

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПРОМЫШЛЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ДИЗАЙНА»

Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе

Материалы докладов и сообщений
XXX международной научно-методической конференции

Санкт-Петербург
2025

УДК 80:378.147(063)

ББК 80:74.48я43

П78

П78 Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе : материалы докл. и сообщ. XXX междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург : ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2025. – 413 с.

ISBN 978-5-7937-2721-1

В сборнике содержатся материалы докладов и сообщений, включенные в программу XXX международной научно-методической конференции и прозвучавшие 11 апреля 2025 года.

Представленные материалы отражают широкий круг проблем как теоретического, так и практического характера, требующих своего внимания в процессе преподавания филологических дисциплин в высшей школе. Они освещают вопросы, связанные с изучением состояния современного русского языка, с новыми подходами к преподаванию русского языка как родного и как иностранного, с использованием новых технологий, методик, средств и приемов в обучении. Значительное место в сборнике отводится описанию опыта внедрения в практику преподавания современных образовательных технологий, анализу и использованию в учебном процессе разнообразных типов текстов, а также особенностям межкультурной коммуникации.

Сборник включает и материалы, отражающие вопросы изучения иностранных языков и внедрения в практику их преподавания новых информационных технологий.

Сборник предназначен для преподавателей, аспирантов, магистрантов.

Издание подготовлено кафедрой русского языка и литературы.

Редакционная коллегия:

канд. пед. наук, доц. Т. А. Налимова,

канд. пед. наук, доц. Н. Ю. Романова,

УДК 80:378.147(063)

ББК 80:74.48я43

ISBN 978-5-7937-2721-1

© ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2025

Предисловие

В настоящий сборник включены материалы докладов и сообщений, вошедшие в программу XXX (юбилейной) научно-методической конференции, состоявшейся в Санкт-Петербургском государственном университете промышленных технологий и дизайна 11 апреля 2025 года.

Материалы сборника традиционно отражают основные направления поисков ученых и методистов. Они связаны с изучением новых явлений в развитии современного русского языка и новых подходов к преподаванию дисциплин филологического профиля в высшей школе.

Сборник открывается статьей доктора филологических наук, профессора В. М. Мокиенко. Представленный в статье языковой материал содержит обширную лингвострановедческую информацию, ценную для преподавания русского языка как родного и неродного.

Важное место в исследованиях отводится рассмотрению дидактических возможностей разных типов текстов (художественных, научно-популярных, медиатекстов), методам их анализа и способам презентации в разных аудиториях. Их использование на занятиях помогает поддерживать в аудитории интерес к современному русскому языку и речи и формировать у обучающихся осмысленное отношение к родному языку и родной культуре.

Значительная часть материалов отражает актуальные направления в развитии методики РКИ, связанные с внедрением новых образовательных технологий, с апробацией новых методов, средств и приемов в новых условиях обучения русскому языку. Также в сборнике уделяется внимание вопросам повышения эффективности межкультурного взаимодействия, анализу и методическому осмыслению разнообразных источников лингвострановедческой информации, способствующих формированию и поддержанию у обучаемых устойчивого интереса к русской истории и культуре.

Ряд работ посвящен вопросам изучения новых явлений в развитии иностранных языков и использованию новых информационных возможностей в их преподавании.

Оргкомитет искренне благодарит всех участников, приславших свои материалы и принявших участие в нашей XXX международной конференции!

I. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ И ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И НЕРОДНОГО

УДК 811.161.1:81'373.43

Мокиенко В. М.

Санкт-Петербургский государственный университет

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗНАМЕНИТОСТЕЙ В НОВОЙ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ¹

В статье предлагается анализ русских фразеологических неологизмов, характеризующих концепт «Знаменитость». По сравнению с традиционной фразеологией с таким значением эти неологизмы более многочисленны и разнообразны. Преимущественно это словосочетания-перифразы, оценивающие конкретных известных лиц или профессиональные группы таких лиц. Семантически они отражают диалектическую амбивалентность понятия «Знаменитость» и воспроизводят лингвострановедческую информацию, ценную для преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: неологизм, фразеологизм, фразеологические неологизмы, концепт «Знаменитость».

V. M. Mokienko

Saint-Petersburg State University

Characteristics of celebrities in new Russian phraseology

The article offers an analysis of Russian phraseological neologisms characterizing the concept of "Celebrity". In comparison with traditional phraseology with such meaning, these neologisms are more numerous and diverse. These are mainly periphrase phrases evaluating specific famous people or professional groups of such people. Semantically, they reflect the dialectical ambivalence of the concept of "Celebrity" and reproduce linguistic and cultural information valuable for teaching Russian as a foreign language.

¹ Исследование выполняется за счет гранта Российского научного фонда (проект №23-18-00141 «Идеографический словарь русской фразеологической неологии: динамика языка и мышления»), реализуемый в Санкт-Петербургском государственном университете).

Keywords: neologism, phraseological unit, phraseological neologisms, concept of "Celebrity".

