and Poetics//Style in Language*. Cambridge Mass., 1960, p. 350–377.

### LITERARY TEXT IN THE LESSON: COMMUNICATIVE GRAMMAR AND TRANSLATION

**Urkhanova R.A.**

*Lecturer, Contract Professor*

*State University of Verona, Italy; Free University of Bozen/Bozano, Italy*

*[rimma.urkhanova@univr.it](mailto:rimma.urkhanova@univr.it)*

The author refers to her own experience of teaching Russian at Italian universities with a multilingual context, analyzing the role of a translated text from the standpoint of communicative grammar.

**Keywords:** teaching, Russian as a foreign language, communicative grammar, translated text.

## К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЯВЛЕНИЙ РУССКОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ОМОНИМИИ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**Фань Юаньюань**

*аспирант МПГУ, Москва, Россия*

*[yuanyuanyuan1130@mail.ru](mailto:yuanyuanyuan1130@mail.ru)*

В данной статье рассматривается изучение явлений русской грамматической омонимии китайскими студентами, особое внимание уделяется вопросу о необходимости изучения русской грамматической омонимии китайскими студентами в курсе «Русского языка как иностранного» (РКИ).

**Ключевые слова:** русская грамматическая омонимия, понятие омонимии, метод сопоставления.

В последние годы вопросам омонимии уделяется значительное внимание многих ученых мира. Омонимия признана универсальным явлением языка. Это проявляется в том, что омонимия создает лексическую неоднозначность: одна форма имеет два или более разных значений. Омонимы – слова одного и того же языка, которые фонетически или графически идентичны во всех или нескольких грамматических формах (и во всех или нескольких фонетических и графических вариантах), но которые имеют существенное различие в лексическом или грамматическом значении.

Н.М. Шанский писал, что омонимы – это два (или более) слова, которые имеют одинаковое произношение и по смыслу не связаны друг с другом. [Шанский 1972: 150]

А.Н. Щукин в «Новом словаре методических терминов и понятий» указывает, что **омонимы** – слова, принадлежащие к одной и той же части речи и одинаково звучащие, но различные по значению. Различают полные (у которых совпадает вся система форм), частичные (у которых совпадают по звучанию не все формы), простые (непроизводные слова, совпадающие по звучанию) и производные (возникшие в процессе словообразования). В преподавании иностранного языка они рассматриваются при изучении лексики. [Щукин 2009: 175]

Мы считаем, что китайские студенты должны изучать явление русской грамматической омонимии в курсе РКИ, потому что омонимия – неизбежное явление в развитии языка. С одной стороны, омонимы, возможно, приведут к двусмысленности, если они плохо усвоены или неправильно используются в процессе перевода. И они будут вызывать негативные последствия и доставят много хлопот тем, кто изучает русский язык. С другой стороны, русские омонимы широко используются в обществе, культуре, искусстве и национальной психологии. Например: в диалоге, именовании, пожелании, шутке, фольклоре, загадке, головоломке, поэзии, литературе, фильме, песне, лозунге и рекламе.

Методы и приемы, которые мы применяем для обучения китайских студентов обозначенной теме, различны: сравнение, сопоставление, наблюдение, включение омонимичных конструкций в речевые ситуации и контекстное употребление.

Очень важно и интересно проанализировать сходство и различия русской омонимии и китайской, потому что это может стимулировать интерес китайских студентов к изучению русской омонимии.

Приведем примеры упражнений и заданий для китайских студентов, изучающих русский язык, которые расширяют знание русской грамматической омонимии.

1. Прочитайте следующие слова. Определите, какие значения они имеют.

Сток – стог; брак – брак; блок – блог; лейка – лейка; кампания – компания; куколка – кукла; стекло – стекла.

2. Выберите самый подходящий вариант для каждого предложения.

1) \_\_\_\_\_ являются лексическими омонимами.

А. Лук – лук Б. Сток – стог В. Стекло – стекло

2) Омоформы обозначают \_\_\_\_\_.

А. Слова, которые звучат одинаково, но пишутся по-разному и имеют разное значение.

Б. Слова, которые совпадают только в какой-нибудь одной грамматической форме.

В. Слова, которые совпадают в написании, но различаются в произношении.

3. Прочитайте стихи, найдите омонимы.

Снег сказал – когда я стаю,

Станет речка голубей,

Потечёт, качая стаю

Отраженных голубей.

Таким образом, использование приема сопоставления и упражнений, направленных на выявление омонимов, а также теоретическое закрепление в изучении РКИ явлений русской грамматической омонимии эффективно.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин. А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: 2009.

2. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М.: 1972.

### TO THE QUESTION OF THE NEED FOR CHINESE STUDENTS TO STUDY THE PHENOMENA RUSSIAN GRAMMATICAL HOMONYMY IN THE COURSE OF «RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE»

*Fan Yuan Yuan*

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia*

*[yuan yuan1130@mail.ru](mailto:yuan yuan1130@mail.ru)*

This article discusses the teaching of the phenomena of Russian grammatical homonymy by Chinese students, special attention is paid to the issue of the need to study Russian grammatical homonymy by Chinese students in the course «Russian as a Foreign Language».

**Keywords:** Russian grammatical homonymy, the concept of homonymy, method of comparison.

### ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВАЯ РЕЧЬ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Фатхутдинова В.Г.*

*докт. филол. наук, профессор Казанского федерального университета,*

*Казань, Россия*

*[favenera@mail.ru](mailto:favenera@mail.ru)*

В докладе рассматривается специфика официально-деловой речи и ее лингводидактический потенциал в процессе обучению русскому языку как иностранному. Доказывается, что жанровое разнообразие, определенный набор языковых средств, содержание и структура делового текста призваны обеспечить оптимальную коммуникацию в сфере делового общения.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, текст, официально-деловой стиль.

Формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся на продвинутом этапе обучения практически невозможно без обращения к сведениям о функциональных стилях русского языка, лежащих в основе разных видов речевой деятельно-

сти. «Сложности в овладении стилями речи связаны здесь прежде всего с тем, что выбор слова для иностранца – это всегда сознательный выбор, тогда как для носителя языка он является в значительной степени интуитивным» [Григорьева 2000: 3].

Предметом нашего исследования стала официально-деловая речь как разновидность литературного языка и ее лингводидактический потенциал в процессе обучению русскому языку как иностранному. Сфера ее применения очень широка. Это непосредственное деловое общение как в устной, так и письменной форме, а также административная, правовая и общественная деятельность. Иностранцы учащиеся уже в первый год обучения сталкиваются с проблемой восприятия, понимания и осмысления самых разных документов. Знакомство с языковыми средствами официально-делового стиля способствует формированию умения «слушать и говорить в условиях профессиональной коммуникации, эффективно участвовать в деловых беседах, переговорах, совещаниях, дискуссиях» [Основы 2012: 10]. Работа над текстами официально-делового стиля требует методически рационального описания его жанров. Жанр документа предполагает сравнительную однотипность языковой ситуации: широкий круг участников (автора и адресатов) и определенный характер информации, что находит отражение в использовании шаблонов, клишированных выражений, готовых словесных формул (деловых стандартов).

Преподавателю РКИ следует учитывать, что лингвостилистические свойства и условия функционирования языковых единиц определяют внутреннюю дифференциацию официально-делового стиля. В научной литературе обычно выделяются его «подстили», лежащие в основе типологии соответствующих текстов: законодательный, юридический, административный, дипломатический и др. Так, например, административный подстиль регламентирует различные виды делового общения в системе управления: указания исполнительных органов, делопроизводство отдельных учреждений и организаций, деловую переписку. Наиболее востребованными являются административные тексты (устав, учредительный договор, приказ, распоряжение, решение, должностная инструкция, заявление и др.) и административно-коммерческие (контракт, договор, платежное поручение, чек, аккредитивы, акт, ордер, отчет, квитанция, накладная, сертификат соответствия и др.).

При работе с официально-деловыми текстами необходимо последовательное описание и методическая интерпретация их языковых особенностей. Так, в официальных документах широко используются канцеляризмы и речевые штампы. Они могут представлять собой как вербономинанты (глагольно-именные словосочетания): *оказать содействие, вынести решение, обеспечить равноправие, признать недействительным, подлежать юрисдикции*, так и атрибутивно-именные словосочетания: *форс-мажорные обстоятельства, акционерное общество, налоговая декларация, вышестоящие органы, установленный порядок*.

На словообразовательном уровне следует отметить частотность отглагольных образований (в том числе с суффиксами *-ниј-, -ениј-*: *обслуживание, пополнение, урегулирование, лишение*; с префиксом *не-*: *прибытие – неприбытие, исполнение – неисполнение*); употребительность существительных, называющих лиц по признаку, обусловленному каким-либо действием или отношением, что призвано точно обозначить участников ситуации: *квартиросъемщик, ответчик, наниматель, свидетель, предприниматель*; распространенность сложных и сложносокращенных слов, аббревиатур: *материально-технический, профком, студсовет, СНГ, ОБСЕ*.

Среди грамматических особенностей следует выделить преобладание форм родительного приименного над другими падежными формами, например: *Уведомление Министерства промышленности и торговли Российской Федерации «О результатах специального защитного расследования в отношении возросшего импорта активированных углей на таможенную территорию Российской Федерации»*.

Большую проблему для иностранных учащихся представляет и усложненность синтаксиса официально-деловой речи, которая соответствует тенденции к детализации и классификации; преобладание сложных союзных предложений, и прежде всего, сложно-подчиненных с придаточными условия, причины и следствия.

В целом можно констатировать, что методически релевантным для иностранных учащихся является представление о том, что все языковые средства, использующиеся в официально-деловом стиле, лишены субъективно-оценочной и эмоционально-экспрессивной окраски, в этом проявляется официальный и беспристрастный характер изложения. Жанровое разнообразие, специфические языковые средства, содержание и структура деловых текстов, их точность, ясность, недвусмысленность, конкретность и лаконичность призваны обеспечить оптимальную коммуникацию в сфере делового общения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева О.Н. Стилистика русского языка: учебное пособие для иностранцев. М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. 164 с.

2. Основы русской деловой речи: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н.А. Буре, Л.Б. Волкова, Е.В. Косырева и др.; под ред. проф. В.В. Химика. СПб.: Златоуст, 2012. 448 с.

### OFFICIAL AND BUSINESS SPEECH IN PRACTICE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

*Fatkhutdinova V.G.*

*Kazan Federal University, Kazan, Russia  
favenera@mail.ru*

The report examines the specifics of official-business Russian speech and its linguodidactic potential in the process of teaching Russian as a foreign language. It is proved that genre diversity, a specific set of language tools, the content and structure of a business text are designed to provide optimal communication in the field of business communication.

**Keywords:** communicative competence, text, official and business style.

### ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Федорова Е.А.*

*доцент Финансового университета при Правительстве Российской Федерации,  
Москва, Россия  
ea.fedorova@gmail.com*

Статья посвящена вопросам реализации лингвострановедческого потенциала художественного текста в процессе преподавания русского языка как иностранного в условиях современной высшей школы; рассматриваются основные принципы лингвометодического описания художественного текста, система заданий для самостоятельной и аудиторной работы в вузе нефилологического профиля.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, российская высшая школа, лингвострановедческий аспект, художественный текст.

Преподавание русского языка как иностранного в условиях высшей школы включает усвоение лингвострановедческой информационной и собственно лингвокоммуникативной базы, заложенной в художественной литературе. Русская литература, являясь

одной из величайших мировых литератур, позволяет студентам-иностранцам любого направления и профиля обучения приобщиться к духовной и исторической сокровищнице, понять страну изучаемого языка, обогатиться интеллектуально.

Конечная практическая цель обучения аспекту «Лингвострановедение» – формирование у иностранного контингента необходимого и достаточного уровня социокультурной компетентности, обеспечивающей адекватное функционирование индивида во всех сферах коммуникативного подключения: обиходно-бытовой, социо-культурной, учебно-профессиональной и собственно профессиональной. Иностранцы граждане, получающие высшее образование в российской высшей школе, в частности в вузах экономического профиля, не могут стать высокообразованными профессионалами, не получив соответствующие знания, умения и навыки в социокультурной сфере.

Теоретически обосновано: войти в мир языка без культурного фона невозможно. В основе тезиса «*овладеть языком в целях получения специальности*» также следует видеть не чисто прагматические задачи, ведь любой текст на иностранном языке – это отражение инокультуры, или, как утверждал Е.И. Пассов: «...в каждом языке – портрет национальной культуры; познать, понять и принять ее можно только через языковой образ» [1: 27].

В рабочих программах дисциплины ставится цель сформировать лингвокультурологическую компетентность студентов – представителей иных языков и культур, а также решить ряд важных учебно-воспитательных задач:

1) развить в вышеуказанной сфере навыки самообучения и самоподготовки, не прекращающейся с получением диплома российского вуза;

2) воспитать студентов в духе толерантности к представителям иных стран, культур, религий;

3) раскрыть богатство и красоту многовековой русской культуры, истории и языка; научить студентов понимать и любить русскую литературу, искусство.

В Финуниверситете в рабочие программы дисциплины на разных этапах обучения включены лучшие произведения художественной литературы (художественные тексты) малой формы и более объемные – в соответствии с критериями, прописанными для таких видов речевой деятельности, как чтение, говорение и письмо. В учебный процесс внедрены учебно-методические пособия для самостоятельной работы, включающие комментированные тексты К.Г. Паустовского, Ю.В. Бондарева, А. Грина, И.А. Куприна и других авторов [2]. Практикуются гибкие, адаптивные формы работы: студент может, по мере необходимости, самостоятельно обращаться к лингвострановедческому комментарию, многократно решать языковые (лексико-грамматические) и коммуникативные (информационные и собственно страноведческие) тесты для самостоятельной работы [3: 24–26].

Формализованный блок всегда завершается выполнением творческих видов работ: обсуждение, ответ на проблемные вопросы по прочитанному, написание эссе, написание эссе расширенной проблематики, просмотр и обсуждение фильмов-экранизаций. В заключение необходимо подчеркнуть: в условиях ограниченности аудиторного времени, больших объемов профессионально ориентированных текстов необходим отбор обязательного и факультативного информационного материала и такая организация учебной аудиторной и внеаудиторной деятельности, которая позволяет обеспечить и информационную, и лингвистическую (языковую и речевую) поэтапность и преемственность, а также релевантную методическую аранжировку отобранного материала.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Пассов Е.И. Принципы иноязычного образования, их система и иерархия. Материалы к докладу на XIII Конгрессе МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.). Липецк, 2015. Электр. ресурс. Режим доступа [31.09.2019]: <http://ru.mapryal.org/wp-content/uploads/2015/07/passov-principi-in-yaz.pdf>

2. Баландина Л.А., Дадабаева Р.М., Жгарева Т.И., Федорова Е.А. Язык и культура (на материале русской литературы XIX – XX вв.). Учебное пособие для иностранных студентов I курса всех направлений подготовки бакалавров. Вып. I. М.: Финуниверситет, 2013. – 144 с.

3. Федорова Е.А. Межкультурная парадигма: традиции и инновации в преподавании русского языка иностранным студентам // Современные гуманитарные исследования. – № 2 (87). – 2019. – С. 22–27.

## LINGUISTIC-CULTURAL POTENTIAL OF THE LITERARY TEXT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT VARIOUS STAGES OF STUDY IN ECONOMIC UNIVERSITY

*Fedorova E.A.*

*The Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education 'Financial University under the Government of the Russian Federation', Moscow, Russia  
[ea.fedorova@gmail.com](mailto:ea.fedorova@gmail.com)*

The article is devoted to the implementation of linguistic-cultural potential of the literary text in teaching Russian as a foreign language in the conditions of modern higher school; it considers the main principles of linguistic description of a literary text, system of exercises for individual and classroom work in universities of non-philological profile.