Новая лексика и фразеология русского языка находится под постоянным исследовательским прицелом лингвистов, лингвокультурологов, социолингвистов и лексикографов. И мы, представители Ларинской лексикографической школы проф. Б. А. Ларина, давно уже работаем на этом просторном языковом поле – тем более, что современная экстралингвистическая действительность даёт для этого обильный материал. Несколько лет назад нами был составлен большой алфавитный словарь новой русской фразеологии (проект поддержан РФФИ), названном нами «Человек и общество в зеркале новой русской фразеологии». Сейчас наша словарная группа, представляющая школу лексикографии проф. Б. А. Ларина (Генералова Е. В., Громенко Е. С., Игнатъева Н. Д., Мокиенко В. М., Николаева Е. К., Росова Н. А.), работает над созданием следующего большого справочника – «Идеографического словаря русской фразеологической неологии: динамика языка и мышления». В отличие от словарей синонимов (в том числе и фразеологических) идеографический словарь имеет более широкий семантический диапазон, захватывая и такие языковые единицы, которые структурно и семантически не тождественны. Это порождает особые трудности при построении словарных статей. В то же время при составлении нашего неологического словаря мы постоянно ориентируемся и на традиционную синонимическую квалификацию русских фразеологизмов. Такой подход даёт возможность определить семантико-стилистические сходства и различия традиционного, «старого» фразеологического материала по сравнению с новым, зафиксированным нами с 70-х гг. прошлого века до наших дней.

Такие сходства и различия высвечиваются особо многогранно на языковом материале, характеризующем Человека [2]. Ведь Человек именно во фразеологическом и паремиоло-

гическом зеркалах предстает во всей его физической и духовной полноте. Пусть даже нередко полноте субъективной, несколько искажённой и преувеличенной, но зато – насыщенной оценочностью и экспрессивностью, категориально свойственной Фразеологии, которые вытекают из такого ее свойства как антропоморфичность, т. е. сосредоточенности на характеристике Человека во всех ипостасях его жизни. Тематическая группа «Человек» поэтому единодушно признается фразеологами центральным объектом исследования и нередко детально анализируется в разных ракурсах. При этом фразеологи обычно сосредоточивают свое внимание на концентрации фразеологизмов прежде всего на отрицательно окрашенные коннотативные сферы – внешность человека, черты его характера, психическое и эмоциональное состояние, физическая активность.

Тем не менее, нетрудно отыскать и такие тематические группы «старых и новых» фразеологизмов, которые используются и для характеристики в целом положительных качеств человека и его социальной активности. И здесь для лингвиста также открывается поле сопоставления традиционного и нетрадиционного, конвенционального и неконвенционального, «Старого и Нового».

Покажем это на примере анализа такого идеографического блока, как поле «Знаменитость».

Конечно, каждый знаток и любитель русской классической поэзии тут же вспомнит знаменитые строки Бориса Пастернака:

*Быть знаменитым некрасиво:
Не это поднимает ввысь...*

И действительно, – «некрасивость» знаменитости так или иначе запечатлена в русской фразеологии, хотя, на первый взгляд, с точки зрения обывателя знаменитость хороша не только славословиями окружающих, но и материальными благами, которыми она одаряет прославленных чем-либо личностей.

Что же о них говорит наша русская традиционная фразеология?

В нашем «Синонимическом словаре русской фразеологии» [1, с. 69] вокабула **ЗНАМЕНИТЫЙ** отражает (как кажется, – объективно) две диалектически противоположные оценки этой характеристики, воплощенные в 4 фразеологизмах.

Книжное выражение *увенчанный лаврами (славой)* оценивает её высоко, обозначая прославленного, знаменитого своими подвигами и масштабными деяниями человека. Ясно, что такая знаменитость заслужена и потому стилистика оборота высока и торжественна.

Выражение *с громким именем* характеризует известного, знаменитого человека более скромно и даже уже несколько амбивалентно – почти по-пастернаковски – «быть притчей на устах у всех». В то же время его оценочность преимущественно положительна. Но «громкое имя» может быть и отрицательным.

Чуть ниже положительная оценочность у третьего привычного фразеологического синонима – *быть на виду* ‘занимая в обществе видное положение, привлекать к себе внимание, быть известным’.

И, наконец, в интересующий нас синонимический ряд мы включили оборот *наделавший шума* – ‘о ком-л., чем-л. вызвавшем много толков, ставшем известным всем’. Тут уже явно – прямолинейно пастернаковская отрицательная оценка знаменитости. Помните?

Цель творчества – самоотдача,

А не шумиха, не успех.

Позорно, ничего не знача,

Быть притчей на устах у всех.

Такая знаменитость – именно «позорна», что отражает диалектическую амбивалентность понятия «Знаменитости».

Как же её оценивает новая русская фразеология?

На этот вопрос мы получили обстоятельный ответ благодаря обильным материалам и нашей картотеки, и электронным запасникам словарного сектора ИЛИ РАН (Санкт-Петербург), и, разумеется, НКРЯ [3].

Как это ни покажется удивительным, но новая русская фразеология, характеризующая концепт «Знаменитость» количественно (и, быть может, даже качественно), явно превосходит выше приводимую традиционную, закреплённую литературной нормой. Вот выражения, включённые нами в наш Идеографический словарь и соответствующим образом дифференцированные семантически:

1. Об известном, прославившемся чем-л. человеке:

живая легенда, человек года, человек-эпоха, архангельский мужик, король костюма, король рекламы, король рока (рок-н-ролла), король танца, король футбола, король экрана.

2. О прославленных основоположниках, основателях чего-л.:

отец кибернетики, отец космонавтики, отец немецкого народа, отец народов, отец русской аграрной реформы, отец [российских] реформ, отец русской астрономии, вермонтский отшельник, трибун революции.

3. О поведении лиц, гордящихся своей популярностью:

звёздная болезнь, звёздная недосыгаемость.

Уже само это перечисление объясняет количественный и качественный перевес характеристик знаменитости средствами фразеологических неологизмов по сравнению с традиционными их образными обозначениями. Ведь первые приведенные две группы – это, перифразы. А перифразы, как правило, не включались в наши толковые академические словари, что, в соответствии с принятым терминологическим обозначением неологии, делает их *фразеологическими неологизмами*.

Названные выше перифразы это, в сущности, – фразеологические «персоналии», т. е. языковые оценки чем-либо прославившихся конкретных исторических лиц, как отече-

ственных, так и зарубежных. Так, выражение *архангельский мужик* используется журналистами и как характеристика нашего «первого русского университета» М. В. Ломоносова, так конкретных деревенских знаменитостей – жителей Архангельской области, ставших известными [4, с.26]. Происхождение перифразы известно: *архангельским мужиком* в стихотворении «Школьник» назвал М. В. Ломоносова (уроженца д. Денисовка Архангельской губ.) Н. А. Некрасов. Вот несколько контекстных иллюстраций, подтверждающих популярность и точность этой перифразы:

Не думал Михайло Ломоносов, *архангельский мужик*, что от его дочери Елены и скромного библиотекаря Санкт-Петербургской Академии пойдет вереница наследников, чья жизнь переплетется со знаменитыми фамилиями России (Раевские, Орловы, Волконские, Бенкендорфы, Яшвили, Кочубеи, Толстые и т. д. и т. п.). А. Тахо-Годи. Жизнь и судьба: Воспоминания [3].

В деревне рождаются и *архангельские мужики*, и артисты, и художники, космонавты. Но что-то их должно связывать, коли они родом из деревни. Незнание элементарных истин тоже отбивает святу охоту к работе и творчеству, всякий интерес к ней (КП 15.11).

И «*архангельский мужик*» Сивков уже его компаньон, и ярославец Ежиков тоже! Ю. Черниченко. Красный остров // «Огонек». № 10, 1991. [3].

Некоторые такие перифразы представляют собой нечто вроде «пиарных роликов», подчёркивающих рекламную ипостась именуемого таким образом лица: *король рока (рок-н-ролла)* – Элвис Пресли (1935–1977), известный американский певец (СПРЯ-04, 121), *король танца* – Махмуд Эсамбаев (1924–2000), выдающийся советский эстрадный танцор, прославившийся программой «Танцы народов мира» (СПРЯ-04, 122), *король футбола* – Пеле (бразильский футболист, трехкратный чемпион мира) (СПРЯ-04, с.122).

Еще более, так сказать, персонифицирована вторая группа приведенной новой фразеологии, обозначающая прославленных основоположников, основателей чего-л.:

отец кибернетики – Норберт Винер (1894–1964) – американский математик, один из основоположников кибернетики и теории искусственного интеллекта; отец космонавтики – К. Э. Циолковский (1857–1935), основоположник космонавтики; отец немецкого народа – Герхард Фриц Курт Шрёдер (1944), немецкий государственный деятель и политик. Федеральный канцлер ФРГ с 27 октября 1998 по 21 ноября 2005; отец русской аграрной реформы – Петр Аркадьевич Столыпин (1862–1911), государственный деятель Российской империи, член Государственного совета (1907–1911); отец [российских] реформ – Егор Тимурович Гайдар (1956–2009), российский либеральный реформатор, государственный и политический деятель, экономист, председатель Совета Министров России в 1991–1992; отец русской астрономии – Федор Александрович Бредихин (1831–1904), русский астроном; вермонтский отшельник – Александр Исаевич Солженицын (в период его изгнания в США); трибун революции – В. В. Маяковский (1893–1930), русский советский поэт... Эти перифрастические выражения хранят важную культурологическую информацию, сохраняя память об известных личностях и по-своему маркируя их. Для лингвострановедения как одной из важнейших дидактических ипостасей РКИ в духе Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова они представляют особую ценность.

Фразеологические же неологизмы первой группы, имеющие склонность к персонифицированной характеристике, могут, в то же время, развивать и обобщенное значение. Так, выражение *живая легенда* может быть и обобщенной характеристикой любого широко известного, популярного человека, легендарной личности:

Евгений Моргунов замечательно музицирует на рояле, он интереснейший рассказчик, он – *живая легенда* и сам по

себе целая эпоха нашего кино. А. Константинов. По рекомендации Сталина Бывалый шагнул в искусство. КП 22.08.1995.

Боже, Боже, Боже... Ведь предо мной сейчас стояла *живая легенда* всего мусульманского мира, а я задавал глупые вопросы о том, о ком ничего и слышать-то не хотел! А. Белянин. Верните вора!

Выражения же *человек года* и *человек-эпоха* характеризуют личности, прославившиеся в чём-либо в рамках более очерченного хронологически диапазона. Значение первого – ‘самый известный человек конкретного года’ (НСЗ-80, 156), значение второго – ‘человек, в жизни и деяниях которого наиболее полно отразилась эпоха’ [4, с. 398].

Наши гастроли совпали с визитом в США М. Горбачева... О нём пишут газеты, говорят по радио и на телевидении. Сегодня его называют там *«человек года»*. Пр. 1.1.1989.

Сергей Владимирович Михалков – *человек эпоха*. Его биография невероятна. Я не знаю другого, жизнь которого была бы так богата. Ог. 12.

Неперсонифицированное, «обобщающее» по профессиональному признаку значение имеют перифразы *король костюма* ‘о знаменитом кутюрье’, *король рекламы* ‘известный специалист по связям с общественностью’, *король экрана* ‘известный киноактер или кинорежиссер’. При этом в конкретных контекстах такая известная личность может идентифицироваться: *королём костюма* называется французский кутюрье Морис Биддерман, *королём рекламы* – немецкий комедиограф Виктор Фогель, а *королём экрана* – Витольд Полонский, так называемый фразный герой, партнер Веры Холодной.