**Keywords:** Russian as a foreign language, Russian higher school, linguo-cultural aspect, literary text.

## ПОТЕНЦИАЛ ЗВУЧАЩЕГО КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

*Флянтикова Е.В.*

*магистр образ., ст. преподаватель ГрГМУ, Гродно, Беларусь  
[alena-flint@mail.ru](mailto:alena-flint@mail.ru)*

*Черкес Т.В.*

*ст. преподаватель ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно, Беларусь  
[t\\_koteleva@mail.ru](mailto:t_koteleva@mail.ru)*

В статье показываются возможности креолизованного аудитивного текста «Блюда, популярные в Беларуси» и системы заданий. Описываются пути отработки языковых явлений в ситуациях учебной и реальной коммуникации. Социокультурный материал, направленный на знакомство с инокультурой, способствуют межкультурному диалогу.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, звучащий креолизованный текст, социокультурная компетенция.

В период глобализации синтез различных потоков информации, повышение роли аудиовизуализации приводят к модификации терминов и совершенствованию образовательных технологий. В конце XX века появилось понятие *креолизованный текст* – текст, включающий две разнородные части: вербальную (языковую / речевую) и невербальную (принадлежащую к иным знаковым системам [Сорокин, Тарасов 1990: 180]). Как известно, при обучении РКИ элиминация социокультурных барьеров способствует преодолению барьеров языковых. К актуальным проблемам относятся сложности усвоения лингвистических материалов большого объема, трудности активизации коммуникативных, слухопроизносительных навыков: восприятие текста в потоке речи, воспроизведение речевых конструкций и пр. Нивелированию трудностей способствует использование звучащих креолизованных текстов на уроках РКИ.

Целью статьи является рассмотрение социокультурных возможностей креализованного аудитивного текста «Блюда, популярные в Беларуси», ориентированного на уровень владения языком В1–В2. Комплекс дидактических материалов предназначен для повышения лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций. Данный материал является переходом к сопоставлению социокультурных реалий страны изучаемого языка / родной страны.

На предтекстовом этапе предлагается небольшой «социокультурный экскурс»: выявляется роль межкультурного взаимодействия с Россией, Украиной, Польшей, Литвой и др., оказавшего влияние, в том числе, на особенности национальной кухни. Пример интеркультурных «гастрономических» связей – хорошо знакомый иностранцам *борщ*: блюдо, популярное в национальной кухне вышеназванных стран. Для активизации речемыслительной деятельности, привлечения учащихся в качестве участников учебного процесса делается прогноз темы занятия: *как вы думаете, о чем вы услышите в новом тексте? Что нового вы можете узнать? О какой еде и напитках мы будем говорить?* – и т.д. Далее вводятся новые слова: *душа, огонь* и пр. При их семантизации целесообразно использование *иконических элементов*. Опираясь на классификацию функционирования изображений (равноценные, доминирующие, дополняющие, украшающие) [Бринюк 2017: 38], уточним, что *иконические знаки* в тексте *дополняют* вербальную часть. Перед аудированием для концентрации внимания предлагаются вопросы. *Послушайте текст. Что такое душа и сердце народа? Какой продукт – второй хлеб? Назовите текст.* Далее следует аудирование креализованного текста (с визуализацией лексики, выделенной курсивом и помеченной знаком \*).

Каждый, кто приехал в страну в первый раз, хочет узнать обычаи, традиции, новые блюда. Говорят, что национальная кухня – душа и сердце народа. Какую еду и напитки нужно попробовать в Беларуси? Этот вопрос можно часто услышать от гостей.

Какой продукт называют в Беларуси вторым хлебом? Конечно, это *картофель\** или картошка. В Беларуси картофель появился в XVII веке. Из этого овоща делают многие блюда. Картошку *варят\**, *жарят\**, *тушат\**, *запекают в духовке\**. А если вы пойдёте на пикник, картофель можно *приготовить на огне\**. Самое популярное блюдо из картофеля, «визитная карточка» белорусской кухни – это *драники\**. Рецепт блюда прост. Нужно *очистить картофель\**, *потереть его на тёрке\**, добавить сырое яйцо, *нарезанный лук\**, соль, перец по вкусу. Потом всё перемешивают и *жарят драники на сковороде\**. Если вы вегетарианец – драники прекрасно жарятся и без яйца. А если жить не можете без мяса, для вас приготовят драники с фаршем – *колдуны\**. Похож рецепт еще одного национального блюда – белорусской *бабки\**. Обычно в бабку добавляют кусочки *грудинки\**. Только бабку не жарят, а *запекают в духовке\**. Эти вкусные блюда *едят со сметаной\** или с маслом.

А какими напитками угощают иностранцев? Национальный напиток славянской кухни, приготовленный из *мёда, трав и специй\**, называется *сбитень\**. Летом его подают холодным, а зимой пьют горячим. Ещё один полезный витаминный напиток – *морс из клюквы\**. Удивительным открытием будет «сок из дерева» – *берёзовый сок\**. Ну и, конечно, *хлебный квас\** – напиток, который можно попробовать в Беларуси.

На послетекстовом этапе комбинируются классические задания (*согласны ли вы...; ответьте на вопросы...; расскажите...*) с интерактивными, в которых гейм-технологии соединяются с использованием интернет-ресурсов. Студенты делятся на 2 группы, согласно жребию им даются ролики *еды / напитков*. Задание: *просмотрите видео «Драники», «Квас» и др. Вы журналист канала YouTube и комментируете приготовление блюда*. Далее предлагается разгадать кроссворд, сгенерированный он-лайн. Побеждает команда, правильно озвучившая видеоролик, быстрее разгадавшая кроссворд. Заключительный этап представляет рефлексия: *сегодня на уроке я узнал... Мне понравилось... Было удивительно...* В качестве домашнего задания предлагается подгото-

вить презентацию *о любимых / необычных блюдах и напитках* родной страны. Эффективна практическая отработка нового материала на внеурочном мероприятии – мастер-классе по приготовлению блюд национальной кухни.

Так, креолизованный звучащий текст облегчает усвоение языкового материала, способствует повышению уровня социокультурной компетенции, является медиатором диалога культур.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бринюк Е.В. Об особенностях использования креолизованного текста в учебных изданиях по русскому языку как иностранному // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному. 2017. С. 34–39.
2. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. С. 180–186.

### POTENTIAL OF THE SOUNDING CREOLIZED TEXT: A SOCIO-CULTURAL ASPECT

*Flyantikova E.V.,*  
*Grodno State Medical University, Grodno, Belarus*  
*[alena-flint@mail.ru](mailto:alena-flint@mail.ru)*  
*Cherkes T.V.*  
*Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus*  
*[t\\_koteleva@mail.ru](mailto:t_koteleva@mail.ru)*

The article shows the possibilities of a creolized auditory text “Popular dishes in Belarus” and of the system of knowledge. It describes the ways of learning of the language phenomena in situations of educational and real communications. The socio-cultural material is focused on understanding of a foreign culture, thus contributing to intercultural dialogue.

**Keywords:** Russian as a foreign language, sounding creolized text, socio-cultural competence.

### К ВОПРОСУ О МЕСТЕ ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ

*Фокина М.В.*  
*канд. пед. наук, преподаватель МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*  
*[mfokina@list.ru](mailto:mfokina@list.ru)*

В статье анализируется роль текста в организации речевой практики и повышении мотивации на занятиях по практической фонетике. Эти задачи являются особенно актуальными при обучении произношению взрослых учащихся.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, русское произношение, мотивация учащихся, текст в практике обучения произношению.

Текст традиционно занимает значительное место на уроках практической фонетики. Общеизвестно, что при работе над любой фонетической трудностью необходимо закрепление материала на трех уровнях: уровне звука, слова и предложения (см., например, [Брызгунова 1963]). Добавление в эту последовательность текстового уровня является распространенной практикой. И если отработка в текстах интонации не требует пояснений и является единственным возможным путем постановки произношения на этом участке, то при работе над русскими звуками и ритмикой представляется важным обсудить некоторые аспекты.

Нередко на занятиях по звучащей речи выбор текста, предназначенного для автоматизации произносительного навыка, осуществляется по формальным критериям. Основное требование, выдвигаемое к таким текстам, – содержать обрабатываемое фонетическое явление. Содержание текста оказывается второстепенным. В лучшем случае в завершении урока или цикла уроков, посвященных работе над определенным фонетическим явлением, предлагаются стихотворения или проза известных русскоязычных авторов, ценные для учащихся с точки зрения формирования у них культурно-страноведческой компетенции. При всей важности задачи знакомства учащихся с русской литературой и трудности подбора текстов, содержащих нужную фонетическую трудность, работа с такими текстами в основном ограничивается чтением вслух, возможно, заучиванием наизусть предлагаемого текста. С нашей точки зрения, такой подход лишает учащихся порой единственной в рамках фонетических занятий возможности совершенствования речевых навыков.

Если учитывать, что согласно коммуникативному принципу конечной целью изучения языка является продуцирование корректного высказывания, то «уровень» текста приобретает исключительную важность. Иными словами, именно уровень текста отвечает за непосредственную связь с коммуникацией. Более того, выполнение на заключительном этапе работы над фонетическим явлением речевых заданий способствует повышению мотивации учащихся. Этот вопрос, как известно, стоит весьма остро, когда мы говорим о занятиях практической фонетикой в группах взрослых учащихся, особенно если речь идет о корректировочном курсе произношения.

В свете всего сказанного нам представляется целесообразным такой способ организации работы с текстом на занятиях по практической фонетике, при котором на основе предлагаемого текста (подбранного из художественной литературы или специально составленного с учетом обрабатываемого материала) выстраивается система речевых заданий, направленных не только на автоматизацию соответствующих произносительных навыков, но и на развитие речевых умений учащихся.

В подобных заданиях предполагаются три части.

1) традиционное чтение текста, на базе которого обрабатываются определенные фонетические явления. При этом помимо чтения учащимся может быть предложены аналитические формы работы, например, обозначение произношения выделенных звуков или звукосочетаний в транскрипции или подчеркивание в тексте определенных звуков; 2) определенные репродуктивно-продуктивные задания, связанные с содержанием текста, например, вопросы по тексту, пересказ текста, создание своего текста с опорой на данный текст и т.д.; 3) собственно коммуникативные задания, предполагающие обсуждение проблем и высказывание своего мнения по вопросам, затронутым в тексте.

При выполнении заданий из второй и третьей части учащиеся сосредотачивают свое внимание на решении поставленной перед ними речевой задачи, а не на правильном использовании того или иного языкового материала, что обуславливает автоматизацию произносительного навыка и способствует повышению мотивации.

С нашей точки зрения, подобные комплексные задания являются эффективными при завершении работы над фонетическим явлением. Такой подход позволяет в соответствии с принципом коммуникативности обеспечить «вывод в речь» фонетического материала. Сказанное особенно существенно в контексте освоения позиционных закономерностей, которые не поддаются сознательному контролю, а потому задача по автоматизации слухопроизносительных навыков на этом участке стоит особенно остро.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М., 1963. 306 с.

## REVISITING THE PLACE OF TEXT IN PHONETICS CLASSES

*Fokina M.V.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*  
[mfokina@list.ru](mailto:mfokina@list.ru)

The paper deals with the role of text as a way of supporting the learning motivation and arranging speech practice on Russian phonetic lessons. These tasks are especially relevant when speaking of teaching phonetics adult learners.

**Keywords:** Russian as a foreign language, Russian pronunciation, learning motivation, text in practice of phonetic training.

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЖАНРА УСТАВА

*Фролова О.Е.*

*докт. филол. наук, зав. лабораторией МГУ имени М.В. Ломоносова,*  
*Москва, Россия*  
[olga\\_frolova@list.ru](mailto:olga_frolova@list.ru)

В статье рассматриваются текст устава МГУ, его тематика, структура и лингвистические средства выражения. В уставе XXI в., в отличие от текстов XVIII и XIX в. иначе описываются статус университета, права и обязанности его руководителей, преподавателей и студентов. В современном уставе МГУ анализируются композиция текста, порядок следования тематических блоков, таксономические предложения с именными предикатами.

**Ключевые слова:** жанр устава, официально-деловой стиль, язык законодательства, общественный статус, право, обязанность.

Жанр устава принадлежит официально-деловому функциональному стилю. В преподавании русского языка как иностранного данный жанр особенно важен, поскольку регламентирует поведение студента, определяет права и обязанности руководителя вуза, преподавателя и учащегося.

Словарное толкование не проводит различия между двумя разновидностями жанра: *устав* – «1. Свод правил, устанавливающий порядок исполнения или применения чего-л. *Действовать по уставу. Устав строевой службы. Боевой устав пехоты.* || Свод правил, положений, определяющих построение и деятельность какой-л. организации, права и обязанности её членов. *Устав учебного заведения. Университетский устав. Устав партии.* 2. *Разг.* Правила поведения, нормы жизни в каком-л. обществе. 3. Тип написания древних греческих и славянских рукописей, выполненных кириллицей, отличающийся прямым, чётким и тщательным начертанием каждой буквы» [БТС 2002: 1401]. Воинские уставы и устав организации, в частности, учебного заведения, авторы словаря описывают как оттенки одного значения. Между тем, воинские уставы и уставы учреждений принципиально различны, поскольку первые предписывают свод правил поведения адресата, чей статус заведомо ниже, чем у отправителя [Муранова 2008: 4–5], вторые описывают сложно устроенный денотат и предполагают равенство адресанта и адресата.

История и меняющийся статус Московского университета отражены в 6 уставах: 1755, 1804, 1835, 1863, 1884 и 2008 г. [Уставы 2005]. Нами был проанализирован действующий устав Московского университета [Устав 2008]. Его текст разделен на 8 глав, тематика которых неконкретна: имущество и средства университета, структура университета, прием в университет и организация образовательной деятельности, научная деятельность университета, работники университета и обучающиеся в университете, управ-

ление университетом. Сопоставление уставов 1804 и 2008 гг. показывает, что в первом тематические блоки ориентированы иначе: на участников учебного процесса преподавателей и студентов, а также на обеспечение университетской автономии.

Опишем жанр устава организации, опираясь на модель жанра Т.В. Шмелевой, включающую коммуникативную цель, образ автора, образ адресата, образ прошлого и образ будущего, диктумное содержание, языковое воплощение [Шмелева 1997]. Коммуникативная цель – определить статус и регламентировать деятельность организации, определить действия участников ситуации, их права и обязанности. Адресант может быть интерпретирован как руководство вуза. Адресат – руководители, преподаватели, сотрудники и студенты университета. Диктумное содержание отражает 1) статус учреждения, 2) его устройство, 3) взаимодействие со внешними организациями, 4) предназначение и характер его деятельности, 5) механизмы управления.

В первую главу устава 2008 г. включены 4 предложения с именными таксономическими и характеризующими предикатами. Содержание данных предложений показывает статус учреждения: «имеет статус самоуправляемого государственного высшего учебного заведения России»; «является федеральным государственным образовательным учреждением высшего профессионального образования»; «особо ценный объект культурного наследия народов Российской Федерации»; «является юридическим лицом» [Устав 2008]. Устав же 1804 г. рассматривал самоуправление как самостоятельность учреждения и неподсудность преподавателей и студентов иному суду кроме университетского. В современном уставе 2008 г. самоуправление обеспечивается самостоятельностью в организации учебного процесса, правом заключать договоры, правом подготовки штатного расписания, однако образовательная деятельность осуществляется на основании лицензии, источник которой в тексте не указан. Т.о., один из важнейших участников ситуации, выдающий университету разрешительный документ на образовательную деятельность, в тексте устава «уведен в тень».

Средства выражения устава присущи официально-деловому стилю: отглагольные существительные, пассивные конструкции, глагол являться в качестве связи при именном предикате. Жанр университетского устава характеризуется употреблением конструкций *имеет право и обязан*. Предикаты, описывающие деятельность руководства университета, выраженные глаголами в форме настоящего времени, получают значение модальности долженствования.

Описание прав и обязанностей сближает жанры устава и конституции, делая устав своеобразной конституцией учреждения.

*Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект 17-29-09158 «Создание корпуса официально-деловых текстов русского языка (ОДКРЯ)».*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка. / Ред. С.А. Кузнецов. СПб: Норинт, 2002.
2. Муранова С.А. Жанр воинского устава в коммуникативно-прагматическом аспекте. А-реф. дисс. ... канд. филол. наук. 10.02.01. Тверской гос. ун-т. Тверь, 2008.
3. Об учреждении московского университета и двух гимназий. 1755. Электронный ресурс. URL: <http://www.hrono.info/dokum/1700dok/1755mgu.php>
4. Университетский устав. 1804. Электронный ресурс. URL: <http://letopis.msu.ru/documents/327>
5. Устав МГУ имени М.В. Ломоносова. 2008. Электронный ресурс. URL: <https://www.msu.ru/upload/pdf/docs/ustav.pdf>
6. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи: Сборник научных статей. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. – Вып. 1. С. 88–99.
7. Уставы Московского университета. 1755–2005. / Авт.-сост. Е.И. Гена. М. Империиум Пресс:, 2005.

## PORTRAIT OF A GENRE IN A HISTORICAL PERSPECTIVE

*Frolova O.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
olga\_frolova@list.ru*

The article discusses the text of the MSU charter, its subject, structure and linguistic means of expression. The charter of the 21st century, in contrast to the texts of the 18th and 19th centuries, describes differently the status of the university, the rights and obligations of its leaders, teachers and students. In the modern charter of Moscow State University the composition of the text the order of thematic blocks, taxonomic sentences with nominal predicates are analyzed.

**Keywords:** charter genre, official business style, language of legislation, social status, law, duty.

## СОПОСТАВЛЕНИЕ АКУСТИЧЕСКИХ И ПЕРЦЕПТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК РУССКОГО ГЛАСНОГО [o] ПОСЛЕ МЯГКИХ СОГЛАСНЫХ И КИТАЙСКОГО ТРИФТОНГА [iæu]

*Цзян Ино*

*аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
529188695@qq.com*

В настоящей статье сравниваются акустические и перцептивные характеристики русского гласного [o] после мягких согласных и китайского трифтонга [iæu]. Исследование было выполнено экспериментальными методами. Результаты проведенных экспериментов свидетельствуют о том, что с точки зрения акустической реализации русский [o] после мягких согласных и китайский трифтонг [iæu] практически идентичны, но перцептивно они различны.

**Ключевые слова:** фонетика, акустические и перцептивные характеристики звуков, русский полифтонгоид, китайский полифтонг.

В процессе изучения русской звучащей речи китайские учащиеся могут столкнуться с разными сложностями, в том числе и со сложностью сформировать умение правильно произносить гласные русского языка. Практика показывает, что китайские учащиеся часто заменяют русские гласные после мягких согласных на полифтонги родного языка.

В реализации русских гласных (кроме [и]) в соседстве с мягкими согласными, наряду с целевой артикуляцией, имеется *и*-образный переходный участок, например, [ʰaʰ] в слове *пять* [Бондарко 1977: 91; Князев, Пожарицкая 2017: 49], а на спектрограмме китайских дифтонгов и полифтонгов можно отметить явные переходные участки формант между начальным и завершающим участками [Lin Tao, Wang Lijia 1992: 97].

Таким образом, есть основания сформулировать гипотезу о том, что между русским гласным [o] после мягких согласных и китайским трифтонгом [iæu] существует сходство с точки зрения акустики и перцепции. Для верификации этой гипотезы были проведены акустический и перцептивный эксперименты.

В ходе акустического эксперимента 6 русских и 6 китайских дикторов зачитывали русские и китайские слоги, включающие русский гласный [o] после мягких согласных и китайский трифтонг [iæu]. Во всех аудиоматериалах на спектрограмме были измерены частоты первых двух формант исследуемых гласных. На основании полученных данных было обнаружено, что между русским [o] после мягких согласных и китайским [iæu] нет принципиальных различий: значения частоты первой форманты увеличиваются в среднем

с 300 Гц до 500 (у русского [o] после мягких согласных) и до 650 (у китайского трифтонга) Гц, значения частоты второй форманты понижаются в среднем с 2100 Гц на 1000 Гц, т.е. акустически можно рассматривать эту группу звуков как одинаковые звукотипы.

В перцептивном эксперименте приняли участие 24 китайских и 24 русских информанта, прослушавшие аудиоматериалы акустического эксперимента и оценивавшие схожесть исследуемых звуков. По результатам перцептивного эксперимента оказалось, что русский [o] после мягких согласных и китайский трифтонг [iæu] воспринимаются как разные звуки.

Таким образом, в преподавании русского языка как иностранного необходимо обращать внимание на отработку произношения русского гласного [o] после мягких согласных, чтобы не происходило «самого опасного в преподавании русского произношения нерусским – ориентировки на кажущиеся схожести» [Реформатский 1961: 67–71].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. М.: Просвещение, 1977. 175 с.
2. Князев С.В., Пожарицкая С.К. Современный русский литературный язык: Фонетика, орфоэпия, графика, орфография. М.: Академический проект, 2012. 430 с.
3. Реформатский А.А. Фонология на службе обучения произношению неродного языка // Русский язык в национальной школе, № 6, 1961. С. 67–71.
4. Lin Tao, Wang Lijia. Курс по фонетике. Пекин: Издательство Пекинского университета, 1992. 208 с.

### COMPARISON OF ACOUSTIC AND PERCEPTUAL CHARACTERISTICS OF RUSSIAN VOWEL [O] AFTER SOFT CONSONANTS AND CHINESE TRIPHTHONG [iæu]

*Jiang Yinuo*

*Postgraduate, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
529188695@qq.com*

This article compares the acoustic and perceptual characteristics of the Russian vowel [o] after soft consonants and the Chinese triphthong [iæu]. The study was performed by experimental methods. The results of the experiments indicate that from the point of view of acoustic realization, Russian [o] after soft consonants and Chinese triphthong [iæu] are almost identical, but they are perceptually different.

**Keywords:** phonetics, acoustic and perceptual characteristics of sounds, Russian polyphthongoid, Chinese polyphthong.

### ДУБЛЕТНЫЕ ОБОРОТЫ В ПОВЕСТИ И.С. ШМЕЛЕВА «ЛЕТО ГОСПОДНЕ»

*Чагина О.В.*

*канд. филол. наук, доцент, МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия  
aichagin@mail.ru*

В статье анализируется с позиций лингвострановедения лексическое наполнение и структура дублетных оборотов, образующих семантическое микрополе «Еда».

**Ключевые слова:** обороты, еда, лексика, звукопись.

Иван Сергеевич Шмелев – писатель, родившийся и выросший в Замоскворечье и окончивший свои дни в Париже в 1950 году. Здесь, в эмиграции, он написал свою удивительно тонкую по лиризму, поэтичности и внутреннему свету книгу о впечатлениях

детства, о жизни людей, окружавших его. Для России этого писателя открыл О.Н. Михайлов, исследовавший природу творчества И.С. Шмелева.

В восприятии ребенка, чистого и наивного, О.Н. Михайлов видит близость восприятию народному: «Как ни густо выписан живописный быт, художественная идея, из него вырастающая, лежит над бытом, приближаясь уже к формам фольклора, сказания [Михайлов 1989: 19]. В этом плане интересно обратиться к изобразительной стороне описания еды в «Лете Господнем».

Повесть изобилует дублетными оборотами, характерными для фольклора. Это главным образом субстантивные обороты, начиная от традиционных обрядовых формул «хлеб-соль» («*Вышел о. Виктор к церкви покропить именованную хлеб-соль*») и «мёд-пиво» («*Три ящичка горшановского пива-мёда для народа привезли*»). Этот ряд традиционных «общих» формул, приложенных писателем к конкретным ситуациям, можно продолжить авторскими дублетными оборотами, представляющими разные этапы развития русской кухни и характеризующими ее по разным параметрам: постное – скоромное, еда простая и изысканная, повседневная и праздничная; «свое» и «чужое»: *тюря-мурцовка, чай-сахар, чай-шоколад, торты-пирог, волован-огратен, ландрин-монпансье, каперсы-оливки* и др.

Лексический состав субстантивных дублетных оборотов разнообразен. Лексемы в составе оборотов вступают в разные отношения.

Наиболее многочисленную группу составляют дублетные обороты, где имена вступают в отношения эквивалентности. Например, в каждом из оборотов «*пирог-кулич*», «*торты-пирог*», «*кеки-пряники*» имена используются как контекстуальные синонимы, являясь представителями одного класса «кондитерские изделия»; обороты *глухари-тетерки* относятся к классу «птицы»; *грузди-рыжики* – «грибы», *икемчик-матерца* – «вино» и т. п.: «*Гости всё наезжают, наезжают. Пирог-кулич несут и несут всё пуце*».

Ряд дублетных оборотов включает в свой состав имена, обозначающие родовые отношения: *сахар-рафинад* («*Две головы сахару-рафинаду накололи на прикуску*»), *вино-когорец* («*Перед парадным чаем нам с Гориным наливают по стаканчику теплоты <...> Сладкого вина-кагорцу с кипятком*»); *крендель-мука, уксус-эстрагон* и др.

В ряде случаев лексемы в составе дублетных оборотов вступают в отношения взаимодополнения: *чай-сахар* («*Гут, стало быть, у меня чай-сахар*»), *чай-шоколад* («*А подать мне чаю-шоколаду*»), *хомуты-баранки* (Продавцы баранок на рынке «*ходят в хомутах-баранках*», т. е. в связках нанизанных на шею баранок).

Особой выразительностью обладают дублетные обороты с лексемами, обозначающими несопоставимые понятия, например, *пирог-индюшки* («*облопаются на именинах, будто сроду не видали пирогов-индюшек, с того и тошнит их*»).

Характерно, что дублетные обороты группы «еда, питье» передают значение не конкретных продуктов и блюд, а их большого количества, что поддерживается в предложении разными лексико-грамматическими средствами. Среди них – широкое использование форм множественного числа (*каперсы-оливки, соусы-подливки, грузди-рыжики*): «*После заливных, соусов-подливок <...> подают, по заказу от Абрикосова, вылитый из цветных леденцов душистых <...> живой Кремль!*». Наряду с этим, значение большого количества усиливается введением в предложение местоимений *какие-то, всякие, эти там*: «*На столе – заливное со всякими лимончиками-морковками*»; «*На какие-то кеки-пряники ананасов затребовал*», «*Стол богатый, <...> с бутылками от Депре-Лева. Протодьякон “депры” не любит, голос с неё садиться, с этих там “икемчиков-матерцы”, и ему ставят, отечественной, вдовы Попова*».

Часто встречаются глагольные дублетные обороты: *лется-шитит, сопят-булькают, попить-пососать, орудовать-стучать, хлюпают-булькают, поужинал-*

заговелся, посидим-закусим: «А тут, значит, у меня сухарики, с чайком попить-пососать, дорога-то дальняя».

Характерно, что многие глагольные дублетные обороты помогают читателю не только «увидеть», но и «услышать» происходящее. Ухо иностранца едва ли не более, чем слух носителя языка, настроено на восприятие звуковой стороны текста. Наличие в дублетных оборотах большого количества звуковых повторов повышает их фонетическую притягательность и усиливает эмоциональное воздействие. Подбором слов с однородными, близкими звуками имитируются особенности самых разных явлений. У И.С. Шмелева мы слышим и пульсирующий звук масла при откачке из бочки («хлюпают-бултыхают жестянки-маслососы», «всхлипывают насосы, сопят-булькают в бочках»), и стук множества ножей на кухне («Орудуют-стучат ножами стряпухи»), и шипящие звуки разливаемого по сковородкам теста («Кадушки с опарой дышат, льется-шипит по сковородкам»).

Традиция использования дублетных оборотов в народной речи, воспринятая и обогащенная И.С. Шмелевым, не угасает. Эти языковые единицы активно функционируют и сегодня. В современном речевом обиходе дублетные обороты используются в названиях многих пищевых объектов – продовольственных магазинов («Соки-воды», «Чай-кофе», «Мясо-рыба», «Грибы-ягоды»), предприятий общественного питания (кафе «Пенки-гренки», «Пиво-раки» и «Ёлки-палки»), торговых номенклатурных названиях продуктов («Хлебцы-молодцы»). Все это свидетельствует о жизненной силе традиции и о том, что эта краска сохраняется в языковой палитре русской речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Михайлов О.Н. Иван Шмелев / И.С. Шмелев. Избранное. М., Изд-во «Правда», 1989.

#### DOUBLET CONSTRUCTIONS IN IVAN SHMELYOV'S STORY «THE YEAR OF GRACE»

**Chagina O.V.**

*Russian as a foreign language Department, Faculty of Philology,  
Lomonosov MSU, Moscow, Russia  
[aichagin@mail.ru](mailto:aichagin@mail.ru)*

From the point of view of culture-oriented linguistics lexical volume and syntactic structure of doublet constructions forming the semantic field “food” are analyzed.

**Keywords:** doublet constructions, food, lexica, sound recording.

#### КИНОДИАЛОГ НА УРОКЕ РКИ (ОСВОЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СЕМАНТИКИ НА МАТЕРИАЛЕ К/Ф «ПРОГУЛКА», 2003)

**Чалова О.В.**

*канд. филол. наук, ст. преподаватель филологического факультета  
МГУ имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия  
[ovelikoborceva@yandex.ru](mailto:ovelikoborceva@yandex.ru)*

В статье рассматривается потенциал качественного звучащего кинодиалога (к/ф «Прогулка» 2003 г., режиссер – А. Учитель, сценарист – А. Смирнова) при обучении инофонов коммуникативной семантике русского языка методом М.Г. Безяевой. Выбор средств на трех уровнях (целестановка, конструкция и средство с конкретной реализацией его инва-

риантных семантических параметров) приводит к определенному эстетическому эффекту: характеризует персонажей, выстраивая систему образов, задает динамику их отношений, на которой строится сюжет.

**Ключевые слова:** коммуникативный уровень языка, коммуникативный семантический анализ, роль языковых средств в художественном произведении.

Выявление и описание коммуникативной подсистемы русского языка, сделанное на рубеже XX–XXI веков, позволило предложить новый подход к звучащему тексту на уроках русского языка как иностранного. На смену заучиванию фразеологизированных сочетаний может прийти понимание механизмов формирования значений в живой речи.

Метод семантического коммуникативного анализа, разработанный профессором филологического факультета МГУ М.Г. Безяевой, исходит из принципиального противопоставления в языке двух уровней значений: *номинативного*, предназначенного для передачи информации о действительности, преломленной в языковом сознании говорящего, и *коммуникативного*, призванного отражать соотношение позиций говорящего и слушающего и оцениваемой ими ситуации [Безяева 2002]. Базовыми понятиями коммуникативного уровня являются целеустановка, вариативный ряд конструкций, ее выражающих, и средства (собственно коммуникативные, как, например, интонация [Брызгунова 1980], и номинативные, имеющие также коммуникативное значение), каждое из которых обладает инвариантными семантическими параметрами, которые реализуются в конкретных высказываниях в соответствии с общим для всех алгоритмом развертывания.