Особое место в ряду анализируемых примеров занимает подгруппа, характеризующая поведение лиц, гордящихся своей популярностью. Как мы видели, их в нашем словаре выделено всего две: *звёздная болезнь* и *звёздная недосыгаемость*. Первое семантически амбивалентно, т. е. имеет два

близких значения: ‘высокомерное, чванливое поведение лица, пользующегося большой известностью, популярностью’ и ‘массовый психоз высокомерия и чванливости, стремление к наградам и званиям’ [4, с. 90]:

Ну, прежде всего, что такое «звёздная болезнь» в моем [Екатерины Максимовой – балерины] понимании? Это, знаете ли, когда притупляется требовательность к себе, когда человек под влиянием безмерного поклонения и успеха начинает верить, что он достиг совершенства, достиг высшей точки. Сов. Рос. 13.02.1988.

Сегодня страшно вспомнить о том, сколько талантливых мастеров мы потеряли... Не потому ли, что «звёздная болезнь» караулит тех, кто переживает звездный час? Смена. №12. 86.

Звёзды в этих выражениях – это награды, в том числе и в виде звезды. Коннотация со звёздным небом, конечно, усилила оценочность наших выражений.

В том же оценочном ключе – выражение *звёздная недосыгаемость* ‘о гордящемся своей знаменитостью человеке’, производное от *звезда* ‘о человеке, прославившемся чем-л., о знаменитости’ [6, с. 252–253]:

Красивым человеком была Обухова. И ни на йоту – «звездной» *недостижимости*, отгороженности, свойственных иным маэстро с именем. Н. Таирова. Но я живу...

Последнее выражение, как и контекстная иллюстрация к нему, весьма точно возвращает нас к амбивалентной сущности концепта «Знаменитость». С одной стороны, он предполагает высокую социальную оценку, пиетет, славу, а, предположительно, – и материальные блага. С другой стороны, *звёздная недостижимость* – это и «отгороженность», изолированность от мира, сужение собственной личной свободы и собственного личного пространства. Именно этот дуализм, видимо, и имел в виду Борис Пастернак, когда в противовес знаменитости поставил способность

«... привлечь к себе любовь пространства,

Услышать будущего зов».

Именно такое пространство для нас, русистов, вот уже полвека создают наши коллеги из Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна» во главе с Натальей Юрьевной Романовой, успешно продолжающей дело нашей незабвенной Надежды Тихоновны Свидинской.

Дело расширения пространства нашего русского языка.

Литература

1. *Бирих, А. К.* Словарь фразеологических синонимов русского языка / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова. – Москва : Аст-Пресс, 2023. – 448 с.

2. *Мокиенко, В. М.* Ното sanus в зеркале старой и новой фразеологии // Славянская фразеология и паремиология : сб. науч. ст. Выпуск 5. – Гомель ГГУ им. Ф. Скорины, 2024. – С. 147-152.

3. НКРЯ: Национальный корпус русского языка : [сайт]. – URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 11.03.2025).

4. НРЛ-87: Новое в русской лексике. Словарные материалы 1987 / Н. З. Котелова, Ю. Ф. Денисенко, М. Н. Судоплатова, Т. Н. Буцева, И. А. Бочкарева ; РАН. Ин-т лингвистических исследований. – Санкт-Петербург : Дмитрий Буланин, 1996. – 352 с.

5. НРЛ-88: Новое в русской лексике. Словарные материалы 1988 / Т. Н. Буцева, Ю. Ф. Денисенко, Е. П. Холодова, М. Ф. Найденышева [и др.] ; РАН. Ин-т лингвистических исследований. – Санкт-Петербург : Дмитрий Буланин, 1996. – 420 с.

6. НСЗ-80: Новые слова и значения : словарь-справочник по материалам прессы и литературы 80-х годов / Т. Н. Буцева, Ю. Ф. Денисенко, Е. П. Холодова [и др.] ; РАН. Ин-т лингвистических исследований. – Санкт-Петербург : Дмитрий Буланин, 1997. – 904 с.

УДК 811.161.1'243:81'271.2:378.147

Балакай А. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН, ФОРМИРУЮЩИХ УК-4 «КОММУНИКАЦИЯ» И УК-5 «МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ»

В статье рассматриваются формы тестовых заданий для организации самостоятельной работы студентов при освоении ими дисциплин, направ-

ленных на формирование УК-4 «Коммуникация» и УК-5 «Межкультурное взаимодействие».

Ключевые слова: тестовые задания, коммуникация, межкультурное взаимодействие, формирование универсальных компетенций.

A. A. Balakay

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Test tasks in the study of disciplines forming the universal competencies "Communication" and "Intercultural interaction"

The article discusses the forms of test tasks for organizing students' independent work in the development of disciplines aimed at the formation of the universal competencies "Communication" and "Intercultural interaction".

Keywords: test tasks, communication, intercultural interaction, formation of universal competencies.

Формирование универсальных компетенций в условиях современного образовательного пространства представляет интерес с точки зрения теоретической и практической реализации [1]–[3].

Дисциплина, направленная на формирование УК-5 «Межкультурное взаимодействие», изучается студентами бакалавриата часто вслед за дисциплиной «Русский язык и культура речи», формирующей универсальную компетенцию «Коммуникация» (УК-4). Такое построение учебного плана представляется логичным: в процессе изучения курса «Русский язык и культура речи» обучающиеся развивают, дополняют и закрепляют полученные в школе сведения о языке как системе, его нормативном аспекте и функционировании с точки зрения речевой культуры; в курсе, формирующем УК-5 «Межкультурное взаимодействие», языку тоже уделяется внимание, при этом он может быть рассмотрен не только и не столько как средство коммуникации, а прежде всего как национально-специфичный компонент культуры, формирующийся в культуре и одновременно формирующий её - таким образом, акценты будут смещены с прагматического

подхода к изучению русского языка на философско-этический и социально-исторический. При этом два ключевых понятия - «язык» и «культура» - останутся в центре внимания обучающихся на протяжении всего времени освоения данных дисциплин и формирования двух универсальных компетенций – УК-4 «Коммуникация» и УК-5 «Межкультурное взаимодействие». Такой подход способствует развитию языкового мышления обучающихся и, как следствие, - развитию их этнической идентичности, что становится особенно важным в условиях современной мировой ситуации.

Ключевыми понятиями обеих дисциплин являются следующие: языковая личность, языковая картина мира, языковые заимствования, языковая политика, культурный шок, культурные барьеры, культурные заимствования, вежливость, речевой этикет, коммуникативная культура, коммуникативный шок (И. А. Стернин), вербальное коммуникативное поведение, невербальное коммуникативное поведение и некоторые другие. Эти понятия можно объединить в три тематических поля: «Язык», «Культура», «Коммуникация».

Важным фактором развития личности обучающихся в процессе формирования универсальных компетенций выступает организация их самостоятельной работы, направленной на развитие познавательной активности. В качестве основы может выступать лингвокультурологический материал, представленный для анализа в различных формах, например, в форме тестовых заданий. В данной статье рассматривается организация самостоятельной работы обучающихся с использованием тестов.

Тесты состоят из трёх частей и включают следующие типы заданий:

1. Задания с выбором ответа.
 - 1.1. Выбор одного ответа из множества.
 - 1.2. Выбор нескольких ответов из множества.
 - 1.3. Выбор пропущенных слов.

2. Задания на соответствие или установление последовательности.

3. Задания с развёрнутым ответом или кейс-задания.

Некоторые варианты формулировки заданий будут представлены ниже.

1. Тестовые задания с выбором ответа.

Задания с выбором ответа включают вопросы закрытого и открытого типа. Вопросы закрытого типа предполагают выбор одного или нескольких правильных ответов из множества, вопросы открытого типа - подстановку пропущенных слов. О форме ответа тестируемому сообщается при формулировке задания.

1.1. Выбор одного ответа из множества.

Обучающимся предлагается выбрать только один правильный ответ из списка предложенных. Данные задания направлены на проверку компонента «знать» и содержат преимущественно вопросы, связанные с определением ключевых понятий, формируемых в рамках УК-4 и УК-5.

1. Назовите явление культуры, о котором идёт речь в следующем примере (выберите один правильный ответ):

Я воспитывался в турецкой культуре, меня учили быть гостеприимным. Как-то я зашел к другу, голландцу. Его мать открыла дверь и сказала, что они собираются ужинать, и пригласила меня в дом. Я зашел, и она сказала: «Подожди на диване, пока мы ужинаем». От неожиданности я остолбенел и молча проследовал за женщиной. Итак, представьте себе: вы сидите на диване, телевизор выключен. Тишина. Только в другом конце гостиной, где сидит семья, раздаются реплики: «Хочешь еще картошки, сынок?» и «Передай, пожалуйста, соль». Должен сказать, что после этого я некоторое время находился в смятении. Когда я играл с моим другом после ужина, то все время думал только о том, что произошло за полчаса до этого.

а) культурный шок; б) культурная адаптация; в) культурный барьер; г) культурная идентичность.

2. Определите понятие (выберите один правильный ответ):

Стремление найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т. д.

а) вежливость; б) политическая корректность; в) этикет; г) языковые заимствования.

К данному типу заданий относятся задания не только на определение понятий, но и на знание имён учёных, внёсших значительный вклад в развитие таких наук, как лингвокультурология, социолингвистика, этнолингвистика и др.

1.2. Выбор нескольких ответов из множества.

В заданиях подобного типа обучающимся предлагается выбрать правильные ответы из нескольких вариантов, предложенных в виде списка. Эти задания направлены на проверку знаний содержательной составляющей того или иного понятия, а не простое его узнавание. Данные вопросы связаны с понятиями культуры, языковой картины мира и речевого этикета, например:

1. Укажите факторы, порождающие языковую картину мира (выберите два правильных ответа):

а) окружающий мир; б) мышление; в) традиции; г) сознание; д) культура; е) чувственное восприятие.

1.3. Выбор пропущенных слов.

Это задания открытого типа, в которых обучающимся предлагается дополнить дефиницию недостающим элементом (термином) в виде слова или словосочетания. Данный тип заданий проверяет знание терминологии по таким ключевым понятиям, как культура, вежливость и речевой этикет, картина мира, язык, языковая личность, составляющим содержание компетенций УК-4 и УК-5.

1. Установите понятие по его определению (запишите правильный ответ):

... – процесс зашифровки наших мыслей, чувств, эмоций в форму, узнаваемую другими. Для этого человек использует знаки-символы, которые могут быть письменными, вербальными, невербальными, математическими, музыкальными и т. д. Набор таких символов является сообщением.

2. Установите термин по его дефиниции (запишите правильный ответ):

... – социально заданные и национально специфичные регулирующие правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта коммуникантов в соответствии с их статусно-ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения.

2. Задания на соответствие или установление последовательности.

Выполнение заданий на соответствие предполагает правильное соотнесение понятия с его содержанием или термина с его характеристикой. Задание на установление правильной последовательности требует указать порядок следования действий (этапов формирования явлений культуры). Задания на соответствие и установление последовательности направлены на проверку умений ориентироваться в содержании понятий, рассматриваемых в процессе формирования УК-4 «Коммуникация»: «особенности языка и речи», «невербальные средства общения» и УК-5 «Межкультурное взаимодействие»: «идентичность», «картина мира», «культурная адаптация».