С принципами работы алгоритма развертывания коммуникативных семантических параметров можно познакомить учащихся на примере функционирования ИК-3 в выбранном материале. В ряде доступных примеров ИК-3 (инвариантный параметр – ориентация) разворачивается по позиции слушающего (ориентация говорящего на собеседника): *У<sup>3</sup>читесь?* / *Рабо<sup>3</sup>таете?* // *Пошли<sup>3</sup>, что ли?* // *Приве<sup>3</sup>т?* // *Та<sup>3</sup>к я говорю,* / *Мала<sup>2</sup>хова?* Так классическим образом формируется *вопрос* без вопросительного слова или вежливая *просьба*. В других примерах эта же интонация вносит значение ‘сориентируйся на мою, говорящего, позицию’, формируя высказывания с целеустановкой *выражения знания, мнения* говорящего: *По-моему, совершенно обяза<sup>2</sup>тельно столько суетиться,* / *ведь уже иду<sup>3</sup> с вами.* // *По<sup>3</sup>нял?* // *Я просто немножко стесня<sup>3</sup>юсь.*

Другую особенность алгоритма, а именно – способность к антонимическому развертыванию значений, убедительно иллюстрируют примеры с коммуникативным *ну* (инвариантный параметр – ожидание). С одной стороны, частотны реализации по позиции говорящего: ‘ожидание говорящего, соответствие ему’ (*Зна<sup>3</sup>ете,* / *есть такая картина,* / *ну / ее на конфе<sup>1</sup>тах часто печатают.* // *Может, я и винов<sup>3</sup>та, конечно... – Ну эт кто бы сомнева<sup>1</sup>лся.* // *Ну вот ви<sup>3</sup>дишь?*), с другой стороны, это же средство может передавать значение неожиданности или несоответствия ожиданиям говорящего (*Ну чё ты с ним сде<sup>6</sup>лала,* / *что он так оре<sup>6</sup>т?* // *Ну чё ты сразу на де<sup>2</sup>вушку наехал?* // *Ну еще не хвата<sup>3</sup>ло,* / *чтобы ты из-за меня с дру<sup>2</sup>гом поссорился.*).

Существенным преимуществом киноматериала, кроме знакомства иностранцев с русским звучащим текстом, является эстетическая нагруженность реплик диалогов. Коммуникативные средства несут на себе важную смысловую нагрузку в художественном произведении: дают речевую характеристику героев, формируют систему образов, позволяют отследить динамику отношений. Запоминающиеся примеры становятся выигрышным методическим приемом.

Так, в рассматриваемом фильме два контрастных мужских образа создаются в значительной степени коммуникативными средствами. Достаточно увидеть преобладание *выражения эмоций* у Алексея и противопоставленное этому активное наполнение речи Петра более рационализированной целеустановкой – *оценкой* разного рода.

Динамичное развитие отношений героини Ольги и Алексея хорошо заметно при наблюдении над выбором конструкций внутри одного коммуникативного типа – например, волеизъявления: *Девушка, а мо<sup>3</sup>жно с вами познакомиться? // Позво<sup>3</sup>льте / составить вам компа<sup>1</sup>нию. // Дава<sup>3</sup>й на ты? // Скажи<sup>2</sup> ему! // Давай привыкай быстре<sup>2</sup>е, / а ты его домо<sup>2</sup>й отправлю.*

Наконец, именно знание коммуникативной семантики дает возможность увидеть «второе дно» в знаковой реплике героини и понять не только ее характер и позицию, но и всю историю, включая ее неожиданный финал. Ольга выражает согласие с позицией Петра лишь на номинативном уровне: ...*Согла<sup>4</sup>сна. / Мужчины умне<sup>6</sup>е, / мудрее<sup>6</sup> женщин, / хитре<sup>4</sup>е женщин. / Согла<sup>4</sup>сна.* Коммуникативно героиня транслирует противоположную позицию, делая акцент на собственной, женской компетентности: соотносит позиции свою и собеседника с помощью *ИК-4*, дает *ИК-6* знания, с помощью *повтора* воздействует на своего собеседника, который заблуждается, думая, что лидирует он. Смыслы, которые интуитивно постигаются носителями языка, требуют разбора и вскрытия механизмов их формирования, когда речь идет об инофонах.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Безяева М.Г. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка. М., 2002.
2. Брызгунова Е.А. Русская грамматика. Т.1. М., 1980. Т.2. М., 1982.

#### FILM DIALOGUE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (LEARNING COMMUNICATIVE SEMANTICS BY WATCHING THE FILM «PROGULKA / WALK», 2003)

*Chalova O.V.*

*MSU, Faculty of Philology, Moscow, Russia  
[ovelikoborceva@yandex.ru](mailto:ovelikoborceva@yandex.ru)*

The present article concerns utilizing natural Russian dialogue from a feature film (“Progulka / Walk” by A. Uchitel, scenario by A. Smirnova, 2003) as material for teaching communicative semantics of the Russian language to foreign students using the methodology of M.G. Bezyajeva. By choosing certain target speech settings, communicative structures, and communicative means, with specific realizations of their invariant semantic parameters, one can produce different aesthetic effects, when portraying hero characteristics, building inter-character relations, and plot itself.

**Keywords:** communicative language level, a semantic communicative analysis, the language means functions in the works of fiction.

#### К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ НЕОПРЕДЕЛЕННЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В ТЕКСТЕ

*Чаплыгина Т.Е.*

*канд. филол. наук, доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
[chtatiana@mail.ru](mailto:chtatiana@mail.ru)*

Статья посвящена описанию функционирования неопределенных местоимений в тексте. Указывается на дополнительные субъективные смыслы, вносимые неопределенными местоимениями с частицами *-то* и *-нибудь* в общее содержание предложения. Показана зависимость значения неопределенных местоимений от характера определяемого существительного.

**Ключевые слова:** неопределенные местоимения, субъективные смыслы, лексическая семантика, функция, текст

Функционирование неопределенных местоимений с частицами *-то, -либо, -нибудь* в речи – одна из традиционно трудных тем для иностранцев. Как отмечается в работах лингвистов, высказывания с неопределенными местоимениями не передают внеязыковую ситуацию в чистом виде, но зачастую содержат скрытую дополнительную семантику. [Николаева 2013 ], [Шелякин 1978]. Перед преподавателем встает задача точной до оттенков смысла семантизации неопределенных местоимений, так как от этого зависит корректность их употребления в речи иностранными учащимися. Оттенки значений указанных местоимений проявляются в контексте, в ситуации и далеко не всегда понятны иностранцам.

Трудность связана еще и с тем, что на другие языки русские неопределенные местоимения с частицами *-то, -нибудь, -либо* могут переводиться одним и тем же местоимением, и различие в их значении, например, в немецком языке, не передается, т.е. в следующих примерах: *Вас кто-то зовёт к телефону. Позовите кого-нибудь к телефону* местоимения *кто-то* и *кого-нибудь* при переводе на немецкий язык будут передаваться одним местоимением – *jemand*.

Зачастую указывают на наличие у неопределенных местоимений инвариантного значения. Например, значение неизвестности у местоимений с частицей *-то*, безразличности выбора у местоимений с частицей *-нибудь*: *Каждое воскресенье он ходит в какой-то парк.* (=один и тот же парк, неизвестный говорящему) – *Каждое воскресенье он ходит в какой-нибудь парк.* (=каждый раз в разные парки)

Обращение к контексту показывает отсутствие четких границ между объёмами содержания неопределенных местоимений, что приводит к пониманию необходимости учитывать не только собственно лексическую семантику местоимений, но и особенности их функционирования в тексте, что позволяет увидеть имплицитные смыслы, вносимые этими местоимениями в общий смысл предложений. Особенно ярко это проявляется у неопределенных местоимений в атрибутивной функции.

Так, у местоимения *какой-то* помимо смысла 'неизвестный': *Она переписывается с каким-то молодым человеком; Он учится в каком-то университете;* в тексте появляются следующие субъективно-оценочные смыслы:

- 'не представляющий интереса, не стоящий внимания': *Она переписывается с каким-то таксистом; Он собрался жениться на какой-то официантке";*

- 'непрестижный': *Состоятельная дама, а живет в каком-то Бутове. Негоже известному человеку ездить на какой-то Ладе;*

- 'неожиданно минимальное количество': *Он написал диссертацию за какие-то три месяца; Моя жена потратила все деньги в какие-то полчаса.*

- 'некрасивый, странный': *Она всегда ходит в какие-то сером свитере; На голове у нее какие-то кудряшки;*

- 'смягченная отрицательная оценка': *Она толстая какая-то. И муж у нее бестолковый какой-то;*

- 'неясный, трудно определяемый': *У меня какое-то плохое предчувствие.*

Местоимение *какой-нибудь*, помимо значения 'любой': *Включи какую-нибудь тихую музыку;* может передавать значение:

- 'вероятный, предполагаемый': *Он не мог сам до такого додуматься. Какой-нибудь добрый человек подсказал;*

а также значения, отмеченные у местоимения *какой-то*, а именно:

- 'непрестижный': *Я вам не какая-нибудь кухарка;*

- 'неожиданно минимальное количество': *До отъезда остались какие-нибудь две недели; В какие-нибудь три года он заработал целое состояние.*

Как показывают наблюдения, значение неопределенных местоимений может зависеть от характера определяемого существительного. Так, неопределенные местоиме-

ния в сочетании с предметными счетными и абстрактными существительными имеют разные значения. Ср.: *Они зашли в какой-то дом* (конкретный, но неизвестный говорящему); *Он входил туда с какой-то тревогой в душе*. (неясной, непонятна причина, источник тревоги)

Важной оказывается характеристика определяемого имени существительного как референтного, уникального и нереферентного, обозначающего представителя класса предметов. В сочетании с референтным именем неопределенное местоимение передает отношение говорящего к объекту, названному этим именем, а в сочетании с нереферентным именем субъективные смыслы отсутствуют: Ср.: *Тебя спрашивал какой-то Степан*. – *Тебя спрашивал какой-то молодой человек*.

Таким образом, анализ функционирования неопределенных местоимений в тексте позволяет раскрыть и описать модально-оценочные субъективные смыслы, вносимые этими местоимениями в предложение.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Николаева Т. М. Функции частиц в высказывании (на материале славянских языков). М.: URSS, 2013. 170 с.
2. Шелякин М.А. О семантике употребления неопределенных местоимений в русском языке // Семантика номинации и семиотика устной речи. Тарту. 1978. С. 3–22.

### ON THE QUESTION OF THE FUNCTIONING OF INDEFINITE PRONOUNS IN THE TEXT

*Chaplygina T.E.*

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
chtatiana@mail.ru*

The article is devoted to the description of the functioning of indefinite pronouns in the text. It is pointed out to the additional subjective sense in the general meaning of the sentence with indefinite pronouns with particles *-то* and *-нибудь*. The dependence of the meaning of indefinite pronouns on the character of the determined noun is also discussed.

**Keywords:** indefinite pronouns, subjective sense, lexical semantics, function, text.

### ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКАЯ РАБОТА С ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ, ВКЛЮЧАЮЩИМИ КОМПОНЕНТ «ДЕНЬ НЕДЕЛИ», В ГРУППАХ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

*Чепкова Т.П.*

*канд. филол. наук, профессор МПГУ, Москва, Россия  
tachep@mail.ru*

*Позднякова А.А.*

*канд. пед. наук, доцент РГУ им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия  
apozdnyakova@live.ru*

В статье рассматриваются особенности лингвострановедческой работы, проводимой на занятиях по РКИ при анализе фразеологизмов, имеющих в составе наименования дней недели. Будучи достаточно активной во многих языках, указанная группа фразеологических единиц представляет интерес как с позиции структурной организации фразеологизмов, так и с позиции культурной значимости содержания, которое они несут.

**Ключевые слова:** лингвострановедение, дни недели, суеверия, фразеология, фразеологическая единица, языковая картина мира, культура, русский язык как иностранный.

В данной статье рассматривается лингвострановедческая работа с фразеологическими единицами, включающими компонент «день недели», поскольку анализ фразеологизмов с указанным компонентом представляет возможность выявить логику построения данных единиц, внутреннюю связь, основанную на уникальном историческом опыте народов, выражающемся в особом отношении к определенным дням недели.

В русской фразеологии наиболее активными являются ФЕ с «рубежным компонентом»: понедельник (начало недели), среда (середина недели), суббота (день отдыха).

В контексте русской действительности многие фразеологизмы с компонентом «понедельник» обладают ярко выраженной отрицательной коннотацией. Выборка по словарю В.И. Даля [3, т. 3, с. 235] дает 4 семантические подгруппы пословиц и поговорок, формируя следующую картину: 1) фразеологизмы первой подгруппы представляют понедельник как день, тяжелый для каких-либо дел: Понедельник – день тяжелый; 2) фразеологизмы второй подгруппы связаны с суеверными представлениями русских людей о бесполезности всяких начинаний в неблагоприятный день: В понедельник деньги выдавать – всю неделю расходы; 3) фразеологические единицы третьей подгруппы характеризуют физическое состояние человека после неправильно проведенных выходных дней: Понедельник – похмельник, поминки воскресенью; 4) фразеологизмы четвертой подгруппы обладают этикетным или регуляторно-этикетным значением: Приходи в понедельник, после среды. Шуточный отказ.

Вторник является не активным элементом ФЕ русского языка. Чаще он употребляется как «перечневый» в составе развернутых идиом. См., например: Понедельник – похмелье; вторник – потворник (задорник); среда – пост; четверг – перевал; пятница – не работница; суббота – уборка; воскресенье – гулянки [3, т. 3, с. 235].

Пословицы и поговорки с компонентом среда (или среда), по В.И. Далю [3, т. 4, с. 51], связаны с двумя основными характеристиками этого дня недели: 1) быть серединой недели, то есть неким разделителем жизни на «до и после»: Неделя серединою крепка, а век (а жизнь) половиною; 2) выражать религиозное значение: Многие по средам постничают; Среда да пятница хозяйину в доме не указчица.

ФЕ с компонентом четверг (или четверток) представлены довольно широко во многих языках. Выборка по В.И. Далю [3, т. 4, с. 397–398] дает единицы трех семантических групп: 1) ФЕ, характеризующие этот день недели как «предвыходной»; Четверток и суббота – легкие дни; 2) ФЕ, связанные с народными приметами и выполняющие прогностическую функцию: В великий четверток полнолуние – весной большая вода; 3) ФЕ с религиозным значением: Чистый четверг; Великий четверг – четверг Страстной недели, день, когда вспоминают Тайную вечерю Иисуса Христа с 12 апостолами.

Пятница (или пяток) как компонент ФЕ встречается очень часто. По степени распространенности этот компонент близок компоненту «понедельник». Выборка по словарю В.И. Даля [3, т. 3, с. 445–447] позволяет выделить единицы следующих групп: 1) ФЕ, характеризующие религиозное значение пятницы как постного дня: По пятницам мужики не пашут, бабы не прядут; 2) ФЕ с религиозно-суеверным значением: Кто в пятницу дело начинает, у того оно будет пятиться; 3) ФЕ с шуточным значением, опирающиеся на нумеративное значение пятого дня недели: После пятницы в четверг (шуточн.).

ФЕ с компонентом «суббота» отражают характеристики ее как благоприятного дня, дня отдыха, с одной стороны (Нет легче дня против субботы (а тяжелее понедельника), и дня наказаний – с другой. См.: Только бы перенес бог через субботу (школьничья) [2, с. 924].

Фразеологизмы с компонентом «воскресенье» в русском языке исторически связаны с отдыхом и весельем: Воскресенье – Господень день [3, т. 1, с. 254].