3. Задания с развёрнутым ответом или кейс-задания.

Данный тип заданий является разновидностью вопросов открытого типа. При выполнении этих заданий обучающемуся необходимо дать ответ в виде нескольких предложений, который должен содержать развёрнутое суждение на заданную тему. Кейс-задания – это описание проблемных ситуа-

ций, требующих решения на основе полученного теоретического материала - знаний, переработанных в умения и навыки. Ответ должен представлять собой аргументированное объяснение выбранного решения конкретной задачи. Задания с развёрнутым ответом или кейс-задания относятся к повышенному уровню сложности и проверяют уровень владения практическими речевыми умениями (УК-4) и навыками межкультурного взаимодействия (УК-5).

1. Как бы вы объяснили иностранцу, изучающему русский язык, почему, с точки зрения русского речевого этикета, на вопрос при встрече *Как дела?* не следует давать подробный ответ? Какие вежливые или шуточные ответы на этот вопрос есть в русском речевом этикете?

2. Реальностью сегодняшнего дня является включение в речь молодых людей жаргона, языка молодёжной субкультуры. Представьте себе, что в учебной или профессиональной сфере используются ставшие привычными вам подобные слова и выражения. Возможен ли на этой почве конфликт культур? Из-за чего он может возникнуть? Оцените данную ситуацию с позиции участников межкультурного взаимодействия.

Литература

1. *Брянская, О. Л.* Роль универсальных компетенций в формировании гибких навыков современного выпускника российского вуза // Педагогические науки. – 2023. – № 2 (120). – С. 6–10.

2. Применение ситуационных задач для формирования и оценки сформированности универсальных и общепрофессиональных компетенций / А. В. Мейер, М. В. Ульянова, Т. А. Толочко, Е. А. Астафьева // Качественное профессиональное образование: современные проблемы и пути решения : мат-лы XIII науч.-метод. онлайн конф. с междунар. участием. – Кемерово, 2021. – С. 114–116.

3. *Савина, Н. В.* Особенности профессиональной деятельности преподавателей вузов по формированию универсальных компетенций студентов и магистрантов / Н. В. Савина, Е. В. Лопанова // Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе : мат-лы ежегодн. междунар. науч.-практ. конф. – Уфа, 2019. – С. 77-81.

УДК 81'342.9:81'371:811.161.1

Бачурина А. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

РОЛЬ КОНТЕКСТА В ИНТОНАЦИОННОМ ОФОРМЛЕНИИ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

В статье рассматривается роль интонации в передаче смысла высказывания и контекста внутренней и внешней речи. Подчёркивается важность учета контекста при анализе интонации высказывания. Особое внимание уделяется акцентному выделению как явлению, отражающему контекст и уточняющему значение высказывания.

Ключевые слова: интонация, внутренняя речь, акцентное выделение.

A. A. Bachurina

Saint-Petersburg State University

The role of context in intonation of utterance

The article examines the role of intonation in conveying the meaning of an utterance and the context of internal and external speech. It emphasizes the importance of taking context into account when analyzing the intonation of an utterance. Special attention is paid to accentuation as a phenomenon that reflects the context and clarifies the meaning of an utterance.

Keywords: intonation, internal speech, accentuation.

При произнесении одного текста разными людьми очевидно, что, несмотря на индивидуальные отличия, интонационные кривые сходны в сходных ситуациях. Интонация может быть «вписана» в текст в русском языке с помощью порядка слов, синтаксических конструкций, знаков препинания. Важную роль при этом, безусловно, играют смысловая и синтаксическая структура высказывания.

Рассмотрим пример *Красивая девушка пришла*. Данное высказывание содержит в себе сразу два утверждения: то, что девушка красивая, и то, что она пришла. При этом невозможно сказать однозначно, что является целью этого высказывания, а что – дополнительно сообщаемым. Понять это можно только учитывая интонацию: так, например, если большее интонационное выделение получает предикат при-

шла, то он и является целью высказывания, и в этом случае смысл высказывания таков: «та красивая девушка, о которой мы уже говорили или о которой мы знаем, пришла». В данном случае мы наблюдаем тесное взаимодействие смысловой, синтаксической и интонационной структуры, результатом чего становится высказывание, способное наиболее точно выразить мысль говорящего. Таким образом, оказывается возможным создание ряда устойчивых интонационных единиц (интонационных конструкций, интоном), возникающих в результате взаимодействия смысловых и синтаксических структур и обслуживающих определенные «типичные» ситуации.

Однако сложность выделения и описания интонационных признаков и создания ограниченного списка интонационных единиц заключается в том, что мы можем создать интонационную модель – идеальную абстракцию, но ее конкретная реализация в речи зависит не только от особенностей говорящего, но и от объективных различий: ритмико-структурных особенностей фразы, количества слогов, локализации интонационного центра фразы и др. Кроме того, в интонации допускается широкий спектр переходных вариантов: «в силу того, что интонационная единица есть смысло-различительная единица и одновременно некая модель звучания, переход от одной единицы к другой есть переход от одного значения к другому. Эти переходы представляют собой не резко ограниченные границы, а полосы постепенных переходов» [6, с. 23].

На интонацию оказывают влияние и особенности текстовой организации: коммуникативно-информативная структура текста, сюжетно-композиционная структура текста и контекстное окружение. Это обуславливает выход изучения интонации за рамки одного высказывания и растущий интерес к изучению интонации текста.