Как мы видим, пласт ФЕ рассматриваемой группы довольно обширен. Лингвострановедческую работу с подобным материалом целесообразно проводить в соответствии с рядом принципов, к которым относится: 1) грамотный отбор единиц для последова-

тельного введения в учебный процесс; 2) структурно-семантический анализ вводимого материала; 3) этимологический анализ вводимого материала; 4) анализ примеров употребления вводимых ФЕ в русской устной и письменной речи.

Важное место в системе лингвострановедческой работы с ФЕ занимает текст. Поскольку подбор текстов вызывает затруднения даже у опытных преподавателей, остановимся на этом подробнее.

Учебные тексты для введения фразеологического материала могут быть трех видов: 1) тексты, иллюстрирующие структуру ФЕ; 2) тексты, семантизирующие и этимологизирующие ФЕ; 3) тексты, иллюстрирующие употребление ФЕ.

К первой группе могут быть отнесены тексты небольшого объема (до 70 слов), понятные (содержащие не более 5% незнакомых слов), максимально информативные.

Ко второй группе относятся тексты, направленные на раскрытие значения и происхождения фразеологизма. Объем таких текстов может варьироваться от 200 до 300 слов, количество незнакомых слов может быть увеличено до 10%.

Учебные тексты третьей группы, иллюстрирующие употребление ФЕ, могут быть небольшими по объему, но достаточно информативными. Главным здесь является контекстное наполнение, то есть наличие в тексте не только конкретного фразеологизма, но и вариантов его употребления в разных речевых ситуациях.

В ходе работы над текстом учащимся могут быть предложены различные виды заданий (нахождение, опознавание, замену, подстановку ФЕ и пр.).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бирих А.К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь [Текст] / А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова. – М.: Астрель, 2005. – 926 с.

2. Даль В.И. Пословицы русского народа. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. – 992 с.

3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. – М.: Цитадель, 1998.

4. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.

### LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES ON PHRASEOLOGICAL UNITS CONTAINING THE COMPONENT «DEN' NEDELI» («DAY OF THE WEEK») IN GROUPS OF FOREIGN STUDENTS

*Tatiana Chepkova*

*Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia*  
[tachep@mail.ru](mailto:tachep@mail.ru)

*Alina Pozdnyakova*

*Russian State University of technologies, design and art, Moscow, Russia*  
[apozdnyakova@live.ru](mailto:apozdnyakova@live.ru)

The article discusses the linguistic and cultural side of teaching Russian as a foreign language, in particular the analysis of a group of phraseological units containing the names of the days of the week. Being present in many languages, this group of phraseological units is of interest both from the position of the structural organization of phraseological units and from the position of the cultural significance of the content that they carry.

**Keywords:** country and its language, week days, superstitions, phraseology, phraseological unit, language worldview, culture, Russian as a foreign language.

## ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Черновалюк И.В.*

*канд. филол. наук, доцент ОНУ имени И.И. Мечникова,*

*Одесса, Украина*

*[iran62@mail.ru](mailto:iran62@mail.ru)*

Статья посвящена проблеме обучения иностранных учащихся языку специальности. Научный стиль речи рассматривается как основа всей филологической подготовки к овладению профессиональной речью.

**Ключевые слова:** научный стиль, научная речь, научный текст, язык специальности, профессиональная коммуникация

На современном этапе развития системы образования особое внимание уделяется развитию коммуникативных умений, позволяющих иностранным учащимся осуществлять профессиональную деятельность в различных сферах и ситуациях общения. Процесс организации преподавания языка иностранцам в вузе имеет четко обозначенные целевые ориентиры и направлен на обучение языку как средству получения высшего образования и специальности, средству общения и гуманистического развития. Овладение языком специальности, профессиональной речью является важнейшим условием профессиональной подготовки специалиста любой отрасли.

Обучение научному стилю речи является одним из основополагающих направлений в обучении РКИ, т.к. способствует формированию основ профессиональной компетенции уже на начальном этапе, выработке навыков общения в учебно-профессиональной сфере. Задача методики обучения языку специальности состоит в том, чтобы научить студентов владеть специфическими языковыми средствами, обслуживающими язык науки отдельной специальности, декодировать коммуникативную программу автора информации, уметь извлечь ее, интерпретировать и выразить в устной или письменной форме.

Научный стиль является основой всей филологической подготовки к овладению профессиональной речью и конкретным языком специальности и занимает особое место в системе функциональных стилей языка обучения. Научный стиль и научная речь реализуют особую форму общественного сознания, особый тип мышления – объективный, научный, опирающийся на систему конкретных знаний о человеке, об обществе и материальном мире. Язык специальности как практическая реализация научного стиля речи является ведущим в системе потребностей определенного профиля знаний и конкретной специальности. В методическом плане это аспект преподавания иностранного языка, который обеспечивает учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в вузе на изучаемом языке. При этом главной единицей обучения языку специальности является *научный текст*.

Развитие системы языковой подготовки иностранных граждан в Одесском университете имени И.И. Мечникова направлено на повышение престижа университета и системы высшего образования, качества обучения и его эффективность. В системе языковой подготовки реализуется принцип профессионально ориентированного подхода к иноязычному образованию и требование раннего включения иностранных учащихся не только в учебную, но и профессиональную коммуникацию. Разработка и создание учебных программ и пособий по профессионально-коммуникативной подготовке иностранных учащихся разных профилей – одно из основных направлений работы кафедры, поскольку учебно-профессиональная и учебно-научная признаны важнейшими сферами

общения иностранцев. Программы образовательных языковых дисциплин и учебные планы для иностранных учащихся обновляются и корректируются.

Работа с научным текстом проводится в соответствии с разработанной концепцией обучения научному стилю речи и языку специальности и предполагает определенную последовательность педагогических действий. В процессе обучения иностранные учащиеся учатся понимать особенности научной речи, ее разновидности; закономерности речевой организации научных текстов; специфику академической, учебно-научной и научно-популярной разновидностей научной речи; содержание и технологии основных этапов составления научного текста; основные нормы, связанные с научной коммуникацией и их функции; основные источники информации. Особую важность приобретают *методические приемы*, направленные на обучение чтению и отработку различных стратегий чтения: понимание содержащейся в тексте информации, изложение идеи и основного содержания воспринятой информации; смысловый анализ научного текста на основе содержания воспринятой информации; смысловый анализ научного текста на основе анализа его структуры, извлечение основной и целевой информации при чтении, умение понять и осмыслить содержания (полное и сжатое) текста в целях реальной коммуникации.

Методика обучения научному общению как важнейшему виду речевой деятельности включает целый комплекс методических приемов и методических средств: изучение научного дискурса, стратегии и тактики выбора языковых средств, используемых в учебно-научной и профессиональной деятельности, средств связи в предложении, абзаце и тексте, языковых средств, клише, оформляющих аннотацию, реферат, доклад, научную дискуссию и т.д.

Таким образом, овладение языком специальности и профессиональной речью является важнейшим условием профессиональной подготовки специалиста любой отрасли. Курс по языку специальности позволяет сформировать у студентов профессиональное отношение к изучаемому языку как объекту будущей специальности, выработать навыки и умения, необходимые для будущей профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова А.С. Роль и место прагматического подхода при обучении языку специальности на I Сертификационном уровне. – URL: <http://ruslang.edu.ru>.
2. Кейко А.С. Текст по специальности как объект обучения иностранных учащихся (двуязычный этап). Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 2014, № 1. С. 54–58.

#### **SPECIALTY LANGUAGE IN THE LANGUAGE TRAINING SYSTEM: LINGUODIDACTIC ASPECT**

***Chernovalyuk I.V.***

*Candidate of Philological Sciences, Odessa I.I. Mechnikov National University,  
Odessa, Ukraine  
[iran62@mail.ru](mailto:iran62@mail.ru)*

The article is devoted to the problem of teaching foreign students the scientific style of speech and the language of the specialty. The scientific style is considered as the basis of the entire philological preparation for mastering professional speech.

**Keywords:** scientific style, scientific speech, scientific text, specialty language, professional communication

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ИНТЕРНЕТ-МЕДИА (НА ПРИМЕРЕ СЕТИ ИНСТАГРАМ)

*Чеснокова И.Д.,  
ассистент ФГБОУ ВО «ВГСПУ»  
[chesnokowair@gmail.com](mailto:chesnokowair@gmail.com)*

*Маньшин М.Е.  
канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВО «ВГСПУ», Волгоград, Россия  
[m-manschin@yandex.ru](mailto:m-manschin@yandex.ru)*

Рассматриваются лингводидактические возможности использования игровых педагогических технологий графической социальной сети «Инстаграм»; обосновывается образовательная целесообразность использования механизма конструирования различных образовательных игр средствами социальной сети с целью формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному.

**Ключевые слова:** игровые педагогические технологии, лингводидактические средства, Инстаграм, социальная сеть, медиатекст, интернет-текст, русский язык как иностранный.

Изменения, происходящие в современном обществе, влекут за собой трансформацию характера обучения, выбора новых и изменения уже существующих педагогических методов и средств. Современная дидактическая система способов развития компетенций иностранных обучающихся также гибко со временем подвергается изменениям. Игровые технологии способствуют формированию коммуникативной компетенции, что является одной из основных целей изучения русского языка как иностранного. Игры дают дополнительные возможности для коммуникации на изучаемом языке, помогают лучше усвоить лексический и грамматический материал [Будакова 2012: 155]. Формирование навыков происходит за счёт использования игр, способствующих формированию психологической готовности к общению на иностранном языке, а также являются условием реализации естественной необходимости повторения конкретного языкового и речевого материала [Чернышенко 2016: 137].

Широким лингводидактическим потенциалом в контексте использования игровых технологий обладают современные медиа, в том числе и такой подвид медиатекста, как *интернет-текст* (комментарий, блог, пост, сообщение, а также традиционный гипертекст и просто публикация в сети без гиперссылок), так как он в своей сути подразумевает коммуникацию, формирование же коммуникативной компетенции является основополагающей в обучении языку. Современные социальные сети представляют собой совокупность различных видов интернет-текстов. Графические (визуальные) площадки включают в себя и мультимедийные публикации. Распространенность визуальных социальных сетей позволяет продуктивно использовать их в образовательном процессе. Самой популярной из подобных социальных сетей является Инстаграм, возможности которой в последнее время включают не только традиционный обмен графической информацией. Сегодня все чаще данная площадка используется в качестве платформы для создания блога (важность приобретает в первую очередь текст, обратная связь, комментарий, а не фото или видео), а также различного рода взаимодействия между пользователями с помощью системы «историй» (актуальных 24 часа графических сообщений, используемых для общения в реальном времени).

Игровой потенциал сети, по нашему мнению, заключается в наличии наполнителей «историй». С их помощью возможно конструировать игры, предназначенные для решения конкретных задач, например, развития письменной речи в процессе электронной коммуникации на изучаемом языке. Основными инструментами наполнения «исто-

рий» являются *место* (геолокация), *упоминание*, *хэштег*, *опрос*, *вопросы*, *обратный отсчет*, «*ползунок*» (*вариант ответа на вопрос, представляющий собой линию с возможностью отметки отрезка на линии*), *викторина* и *чат*. Наполнитель выставляется на фото в истории и предопределяет обратную связь от подписчиков автору (создателю) истории, существует возможность ограничения круга лиц, которые могут просматривать истории и выполнять действия с ними. Например, при создании игры в ассоциации или игры-викторины на определенную тему (для усвоения тематической лексики) возможно использовать средства: *место* (в качестве условия игры), *вопрос* (обратная связь в котором предполагает написание ответа на заданный вопросы), *ползунок* (для визуализации степени проявления какого-либо качества). Для ролевых игр (различных коммуникативных ситуаций) возможно также совмещать данные средства и добавлять функцию *чат*. Преимуществом данных инструментов является возможность их совмещения по времени и в порядке представления, добавления видео и аудио в те же самые истории и совместное их использования с графическими или видео публикациями, специально помеченными геолокацией и хэштегами (для упрощения поиска, создания правил и условий игр). Функция контроля осуществляется с помощью статистики каждой истории, дальнейшего сохранения в архиве с возможностью в любое время вернуться и проанализировать результаты.

Таким образом, современные интернет-медиа в силу своей распространенности и наличия доступных в своей среде средств, без сомнения, являются перспективными инструментами для успешной реализации разного рода педагогических технологий. Игровые технологии на базе визуальных социальных сетей предоставляют широкие возможности их использования в процессе обучения иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. 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.
2. Власкина В.Ю. Образовательный потенциал социальных сетей Твиттер и Инстаграм в обучении иностранным языкам: методика исследования // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 5.
3. Леонтьева А. 50 игр на уроках русского языка: учебное пособие. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 104 с.
4. Филимонова Ю.В. Игровые технологии на занятиях по иностранному языку. // Ярославский педагогический вестник. 2006. № 2. С. 74–79.
5. Чернышенко О.В. Игровые технологии как лингводидактическое средство при обучении русскому языку как иностранному // КПЖ. 2016. № 6 (119). С. 135–139.

#### LINGUODIDACTIC POSSIBILITIES OF GAME TECHNOLOGIES OF INTERNET MEDIA (ON THE EXAMPLE OF INSTAGRAM)

*Chesnokova I.D.,*

*Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia*  
[chesnokowair@gmail.com](mailto:chesnokowair@gmail.com)

*Manshin M.E.*

*Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia*  
[m-manschin@yandex.ru](mailto:m-manschin@yandex.ru)

Linguodidactic possibilities of using the game pedagogical technologies of the graphic social network Instagram are considered; The educational expediency of using the mechanism of con-

structuring various educational games by means of a social network is substantiated in order to form communicative competence in the process of teaching Russian as a foreign language

**Keywords:** game pedagogical technologies, linguodidactic means, Instagram, social network, media text, Internet text, Russian as a foreign language.

## ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ФРАГМЕНТИЗАТОРЫ В ФУНКЦИОНАЛЬНО- КОМУНИКАТИВНОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И СЕРБСКОГО ЯЗЫКОВ)

*Шанич Ю Л.*

*докт. филол. наук Белградского университета,  
преподаватель РЦНК, г. Белград, Сербия  
[julija.sapic@gmail.com](mailto:julija.sapic@gmail.com)*

В статье рассматривается подсистема пространственных фрагментизаторов как одна из изофункциональных структур для выражения семантической категории пространства в русском и сербском языках. Обосновывается значимость ее сопоставительного описания в функционально-коммуникативном аспекте. Подчеркивается роль формально-семантической эквивалентности, сочетаемости и стилистической дифференциации ПФ при преподавании РКИ.

**Ключевые слова:** пространственные фрагментизаторы, семантическая категория пространства, функционально-коммуникативный, русский, сербский.

Функционально-коммуникативной подход, охватывающий функционирование различных языковых единиц в естественном общении и разнообразии функциональных стилей, подразумевает обращение к лингводидактической модели языка, которая должна облегчить его преподавание инофонам [Всеволодова 2016: 9–13, 17]. При этом, как подчеркивает М.В. Всеволодова, ссылаясь на В. Гумбольта и А.А. Потембю, «ни одна система не может быть описана изнутри», без сопоставления с другими системами [Всеволодова 2016: 13].

Семантическая категория пространства – одна из наиболее значимых в прикладном аспекте областей. Исследования русского и сербского языков показывают, что конкретно-пространственные механизмы переносятся на непространственные категории – темпоральности (*в середине дня*), каузальности (*от злости*), поссессивности и др., а также лежат в основе других пространственных метафор [Piper 2001: 37-38, 45]. Эти и многие другие вопросы пространства рассматривали в своих трудах М.В. Всеволодова и Е.Ю. Владимирский (1982), В.Н. Топоров (1983), L.Talmy (1983), Гак (1996)<sup>1</sup>, А.В. Бондарко (1996), Ю.Д. Апресян (1995), лингвисты проекта «Логический анализ языка. Языки пространств» [2000], П. Пипер (2001)<sup>2</sup>, М.В. Всеволодова (2017)<sup>3</sup> и др.; темам пространства посвящено множество диссертации и научных статей.

<sup>1</sup> В рамках ТФГ [Бондарко и др. 1996] В.Г. Гак описывает базовую структуру ФСП локативности формулой *A (субъект) + глагол + предлог (z) + L*; выделяя *общие* и *частные* пространственные отношения, а также множество ориентационных аспектов [Гак 1996: 15, 23–24].

<sup>2</sup> Понятийно-терминологический аппарат теории П. Пипера включает *категориальную ситуацию локализации*, где для конфигурации значений используются *локализатор*, *объект локализации* и *ориентир* в развернутой системе пространственных отношений.

<sup>3</sup> М.В. Всеволодова выделяет в именной локативности *локус* и *локализуемый объект* в их *взаимоположении–сопространственности–несопространственности*, а также подробной системе значений, выраженных *пропорциональными* и *изолированными оппозициями* [Всеволодова 2016: 158–164; Всеволодова и Владимирский 1982].

Среди богатства изофункциональных разноуровневых средств в русском и сербском языках (префиксы, предлоги, местоимения, наречия, прилагательные, сложные предложения) с развитыми внутрисистемными связями ономазиологический подход открывает подсистему пространственных фрагментизаторов<sup>1</sup> (ПФ). Это неопредмеченные, неотделимые части целого, *слова и словосочетания, означающие части внутреннего или внешнего пространства, которые сами по себе не являются относительно самостоятельным пространством, но лишь фрагментами некоего пространственного целого*<sup>2</sup>. ПФ русского языка в сопоставлении с сербским в их конкретно-пространственном значении описаны в [Шапић 2018] с опорой на теорию семантических локализаций П. Пипера [Piper 1983; 2001]<sup>3</sup> и равнением на современную научную парадигму. Одночленные ПФ выражены лексико-грамматическими средствами, рассматриваемыми в рамках предложно-падежных форм: рус. *бок, верх, внутренность, глубина*<sup>4</sup>, *даль, дно, изнанка, край, лицо, низ, перед, периферия, поверхность, середина, сторона, угол* и др. / серб. *бок, врх, унутрашњост, дубина, даљина, дно, наличје, ивица, лице, периферија, површина, средина, страна, угао* и др.; двучленные – словосочетаниями *передняя сторона, нижняя часть* и др. / серб. *предња страна, доњи део* и др. Конститутивные элементы подсистемы структурно организованы в виде эквиполентных и привативных семантических оппозиций с базовыми значениями ‘верх–низ’, ‘перед–зад’, ‘одна сторона–другая сторона’, ‘внутренность–наружность’, ‘даль–близость’. Изофункциональность ПФ как класса существительных с другими классами речи отражается в их внутриязыковой конверсивности: *удар с одного боку – удар сбоку – боковой удар*.

Для прикладного описания подсистемы ПФ важнейшими являются вопросы формально-семантической эквивалентности, сочетаемости, которая имеет отношение к геометрическим (топологическим) характеристикам денотата [Talmy 1983; Ляшевская и Рахилина 2007], национальных представлений и стилистической дифференциации.

Схожесть языковых систем может стать причиной интерференции, т. к. при формальном соответствии ряд эквивалентов отличается своими семантическими и морфологическими свойствами. Так, серб. *врх* соответствует не только рус. *верх*, но и *кончик* и *начало*: серб. *врх ножа* (рус. *кончик ножа*), *врх улице* (рус. *начало*). Серб. словоформа *вис* подобна рус. *высь*, но значит ‘горная вершина’. *Верх* и *низ дома* соответствуют серб. *врх* и *дно*. В серб. возможна локализация *у дну брда* (рус. *у подножья горы*), *у дну собе* (в глубине комнаты), *на дну села* (на краю деревни). Отличается и частотность: серб. *бок* употребляется реже, чем рус. *бок* и серб. *страна: спава на левој страни* (рус. *на левом боку*). Серб. *крај* соответствует рус. *край* и *конец: на крају улице* (рус. *в конце*). Имеются межъязыковые омоформы: серб. *крај2, низ, пред* являются предлогами. Интересно сопоставление сложных предлогов: рус. *иду в сторону дома* передается серб. предлогом *према: према кући*; рус. *в стороне от дома* – серб. *поред куће / далеко од куће*, в зависимости от денотативной отнесенности.

Так как в повседневном общении не требуется высокая степень конкретизации, ПФ могут быть стилистически окрашены: *нанести лак на поверхность стула* и *\*садись на поверхность стула*. Имеются и межъязыковые различия, например, рус. *передняя/задняя часть* или *нижняя сторона* более нейтральны по стилю, чем *перед/зад* и *низ*,

<sup>1</sup> Термин П. Пипера.

<sup>2</sup> Дефиниция предложена в [Шапић 2017].

<sup>3</sup> ПФ обычно выражают отношения непосредственной интралокализации, являясь ингерентными частями локализатора. Так, в денотированной ситуации локализации, представленной предложно-падежной конструкцией *круги на поверхности воды*, элементы *поверхность* и *на* являются ориентирами, причем *поверхность* является частью локализатора *вода*.

<sup>4</sup> ‘Пространство в глубине’.

в сербском же данная дифференциация отсутствует из-за отсутствия одночленных эквивалентов *горња страна, доњи део*.

И в русском, и в сербском языке ПФ высоко частотны и обладают богатым метафорическим и фразеологическим потенциалом: *верх совершенства, глубина поражения, золотая середина, в конце концов*; серб. *врхунац задовољства, дубина пораза, златна средина, на крају крајева*.

Сопоставительное описание пространственных структур внутри единой системы облегчает лингводидактические задачи, повышая эффективность преподавания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. и др. Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Поссесивность. Обусловленность. СПб.: Наука, 1996. 230 с.
2. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка. М.: УРСС, 2017. 656 с.
3. Всеволодова М.В., Владимирский Е.Ю. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке. М.: Русский язык, 1982. 264 с.
4. Гак В.Г. Функционально-семантическое поле предикатов локализации // Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Поссесивность. Обусловленность. СПб.: Наука, 1996. С. 6–26.
5. Логический анализ языка. Языки пространств / отв. ред. Арутюнова Н.Д., Левонтина И.Б. М.: Языки русской культуры, 2000. 448 с.
6. Ляшевская О.Н., Рахилина Е.В. Топология в классификации русских предметных имен // Труды III Международного конгресса исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность». 2007. С. 469–470.
7. Шапић Ј. Просторни фрагментизатори у руском језику у поређењу са српским: докторска дисертација. Универзитет у Београду, филолошки факултет, 2018.
8. Шапић Ј. О просторним фрагментизаторима у руском језику // Славистика. XXI/1–2. Београд: Славистичко друштво Србије. 2017. С. 124–130.
9. Шапић Ј. О просторним фрагментизаторима са значењем 'горњи део' – 'доњи део' у руском језику у поређењу са српским // Славистика. XXIII/1. Београд: Славистичко друштво Србије, 2019. С. 134–141.
10. Piper P. Jezik i prostor. Beograd: Biblioteka XX vek, 2001. 270 p.
11. Piper P. Zamenički priloz: gramatički status i semantički tipovi. Sv. 5. Novi Sad: Institut za strane jezike, 1983. 139 p.
12. Talmy L. How Language Structures Space. In: Pick H.L., Acredolo L.P. (eds) Spatial Orientation. Springer, Boston, 1983, pp. 225–282.

#### SPATIAL FRAGMENTISERS IN THE FUNCTIONAL AND COMMUNICATIVE ASPECT (BASED ON RUSSIAN AND SERBIAN LANGUAGES)

*Shapich Y.L.*  
RCNK, Belgrade, Serbia  
[julija.sapic@gmail.com](mailto:julija.sapic@gmail.com)

The article considers the subsystem of spatial fragmentisers as one of the isofunctional structures for expressing the semantic category of space in Russian in comparison with Serbian. The significance of the comparative description of this subsystem in the functional-communicative aspect is substantiated. The role of formal-semantic equivalence, compatibility and stylistic differentiation of SF in teaching Russian is indicated.

**Keywords:** spatial fragmentisers, semantic category of space, functional-communicative, Russian, Serbian.

**РЕЧЕВЫЕ ПРАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ  
НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ  
(ОБ УЧЕБНОМ ПОСОБИИ)**

**Шахова Е.М.**

*канд. филол. наук, доцент, КФУ им В.И. Вернадского,  
Симферополь, Россия  
[shahova72@mail.ru](mailto:shahova72@mail.ru)*

**Фильцова М.С.**

*ст. преподаватель подготовительного отделения для иностранных граждан,  
КФУ им. В.И. Вернадского,  
Симферополь, Россия  
[marinafiltsova@yandex.ru](mailto:marinafiltsova@yandex.ru)*

**Паутова К. А.**

*магистрант, Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина,  
Москва, Россия  
[ksuha9702@mail.ru](mailto:ksuha9702@mail.ru)*

Постоянная необходимость создания новых учебных пособий по РКИ для иностранных студентов – медиков (в том числе стоматологов) диктуется интенсивным развитием практической медицины, что требует внесения дополнений и изменений в учебный материал, который преподаватель РКИ использует для обучения языку специальности. В данной работе представлено концептуально новое учебное пособие по русскому языку «Расспрос стоматологического больного. Речевые практики профессионального общения на русском языке».

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, студенты – медики (стоматологи), учебное пособие, профессиональное общение.

Учебное пособие по русскому языку «Расспрос стоматологического больного. Речевые практики профессионального общения на русском языке» предназначено для иностранных студентов II курса медицинского вуза, получающих высшее медицинское образование на русском языке. Пособие разрабатывалось в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (Уровень высшего образования. Специалитет. Направление подготовки 31.05.03. Стоматология (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 9 февраля 2016 г. N 96).

Актуальность такой работы обусловлена тем, что во время изучения студентами курса терапевтической стоматологии самостоятельная курация больных, заполнение Дневника приёма пациентов и написание учебной истории болезни являются важнейшим этапом овладения практическими навыками и требуют от студента навыков понимания и языковой реакции на разговорную речь больного, а также навыков записи жалоб больного, анамнеза жизни и истории настоящего заболевания в медицинскую карту.

В основу распределения материала положена структура истории болезни пациента. Следует подчеркнуть, что авторы сознательно отказались от последовательного описания различных заболеваний зубочелюстной системы (каждое со своим набором симптомов), принятого в существующей учебно-методической литературе, описывающей расспрос пациента при заболеваниях дыхательной, сердечно-сосудистой, пищеварительной, мочевыделительной систем организма. Это объясняется более ограниченным, по сравнению с перечисленными системами, списком жалоб стоматологического пациента, а также повторяемостью жалоб при различных стоматологических заболеваниях. В силу этого авторы сочли возможным использовать иной порядок группировки материала.

Задания расположены по принципу поэтапного формирования навыков профессионального диалога врача с больным. Оформление жалоб и анамнеза больного в истории болезни: от наблюдения к репродукции и самостоятельной продукции устных и письменных высказываний соответствующего типа. При подготовке пособия использовались работы В.Н. Дьяковой [Дьякова 2019, 2017], И.В. Адашкевич [Адашкевич 2012], Е.В. Боровского [Боровский 2009], А.А. Тимофеева [Тимофеев 2007] и др.

Выполнение заданий представляемого пособия способствует развитию всех видов речевой деятельности: аудирования (восприятия на слух устной разговорной речи больного), говорения (обмена информацией при общении врача с больным, врача с коллегой-доктором), письменной речи (оформления записи жалоб и анамнеза больного) и чтения (получения необходимой информации из источника). Темы, представленные в пособии, содержат материал для аудиторной работы под руководством преподавателя и блок заданий для самостоятельной работы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адашкевич И.В. Русский язык в клинике: практикум. Минск, БГМУ, 2012. 104 с.
2. Дьякова В.Н. Диалог врача с больным [Электронный ресурс]: пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков / Дьякова В.Н. – Электрон. текстовые данные. – СПб.: Златоуст, 2019. – 228 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/81360.html>. – ЭБС «IPRbooks».
3. Дьякова В.Н. Подготовка к клинической практике. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков. СПб: Златоуст, 2015. 309 с.
4. Терапевтическая стоматология: учеб. для студентов медицинских вузов / под ред. Е.В. Боровского. М.: Мед. информ. агентство, 2009. 384 с.
5. Тимофеев А.А. Основы челюстно-лицевой хирургии: учеб. пособие. М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2007. 696 с.

#### **SPEECH PRACTICE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN RUSSIAN LANGUAGE (ABOUT THE TUTORIAL)**

***Shahova E.M.***

*V.I. Vernadsky CFU, Simferopol, Russia  
[Shahova72@mail.ru](mailto:Shahova72@mail.ru)*

***Filtsova M.S.***

*V.I. Vernadsky CFU, Simferopol, Russia  
[marinafiltsova@yandex.ru](mailto:marinafiltsova@yandex.ru)*

***Pautova K. A.***

*State Russian Language Institute named after A.S. Pushkin, Moscow, Russia  
[ksuha9702@mail.ru](mailto:ksuha9702@mail.ru)*

The need to create new textbooks on the Russian language as a foreign language for dentists exists constantly. Medicine is developing quite intensively there is a need to make additions and changes in the educational material that the teacher of the Russian language uses to teach the language specialty of foreign medical students (dentists). In order to keep up with modern science, we present a conceptually new textbook on the Russian language "Questioning dental patient. Speech practice of professional communication in Russian".

**Keywords:** Russian as a foreign language, medical students (dentists), textbook, professional communication.

## ТЕКСТ В УЧЕБНИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ (А1–А2)

*Шустикова Т.В.*

*докт. пед. наук, профессор Российской Федерации  
Москвы, Россия  
[shoustikova@yandex.ru](mailto:shoustikova@yandex.ru)*

В статье рассматриваются вопросы использования учебных текстов для обучения иностранных абитуриентов общему владению русским языком. Утверждается целесообразность текстоцентрического подхода к обучению РКИ. Подчеркивается важность использования Интернет-ресурсов. Представлен многолетний опыт работы с учебником «Русский язык – мой друг», в создании которого принимал участие автор статьи.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, учебный текст, текстоцентризм, коммуникативная компетентность.

Современная практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному (РКИ), в частности, реализует идеи коммуникативно-деятельностного подхода. В ходе обучения происходит формирование коммуникативно-речевой компетенции – способности к иноязычному речевому общению. Методика преподавания иностранных языков во второй половине XX века использует достижения лингвистических исследований. По словам Г.А. Золотовой, «язык существует ради коммуникации и осуществляется коммуникация в текстах» [Золотова 2001: 108]. По мнению М.В. Всеволодовой, текст рассматривается как «единственная форма существования нашей речи, единственная сфера функционирования предложения-высказывания ... характер текста предопределяет специфику функционирования слов и синтаксических конструкций [Всеволодова 2002: 15]. Результаты многоаспектного изучения феномена текста становятся основанием для формирования текстоцентризма как ведущего принципа коммуникативно-деятельностного подхода к преподаванию иностранных языков и РКИ.