Если взять одно высказывание вне контекста, то возможно лишь предполагать, как оно может быть расчленено

на синтагмы в зависимости от своей семантики и осмысления; какие значения и оттенки значений содержатся в этом высказывании и могут быть выражены в синтагматическом членении [1, с. 248]. Той же точки зрения придерживается Т. М. Николаева: «Будучи даже изолированным, высказывание входит – в своем актуальном воплощении – в некий законченный коммуникативный комплекс – текст» [5, с. 29]. Таким образом, при изучении интонации необходимо учитывать включенность высказывания в контекст: смысл высказывания зависит от смысла текста.

Н. И. Жинкин отмечает, что ход мысли не ограничен одним высказыванием, он переходит в другие, а потому понять интонацию текста можно только разобрав предикативную систему в группе высказываний [3, с. 102]. Таким образом, изучение того, как происходит перегруппировка предикатов по степени важности в рамках не высказывания, а текста, и соответствующего данной перегруппировке интонационное оформление высказываний является перспективой в изучении интонации.

Кроме роли текстового контекста в интонационном оформлении стоит также отметить роль внутренней речи. Внутренняя речь – «особое по своей психологической природе образование, особый вид речевой деятельности, состоящий в сложном отношении к другим видам речевой деятельности» [2, с. 497]. Внутренняя речь – это речь для себя, говорение же предполагает переход из внутреннего плана во внешний. Какую же роль играет интонация в этом переходе?

По мнению Выготского, одна только лексико-грамматическая структура высказывания есть «окаменевшая психологическая» категория, которая нуждается в оживлении с помощью ударения, выявляющего семантический строй высказывания; роль интонации заключается в выделении психологического сказуемого [2, с. 486]. Таким образом, интонация помогает осуществить переход внутренней речи во внешнюю, выражает смысловой строй внутренней речи,

«внутренний контекст говорящего, внутри которого только и может быть понят смысл данного слова» [2, с. 362].

Ярким примером роли интонации в отражении контекста внутренней речи и текста вообще является акцентное выделение. Этот термин был введен Т. М. Николаевой, которая определила его как явление, основное свойство которого – создание вокруг слова коммуникативной ауры, отсылающей участников коммуникации к известному им контексту [4, с. 15]. Рассмотрим пример: *офицер бросился на нее*. Вне контекста невозможно точно предугадать интонационное оформление данного высказывания, однако можно предположить, что выделенным словом будет предикат: *офицер бросился на нее*. Такой выбор слова-акцентоносителя обусловлен тем, что предполагается, что именно действие офицера (*бросился*) является целью высказывания, тем новым, что хотят сообщить, т. е. ремой.

Однако возможен и другой вариант интонационного оформления этого высказывания: *офицер бросился на нее*. В этом случае возникает имплицитный контекст, свойственный акцентному выделению: «*она бросилась на него, а он в ответ бросился на нее*». Такое интонационное оформление высказывания отражает контекст внутренней речи говорящего (он подразумевает, что действие было обоюдным, но не сообщает об этом прямо) или отсылает участников коммуникации к уже известной им ситуации.

Таким образом, изучение интонации высказывания целесообразно проводить, учитывая контекст внешней речи (текста, в котором находится данное высказывание) и контекст внутренней речи говорящего.

Литература

1. *Виноградов, В. В.* Понятие синтагмы в русском языке // Вопросы синтаксиса современного русского языка / под ред. В. В. Виноградова. – Москва : Учпедгиз РСФСР, 1950. – С. 183–256.
2. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Изд. АСТ, 2022. – 576 с.

3. *Жинкин, Н. И.* Язык – речь – творчество: Исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике: (Избр. тр.) / Н. И. Жинкин. – Москва : Лабиринт, 1998. – 364 с.
4. *Николаева, Т. М.* Семантика акцентного выделения / Т. М. Николаева. – Москва : Наука, 1982. – 104 с.
5. *Николаева, Т. М.* Фразовая интонация славянских языков / Т. М. Николаева. – Москва : Наука, 1977. – 278 с.
6. *Петрянкина, В. И.* Функционально-семантический аспект интонации / В. И. Петрянкина. – Москва : Изд-во Ун-та дружбы народов, 1988. – 190 с.

УДК 811.161.1'243:372.881.1(07)

Ерофеева И. Н., Сеничкина О. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

«ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ (CEFR)» 2020: НЕКОТОРЫЕ НОВОВВЕДЕНИЯ В ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена описанию монографии «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR)», изданной Советом Европы в 2020 г. Представлены основные нововведения в системе описания базовых категорий при выделении уровней владения иностранным языком, показаны основные причины их разработки.

Ключевые слова: *Общеевропейские компетенции владения иностранным языком, иностранные языки, русский язык как иностранный*

I. N. Erofeeva, O. A. Senichkina

Saint-Petersburg State University

“Common european framework of reference for languages (CEFR)” 2020: some innovations in the theory and practice of teaching foreign languages and russian as a foreign language

The article is devoted to the description of the monograph “Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)” published by the Council of Europe in 2020. The main innovations in the system of describing the basic categories in distinguishing foreign language proficiency levels are presented, and the main reasons for their development are shown.