Успешность обучения РКИ особенно на стартовом этапе зависит от правильного выбора учебника. Он должен соответствовать контингенту обучаемых. Абитуриентам русский язык необходим для социализации и осуществления академической деятельности. Для этого требуется осознанное усвоение его лексико-грамматической системы и развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Корпус текстов в выбранном учебнике должен обеспечить развитие всех компонентов коммуникативно-речевой компетенции. Данная предназначенность учебника определяет общее экстралингвистическое содержание большинства текстов. В них представлена сфера интересов молодого человека, студента, живущего в большом современном городе. Важно отметить гуманистический, нейтральный и общий позитивный настрой в презентации этого содержания, что способствует решению воспитательных задач при работе с указанным контингентом учащихся.

Хотелось бы подчеркнуть роль учебных текстов в формировании грамматической корректности речи, являющейся не только одним из условий адекватного межъязыкового общения, но и важнейшим компонентом культуры русской речи инофона. Экстралингвистическое содержание и лексико-грамматическое наполнение учебных текстов должно быть необходимым и достаточным для системы тренировочных и речевых упражнений. В этом процессе учебный текст играет важную роль, так как в нем осуществляется переход от представления языковых явлений (фактов) в форме классификации к демонстрации их функционирования в коммуникации. Логическим и методическим продолжением работы по формированию речевой компетенции является система упражнений к учебному тексту.

В учебнике «Русский язык – мой друг» (А1 и А2), в создании которого принимал участие и автор статьи, к каждому из основных учебных текстов урока предлагается система упражнений по основной лексико-грамматической теме урока. Отметим, что книга вышла в 2004 г., имеет Гриф Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию и выдержала 7 изданий.

В систему грамматического тренинга постоянно включаются послетекстовые упражнения на темы, которые проходят через весь курс обучения: 1) трансформация простых предложений в сложное с союзным словом «который», 2) на трансформацию прямой речи в косвенную речь и 3) составление плана текста.

После работы с текстами, представляющими новый грамматический материал, используются тексты из специального раздела «Читайте самостоятельно», имеющегося в учебнике «Русский язык – мой друг». Тексты данного раздела обобщают предыдущую лексико-грамматическую тематику на новом экстралингвистическом страноведческом и коммуникативно значимом материале. Принципиально новым в 2004г. было введение в каждый урок учебника самостоятельного раздела «Работайте в Интернете!». В нем предлагается найти информацию, расширяющую знания иностранцев о природе, климате, культуре России, о ее современной жизни. Интернет обладает широкими возможностями визуальной поддержки текстового содержания. Как видим, система организации работы с текстом имеет несколько ступеней – от презентации в нем грамматических явлений до чтения с целью получения новой экстралингвистической информации на доступном языковом материале.

На начальном этапе обучения аутентичные тексты практически недоступны иностранцам. Приходится ограничиваться фрагментами стихотворений русских и советских классиков. С большой осторожностью надо подходить к выбору пословиц и поговорок, так как они должны быть интернациональны и позитивны по содержанию и не требовать сложных страноведческих комментариев.

Психологически позитивный настрой всего процесса овладения новым для учащихся языком поддерживается самым коротким текстом в конце каждого урока учебника – «ВЫ ДЕЛАЕТЕ УСПЕХИ! ВСЕГО ДОБРОГО!»

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник. М.: Изд-во МГУ, 2000. 502 с.
2. Золотова Г.А. Грамматика как наука о человеке / Русский язык в научном освещении. № 1. 2001. С. 107–113

#### TEXT IN THE TEXTBOOK OF THE RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN APPLICANTS (A1, A2)

*Shustikova T.V.*

*Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia.*

*[shustikova@yandex.ru](mailto:shustikova@yandex.ru)*

The article deals with the use of educational texts for teaching foreign applicants general knowledge of the Russian language. The necessity of text-centric approach to teaching Russian as a foreign language is confirmed. The importance of using Internet resources is emphasized. The author presents many years of experience with the textbook "Russian is my friend", in the creation of which the author participated.

**Keywords:** Russian as a foreign language, educational text, text-centrism, communicative competence.

## ЛИЧНАЯ СФЕРА ГОВОРЯЩЕГО: ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА КОНСТРУИРОВАНИЯ И РОЛЬ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Юе Цюй

аспирант Института языкознания РАН, Москва, Россия  
[yuequ0726@mail.com](mailto:yuequ0726@mail.com)

В статье указывается, что антропоцентрическая научная парадигма современной лингвистики требует внедрения новых подходов в методику преподавания РКИ. Отмечается особая значимость человеческого фактора в обучении языку. В этой связи предлагается обратить особое внимание на понятие «личная сфера говорящего». В статье приводится определение этого понятия и даются его характеристики. Также описываются коммуникативные ситуации, демонстрирующие необходимость прагматических знаний для правильной интерпретации языкового поведения коммуникантов. Рекомендуется включение языковых материалов, содержащих способы конструирования личной сферы говорящего, в стратегию обучения РКИ для повышения навыков интерпретации текста в прагматическом аспекте.

**Ключевые слова:** антропоцентрическая парадигма, языковая личность, личная сфера говорящего, языковые средства конструирования, обучение РКИ, прагматическая интерпретация

Развитие современной лингвистики претерпело переход от «структурной лингвистики к функциональной, далее – к прагматической лингвистике и к культурологической лингвистике» [Карасик 2002: 4]. Такой парадигматический сдвиг не мог не отразиться на методике преподавания РКИ. Современная методика преподавания РКИ направлена на формирование у учащихся языковой личности, под которой понимается «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание им речевых произведений (текстов)» [Караулов 1989: 3]. Как известно, антропоцентрическая парадигма связана с ролью человека в языке. Пришедшее на смену структурному подходу понимание того, что языковые явления «обуславливаются психофизиологическими особенностями человека» [Серебренников, Кубрякова, Постовалова 1988: 10] подчеркивает необходимость трактовки субъективности воспринимаемого мира в ситуации реального общения. Таким образом, формирование языковой личности учащихся становится важным методологическим принципом в разработке методики преподавания РКИ. В этой связи предлагается обратить внимание на понятие «личная сфера говорящего».

Обсуждая функциональные аспекты описания языка, Ю.Д. Апресян на примере дейктического местоимения *ты* так определяет понятие «личная сфера говорящего»: это «тот мир, все объекты которого ощущаются говорящим как близкие ему» [Апресян 2003: XXXIII]; «в эту сферу входит сам говорящий и все, что ему близко физически, морально, эмоционально или интеллектуально» [Апресян 1995: 645]. Очень важным является такой параметр личной сферы, как ее подвижность: личная сфера говорящего «может включать большее или меньшее число объектов в зависимости от ситуации. В частности, в некоторых ситуациях она расширяется настолько, что в нее входят и незнакомые говорящему люди, его “ближние”» [Апресян 1995: 646].

Сразу отметить, что, в ситуации, которая представляет собой «отрезок реальной действительности, частное событие, факт, о котором сообщается в конкретном высказывании» [Арутюнова 1976: 7], можно конструировать личную сферу не только говорящего, но и адресата или наблюдателя (перцептора, или точки отсчета ситуации). В нашей статье мы фокусируем внимание в основном на личной сфере говорящего.

Существуют разные языковые средства конструирования личной сферы, маркирующие включение в нее объекта или исключения из неё. Ниже представлены некоторые из них.

Самым характерным маркером включения объекта в личную сферу, безусловно, служит дейктическое местоимение *ты*. Напрямую с тривиальными толкованиями, а именно: *ты-дружеский* и *ты-хамский*, дейксис *ты* передаёт дискурсивную информацию о

принадлежности объекта своей личной сфере. Например, обращение к олицетворяемому объекту (животным, богам) на *ты* предполагает, что в силу олицетворения говорящий может приближать объект к своему миру. Ребенок может обращаться к любому объекту на *ты*, т.к. у ребенка нет чужого мира, все объекты, попадающие на поле зрения ребенка, находятся в его личной сфере. Помимо местоимений, также продуктивны для маркировки причастности к личной сфере говорящего дейктические слова, такие как *здесь – там, сейчас – тогда, этот – тот, вот – вон, сюда – туда* и т.п. Например, употребление выражений типа *вот там, вон здесь*, в речевых ситуациях совершенно приемлемо, хотя в словарных толкованиях четко определены значения двух слов: *вот* указывает объект в непосредственной близости, а *вон* – в некотором отдалении. Суть в том, что говорящий обычно привлекает к своей личной сфере тот объект, который в момент речи находится близко, в контакте (необязательно реальном, возможны и психологические, ассоциативно-образные, памятные контакты) или вызывает у говорящего повышенное эмоциональное состояние. Поэтому в подобных ситуациях параметр близости/удаленности объекта носит относительный характер, релевантной является только дейктическая референция маркера.

Особыми средствами включения объекта в личную сферу говорящего служат формы личных имен. Перечислим некоторые из них, основываясь на работе Н.В. Васильевой, посвященной собственным именам в мире текста [Васильева 2005].

1. Личное имя в диминутивной форме, которое обычно сопровождается субъективными оценками адресата; с точки зрения прагмалингвистики, диминутив употребляется для передачи близких отношений, т.е. включает адресата в личную сферу говорящего.

2. Личное имя в звательной форме. «Это касается имен, оканчивающихся на безударный *a*, который подвергся сильной редукции и утратился» [Васильева 2005: 38], например, *Петьк, Коль, Саи, Лен*. Такая форма звательного падежа в современном русском языке характерна не только для личных имен, ср. *пап, мам*. Согласно Ю.Д. Апресяну, такая звательная форма, «безусловно, является средством включения адресата в личную сферу» [Апресян 1995: 293–294].

3. Использование различных видов неофициальных именовании (трансонимизация, ср. [Подольская 1988]). Маркированием включения объекта в личную сферу говорящего является обращение к нему с помощью неофициального имени, в частности, прозвища, клички, уличной фамилии, детской формы имени (ср. молочное имя в Китае).

Кроме рассмотренных видов дейксиса и форм личных имён, включенность говорящего в совместное действие с адресатом маркируют инклюзивные формы императива (форма совместного действия) первого лица. Например, *пойдём к профессору*, где форма *пойдем* «обязательно сочетает каузацию прямую (слушающего) с опосредованной, причем третьим лицом оказывается сам говорящий» [Гусев 2005: 6].

Краткий обзор некоторых языковых средств конструирования личной сферы говорящего демонстрирует роль прагматического значения, которое «достраивается» над языковой семантикой и нуждается в дополнительной интерпретации. Как показывает практика преподавания РКИ, такая прагматическая информация трудно усваивается иностранными учащимися, даже теми, кто уже считает, что он/она хорошо говорит по-русски.

Привлечение для практики преподавания РКИ понятия личной сферы говорящего и разбор языковых способов ее конструирования, с одной стороны, будет способствовать проникновению в понимание прагматических особенности языка, формированию у учащихся самостоятельных навыков и умений в усвоении и интерпретации дискурсивных материалов. С другой стороны, поможет освободить преподавание от идеально выверенных и поэтому «мертвых» учебных примеров, ориентируя обучение на соприкосновение с реальными коммуникативно-прагматическими ситуациями.

В заключение рекомендуется моделирование в учебных пособиях реальных ситуаций с конструированием личной сферы говорящего для иллюстрации конкретного прагматического значения языковых выражений, включая те случаи, когда употребление языковых средств отклоняется от нормы русского языка или противопоставляется лексикографиче-

скому толкованию и нуждается поэтому в прагматической интерпретации. Предложенные для обсуждения материалы и методика предназначены для обучающихся с основным уровнем владения русским языком, которые в дальнейшем собираются повысить свой уровень и укрепить себя как языковую личность, например, для магистрантов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Лингвистическая терминология Словаря И Апресян Ю.Д. и др. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Вып. 3. М.: Языки славянских культур, 2003. С. XVIII–XLIX.
2. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Интегральное описание языка и системная лексикография. Т. 2. М.: Языки русской культуры, 1995. 767 с.
3. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы // Н.Д. Арутюнова. М.: Наука, 1976. 384 с.
4. Васильева, Н.В. Собственное имя в тексте: интегративный подход: автореферат дис. ... доктора филологических наук: 10.02.19 // Ин-т языкознания РАН. М.: 2005. 46 с.
5. Гусев В.Ю. Типология специализированных глагольных форм императива: дисс. ... канд. филол. наук. М.: 2005.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
7. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. М.: Наука, 1989. С. 3–8.
8. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии // отв. ред. А.В. Суперанская. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1988.
9. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б.А. Серебrenников, Е.С. Кубрякова, В.И. Поставалова и др. М.: Наука, 1988. 216 с.

#### **PERSONAL SPHERE OF THE SPEAKER: LANGUAGE MEANS OF CONSTRUCTION AND ROLE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*Yue Qu*

*Institute of Linguistics Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia  
[yuequ0726@mail.com](mailto:yuequ0726@mail.com)*

This article points out that the anthropocentric scientific paradigm of modern linguistics requires introducing new approaches in the methodology of teaching Russian as foreign language. The special importance of the human factor in language teaching is noted. In this regard, it is proposed to pay special attention to the concept of «personal sphere of the speaker». The definition of this concept and its characteristics are given in this article. It is also demonstrated that the pragmatic knowledge in communicative situations is necessary for interpreting the communicants' language behavior. It is recommended to include language materials containing methods of constructing the personal sphere of the speaker in the strategy of teaching Russian as a foreign language to improve the skills of interpreting the text in a pragmatic aspect.

**Keywords:** anthropocentric paradigm, language personality, personal sphere of the speaker, language means of construction, teaching Russian as a foreign language, pragmatic interpretation.

#### **ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ: ИНТЕРАКТИВНО-КОМПЕНСАТОРНАЯ МОДЕЛЬ ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

*Юнусова С.Ш.*

*аспирант, Macquarie University, Сидней, Австралия  
[sofya.yunusova@hdr.mq.edu.au](mailto:sofya.yunusova@hdr.mq.edu.au)*

Статья посвящена анализу процесса чтения художественной прозы на иностранном языке. Исследуется, как детальное представление о механизмах, задействованных в этом когнитивном процессе, может способствовать развитию методик использования художественной

прозы в иностранной аудитории. Чтение воссоздается с помощью интерактивной модели, представляющей его как взаимодействие между восходящими и нисходящими процессами понимания и восприятия текста, протекающими на фоне и под воздействием личности читателя. Рассматривается методический потенциал выдвигаемой модели чтения художественной прозы на иностранном языке, описываются конкретные стратегии по планированию и ведению урока русского языка как иностранного, основанного на чтении художественного текста.

**Ключевые слова:** художественный текст, художественная проза, методика преподавания иностранного языка, русский язык как иностранный, интерактивные модели чтения, рецептивная эстетика.

В течение трех последних десятилетий значительное число научных исследований, как в России, так и в англоязычных странах, было посвящено вопросу использованию художественного текста в иностранной аудитории. В современной русскоязычной научно-методической литературе сложилось несколько основных подходов к работе над художественным текстом: учебно-коммуникативный, лингвистический, литературоведческий, лингвострановедческий, филологический [Авлова 2005: 37–38]. Каждый из данных подходов воплощает определенный теоретический взгляд на природу художественного текста и его дидактический потенциал. Опирающиеся на эти установки методические разработки, в свою очередь, предлагают стратегии по использованию конкретных текстов в языковой аудитории. Очень незначительное число исследований, однако, посвящено анализу самого процесса чтения литературных произведений на иностранном языке и его методическому осмыслению. Так, вопрос о том, как детальное представление о когнитивных процессах, задействованных в чтении, понимании и восприятии художественной прозы на иностранном языке, может способствовать развитию методик ее использования в иностранной аудитории, на настоящий момент остается не до конца изученным.

Целью настоящей статьи является *разработка теоретической модели чтения художественной прозы на иностранном языке* и анализ ее методического потенциала. В основу модели легли уже существующие модели чтения на родном и иностранном языке, а также результаты теоретических и эмпирических исследований процесса чтения художественных текстов на неродном языке. В частности, предлагаемая модель опирается на *интерактивные* модели чтения на родном и иностранном языке [Станович 1980, Кинтч 1998], на теорию схем [Румельхарт 1980, Андерсон и Пирсон 1988] и на одну из немногих существующих на настоящий момент в англоязычной и русскоязычной научно-методической литературе модель чтения художественной прозы на иностранном языке [Урлауб 2008]. Кроме того, в своей общей структуре модель воплощает принципы рецептивной эстетики, а именно внимание к читателю и его определяющей роли в процессе чтения.

Выдвигаемая в настоящем исследовании *интерактивно-компенсаторная модель чтения художественной прозы на иностранном языке* представляет процесс чтения как взаимодействие между восходящими и нисходящими процессами понимания текста. Восходящие процессы заключаются в декодировании языковых единиц, составляющих текст, и обусловлены степенью понимания текста на уровне языка. Нисходящие, концептуально обусловленные процессы, напротив, обеспечивают понимание и восприятие прочитанного через привлечение необходимых фоновых знаний. Важно отметить, что оба вышеупомянутых процесса протекают в сознании читателя *одновременно* и способны *компенсировать* друг друга. Следует также отметить, что данные процессы происходят на фоне и под воздействием *личности читателя* во всем многообразии ее жизненного опыта, интересов, национально-культурной принадлежности, образовательных целей и т. д. Конечный результат понимания состоит в формировании в сознании читателя инофона *мысленного представления* прочитанного художественного текста.

Как было сказано выше, в то время как восходящие процессы зависят от степени понимания текста читателем-инофоном на языковом (лексическом, грамматическом, син-

тактическом) уровне, нисходящие процессы обусловлены наличием у читателя необходимых фоновых знаний. Согласно теории схем, фоновые знания представлены в сознании индивида в форме абстрактных мыслительных структур (схем), участвующих в обработке новой информации. Знание и своевременная активация схем, заложенных как в жанровой структуре (формальные схемы), так и в содержании (схемы содержания) художественного текста, способствуют его пониманию и восприятию читателем-инофоном.

Методический потенциал выдвигаемой модели видится в следующем. Во-первых, дифференцирование между восходящими и нисходящими процессами в чтении художественной прозы на иностранном языке дает возможность выстроить определенную стратегию подготовительного, доаудиторного анализа художественного текста, осуществляемого преподавателем и направленного на выявление потенциальных трудностей понимания и восприятия данного текста в конкретной языковой аудитории. Например, применительно к обучению РКИ, данная стратегия может состоять, с одной стороны, в анализе языковых структур текста путем соотнесения этих структур с соответствующим уровнем Государственных образовательных стандартов по РКИ, а с другой – в выявлении тех схем (формальных и схем содержания), которые заложены в выбранном художественном тексте и знание, а также активация которых необходимы для его понимания и восприятия. Во-вторых, данное дифференцирование позволяет сформировать определенную стратегию самого урока, основанного на чтении художественного текста. Так, принимая во внимание специфику конкретного текста, преподаватель может определить основную направленность предтекстовой, притекстовой и послетекстовой работы. Например, те тексты, которые требуют обязательной и основательной проработки и активации разного рода схем, как формальных, так и схем содержания, могут быть оснащены развернутой системой интерактивных *предтекстовых* заданий. В других случаях, напротив, большее внимание уделяется языковой притекстовой работе.

В заключение следует отметить, что данная модель может быть использована при работе с художественной прозой на других иностранных языках и в аудиториях любого языкового уровня.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авлова Т.Б. Анализ художественного дискурса как средство совершенствования коммуникативной компетенции иностранцев-нефилологов. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2005.
2. Anderson, Richard C. and Pearson, David. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In *Interactive approaches to Second language reading* ed. by Patricia Carrell et al. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
3. Kintsch, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model // *Psychological Review*. 1998. № 95. P. 163–182.
4. Rumelhart, David E. Schemata: the building blocks of cognition // *Theoretical issues in reading comprehension* / Ed. by Rand J. Spiro et al. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.
5. Stanovich, K.E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency // *Reading Research Quarterly*. 1980. № 16,1. P. 32–71.
6. Urlaub, Per Kristian. Reading comprehension and literary narrative: towards a model of reading literature in the second language. PhD dissertation, Stanford University, 2008.

### **LITERARY TEXT IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: AN INTERACTIVE-COMPENSATORY MODEL OF READING LITERARY NARRATIVE IN THE FOREIGN LANGUAGE**

**Yunusova S.**

*PhD Candidate, Macquarie University, Sydney, Australia*  
[sofya.yunusova@hdr.mq.edu.au](mailto:sofya.yunusova@hdr.mq.edu.au)

The paper theoretically examines the process of reading literary narrative in the foreign language and elucidates how a nuanced understanding of the mechanisms involved in this cognitive process can contribute to the development of current didactic practices of employing literary narrative in

foreign language classrooms. The process of reading is reconstructed by means of an interactive model that views reading as an interaction between highly interconnected bottom-up and top-down comprehension processes, which unfolds against the backdrop and under the influence of the learner-reader's personality. The paper also discusses the pedagogical potential of the proposed model of reading literary narrative in the foreign language and suggests specific strategies for designing and conducting a Russian foreign language classroom based on a literary text.

**Keywords:** literary text, literary narrative, foreign language instruction, Russian foreign language instruction, interactive models of reading, reader-response criticism.

## ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ РУССКИХ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ СЛОВАЦКИМИ СТУДЕНТАМИ РУСИСТИКИ

*Ялова К.*

*магистр, аспирант, Университет им. Коменского, Братислава, Словакия*  
[katarina.jalova@uniba.sk](mailto:katarina.jalova@uniba.sk)

В статье рассмотрена проблема распознавания, правильной интерпретации и употребления русских прецедентных феноменов словацкими студентами-русистами.

**Ключевые слова:** прецедентные феномены, лингвокультурология, РКИ

В настоящее время уже немыслимо представить обучение любому иностранному языку без акцента на культуре данной страны или без изучения менталитета носителей данного языка. Культурологический подход в преподавании иностранных языков связан и с возникновением и динамичным развитием научной филологической субдисциплины – лингвокультурологии, «использующей данные других гуманитарных дисциплин, необходимые для объективного описания национального культурно-нравственного опыта и национальной ментальности в непосредственном соотношении с концептами национальной культуры» [Лысакова 2016: 79]. Согласно мнению Л.С. Журавлевой и М.Д. Зиновьевой лингвокультурология «изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, дает системное описание языковой «картины мира» и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения» [Журавлева, Зиновьева 1984: 125]. При этом в процессе обучения русскому языку должны, кроме прочего, учитываться и «определяющая роль лексики в формировании национальной языковой картины мира; особая значимость культурных коннотаций, оценочное основание которых восходит к ценностным установкам национальных культур; обусловленность коннотативных значений содержанием «фоновых знаний» и др.» [Лысакова 2016: 84].

В центре внимания лингвокультурологии, оказывается национально-маркированная лексика с определенным коннотативным значением, к которой относятся и прецедентные феномены, т. е. часто воспроизводимые и репродуцируемые единицы (главным образом высказывания, ситуации, имена и тексты) различного происхождения. В русскоязычном ареале самыми продуктивными источниками прецедентных феноменов считаются русская литература и русская история. Таким образом, изучающим русский язык студентам, будущим специалистам в области русистики (переводчикам, учителям и т.д.) необходимо для правильного определения, восприятия и интерпретации прецедентных феноменов доскональное знание русской истории и литературы. Студенты русистики кафедры русистики и восточноевропейских исследований Университета им. Коменского в Братиславе сталкиваются с прецедентными феноменами сначала только косвенным путем на курсах по русской грамматике или в языковых упражнениях. На этом этапе преподаватель обращает внимание своих студентов на наличие прецедентных феноменов в тексте или упражнении и объясняет им их значение. Параллельно студенты углуб-

ляют свои знания по русской истории и литературе на соответствующих лекциях (*История и культура России, Лингвострановедение России, Страноведение России, Русская литература XIX в., Русская литература XX в.*), чтобы к третьему курсу бакалавриата, когда у них начинаются лекции, посвященные письменному и устному переводу научно-популярных статей, смогли сами найти в тексте прецедентные феномены, определить их значение и, по мере возможности, перевести их на родной язык или подобрать подходящий эквивалент. Затруднения вызывают модификации прецедентных высказываний, особенно при процессах «субституции (замещение компонентного состава), экспликации (дополнение, распространение состава прецедента путем ввода дополнительных единиц), импликации (сужение, усечение компонентного состава) и контаминации (соединение двух или нескольких прецедентных высказываний в одно) составляющих первоначальное выражение компонентов» [Дулебова 2016: 106], когда практически полностью меняется оригинальное высказывание, и его определение в тексте становится для вторичной языковой личности крайне тяжелым. В таких случаях преподавателю необходимо направить своих студентов в нужное русло при помощи подходящих вопросов: *Какие стилистические фигуры и тропы находятся в этом предложении?, Можно найти похожие конструкции среди знакомых вам книжных цитат?* и др.

Помимо подготовки студента к будущей профессии, правильное употребление прецедентных феноменов во многом определяет и успешную межкультурную коммуникацию. Не являясь лишь особенностью медиального дискурса и креативности журналистов, прецедентные феномены благодаря постоянной воспроизводимости и легкому запоминанию стали неотъемлемой частью повседневной коммуникации. В народ ушли цитаты всеми любимых советских фильмов, литературных произведений, песен. Несмотря на то, что многие из них популярны и в Словакии (довольно часты показы фильмов *Москва слезам не верит, Ирония судьбы или С легким паром, Брильянтовая рука, Морозко* по словацкому телевидению), распознать в речи русскоязычного собеседника намек на цитату из фильма, правильно ее оценить и понять, может оказаться затруднительным. То же самое можно сказать и об употреблении прецедентных феноменов в речи словаков (и иностранцев в частности) при коммуникации на русском языке. Из-за незнания реалий или культурных особенностей иностранцы обычно ограничиваются деловым языком, оттесняя метафорическую часть с участием прецедентов на второй план.

Таким образом, грамотное и уместное использование прецедентных феноменов в повседневной и профессиональной речи словацких студентов во многом определяет их будущую успешную межкультурную коммуникацию в русскоговорящем обществе и указывает на глубокое знание не только языка, но и культуры и истории России.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Dulebová I. (2016): *Idiolekt Putina ako zdroj precedentných výrazov súčasného ruského politického diskurzu // Jazyk a politika: na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: Ekonóm, 2016. S. 104–116.
2. Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению: на материале художественных текстов. М., 1984. С. 125.
3. Лысакова И.П. Методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для вузов. М.: Русский язык. Курсы, 2016. 320 с.

#### PROBLEM OF SLOVAK STUDENTS OF RUSSIAN STUDIES WITH PERCEPTION OF THE RUSSIAN PRECEDENT PHENOMENA

*Jalova K.*

*Comenius University, Bratislava, Slovakia*

*[katarina.jalova@uniba.sk](mailto:katarina.jalova@uniba.sk)*

The article discusses the problem of the recognition, correct interpretation and use of Russian precedent phenomena by Slovak students of Russian studies.

**Keywords:** precedent phenomena, cultural linguistics, Russian as foreign language.

**Оргкомитет VII Международной научной конференции  
«Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания  
русского языка как иностранного»:**

**Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова**

28–30 ноября 2019 г.

М.Л. Ремнёва (председатель оргкомитета), докт. филол. наук, профессор, президент филологического факультета МГУ; А.Г. Лилеева (заместитель председателя оргкомитета), канд. пед. наук, доцент; Л.В. Красильникова (председатель программного комитета), докт. пед. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ; В.А. Маркова (ответственный секретарь), канд. филол. наук, доцент; Г.Е. Кедрова, канд. филол. наук, доцент, зам. декана по международным связям; С.М. Самойлов, заместитель декана филологического факультета по АХР; Е.Л. Бархударова, докт. филол. наук, профессор, зав. кафедрой дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета МГУ; Л.П. Клобукова, докт. пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО, зав. кафедрой русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов МГУ; Т.В. Кортава, докт. филол. наук, профессор, член-корреспондент РАО, зав. кафедрой русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов МГУ; Е.В. Потёмкина, кандидат педагогических наук, преподаватель; Е.В. Тупикина, зав. лабораторией устной речи; М.А. Бороздина, специалист по учебно-методической работе 2 категории.

**Программный комитет VI Международной научной конференции  
«Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания  
русского языка как иностранного»:**

**Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова**

28–30 ноября 2019 г.

Н.В. Баландина, старший преподаватель; А.Н. Богомолов, докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой русского языка и культуры МГУ; М.М. Вереитинова, кандидат пед. наук, преподаватель; А.В. Величко, докт. филол. наук, доцент; О.К. Грекова, канд. филол. наук, доцент кафедры; А.С. Евтихьева, канд. филол. наук, доцент; Е.А. Кузьминова, докт. филол. наук, профессор; Е.В. Моисеева, кандидат филол. наук, старший преподаватель; Е.Ю. Николенко, канд. пед. наук, доцент; И.В. Одинцова, канд. филол. наук, доцент; Ф.И. Панков, докт. филол. наук, профессор; Е.В. Полищук, канд. филол. наук, доцент; И.В. Ружицкий, докт. филол. наук, доцент; И.А. Старовойтова, кандидат филол. наук, доцент; О.М. Сергеева, канд. филол. наук, ст. преподаватель; О.В. Чагина, канд. филол. наук, доцент.

**Конференция организована кафедрой русского языка для иностранных учащихся филологического факультета при участии кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова**

**Word. Grammar. Speech** : the materials of the VII International Scientific Conference “Text: Problems and Perspectives. Aspects of Studying for the Purpose of Teaching Russian as a Foreign Language”: Moscow State University, November 28–30, 2019 : Moscow, MAKS Press, 2019 / Executive editor: Olga V. Tchagina. – Issue XX. – 472 p. ISBN 978-5-317-06268-2

[https://doi.org/10.29003/m804.WGS\\_XX](https://doi.org/10.29003/m804.WGS_XX)

The collection of theses presents the materials of the VII International Scientific Conference “Text: Problems and Perspectives. Aspects of Studying for the Purpose of Teaching Russian as a Foreign Language”, held at the faculty of Philology of Lomonosov Moscow State University on November 28–30, 2019. It is intended for Russian and foreign specialists in Russian philology, students and teachers of the Russian as a foreign language.

*Keywords:* Russian as a foreign language, scientific, business and literary text, media text, sounding text, educational standards, textbook, functional grammar, cultural linguistics, translation, testing, linguistic textology, linguodidactics aspect, discursive function of vocabulary and word formation.

*Научное издание*

СЛОВО. ГРАММАТИКА. РЕЧЬ

Вып. XX

Материалы VII Международной научной конференции  
«Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания  
русского языка как иностранного»

Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова,  
28–30 ноября 2019 г.

Подготовка оригинал-макета  
Издательство «МАКС Пресс»  
Главный редактор: *Е.М. Бугачева*  
Верстка: *Н.С. Давыдова*

Подписано в печать 12.11.2019.  
Формат 70x100 1/16. Усл. печ. л. 38,35. Тираж 200 экз. Изд. № 263.  
Издательство ООО «МАКС Пресс»  
Лицензия ИД N 00510 от 01.12.99 г.  
119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы, МГУ им. М.В. Ломоносова,  
2-й учебный корпус, 527 к.  
Тел. 8(495)939-3890, 939-3891. Тел./Факс 8(495)939-3891.

Отпечатано в полном соответствии с качеством  
предоставленных материалов в ООО «Фотоэксперт»  
115201, г. Москва, ул. Котляковская, д.3, стр. 13.