Keywords: *Common European Framework of Reference for Languages, foreign languages, Russian as a foreign language.*

Монография «Общевропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR)» издана в 2001 году. В это время Россия уже являлась ассоциированным членом ALTE, был издан русский перевод данного коллективного труда представителей стран Европы. Common European Framework of Reference – дословно: общеевропейская система координат – международный стандарт для описания уровней коммуникативной компетенции – от А1 до С2. Напомним, что целями CEFR являются: продвигать и облегчать сотрудничество между учебными заведениями разных стран; обеспечивать надежную основу для взаимного признания языковых квалификаций; помогать учащимся, преподавателям, разработчикам курсов, экзаменационным органам и администраторам образования найти и скоординировать свои усилия [8, с. 5]. Именно для создания благоприятной кооперации различных организаций по обучению иностранным языкам представители разных стран решили создать общую систему описания уровней коммуникативной компетенции, представить «эталонные уровни» и иллюстративные дескрипторы. Но не менее важным является также стремление найти, согласовать и ввести единый метаязык для методистов, тестологов, преподавателей, тесторов-практиков. Все это является основой педагогико-методической мобильности в профессиональном поле преподавателей и исследователей в области иностранных языков, а также образовательной мобильности учащихся (сертификаты, документы о сдаче экзаменов, о завершении каких-либо программ обучения могут быть признаны и квалифицированы по соответствующим параметрам в разных странах мира). Дескрипторы “can do” изучаются и вводятся в качестве рекомендательных ориентиров в методику преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного. В Российской системе описания уровней владения русским языком как иностранным спецификации представлены в Типовых тестах по РКИ (в разделе «Методические реко-

мендации)), в Программах по русскому языку как иностранному (см., например, [1], [9]).

Несомненно, российская методика учитывает достижения зарубежных коллег. Описание умений и навыков (Иностранец должен уметь/знать...) в достаточной степени соотносится с описаниями умений и знаний, необходимых для достижения определенного уровня коммуникативной компетенции, представленными в CEFR 2001года. Но то, что единого метаязыка и общего понимания многих базовых категорий пока в российской методике нет, мы понимаем, когда обращаемся даже к таким базовым понятиям, как «сфера общения», умения, навыки, нет и единого представления о компетентностном составе уровневого обучения. Вспомним «классический» состав сфер общения: учебно-профессиональная, социально-бытовая, общественно-политическая, административно-правовая, социально-культурная [1, с. 21–22]. Основываясь на факторе потребностей иностранного учащегося, в 2017 авторы статьи «Сферы русскоязычного общения иностранных студентов-нефилологов, обучающихся в вузах России» [6] выделяют бытовую, социальную, религиозную, межличностную, профессиональную, учебную, культурную, научную и художественную сферы общения. «Лингводидактическое описание компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2/ТРКИ-2)» выделяет такие сферы человеческой жизни, как человек и его частная / личная жизнь; человек и его учебная деятельность; человек и его профессиональная деятельность; человек и государство; человек и общество; человек и его духовное развитие; природа и деятельность человека [8]. Однако некоторые методисты продолжают использовать «классический набор» сфер общения: «В содержание проблемного диалога при обучении РКИ могут включаться такие сферы, как социальная, бытовая, учебная, профессиональная и др.» [7].

«Цель работы с курсом – формирование у студентов языковой и речевой компетенции в объеме, обеспечивающем возможность осуществлять общение в социально-бытовой, социально-культурной, учебной сферах» [10]. Итак, единого представления о составе сфер общения нет. То же можно сказать и об определении составляющих коммуникативной компетенции – многие специалисты выделяют разные составляющие, например: языковую, речевую, лингвистическую и социокультурную [4]; языковую, предметную и прагматическую [5]; языковую, речевую, прагматическую, предметную [2].

Труд «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR)» 2001 г. уже дважды дорабатывался и вновь издавался с определенными дополнениями. Однако состав сфер общения, представленный в издании 2001 г. изменен не был. В 2001 г. CEFR объявляет следующий набор сфер общения: Речевая деятельность человека осуществляется в различных сферах общения, которые применительно к практическим целям изучения языков могут быть представлены как общественная, личная, образовательная и профессиональная [10, с. 14].

Что касается компетенций, выделенных для описания уровней владения иностранным языком, то здесь авторы представили определенные нововведения. Согласно CEFR 2001, выделяются лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая компетенции. В издании 2020 г. представлены компетенции: лингвистическая, социолингвистическая, прагматическая, плюрилингвальная / плюрикультурная. Отметим, что в 2001 г. многоязычная (плюрилингвальная) компетенция была лишь обозначена, были даны рекомендации к дальнейшему рассмотрению этого вопроса. Причиной появления новой компетенции создатели CEFR 2020 считают следующие: современный человек находится в новом, поликультурном мире. Необходимо повышать уровень эффективной коммуникации, чтобы люди могли общаться друг с дру-

гом, используя даже минимальные знания другого языка. Более того, общество готово к принятию необходимости вводить обучение многим иностранным языкам в учебных заведениях. Ссылаясь на психологические исследования, авторы пишут, что «разные языки и лингвокультурные феномены существуют не в отдельных ментальных образованиях, а тесно взаимодействуют в сознании индивида, при этом знание и опыт в любых языках способствует дальнейшему развитию общей коммуникативной компетенции, а опыт (о) владения одними языками при его должной активизации помогает понять незнакомые лингвокультурные феномены в других языках» [8, с. 30]. Плюрилингвальная / плюрикультурная компетенция предполагает формирование и развитие плюрилингвальных знаний и плюрилингвального репертуара [8, с. 127].

Причины, которые позволили ввести новые понятия в описание компетенций, стали и базой для введения медиации как вида коммуникативной деятельности (наряду с такими видами речевой деятельности, как рецептивный, перцептивный, интреакция). Медиации теперь отводится достаточно серьезное внимание. Медиация – речевая деятельность посредника (плюрилингвальная) для передачи информации; это деятельность участников речевого взаимодействия с целью получения новых знаний. В монографии рассматривается медиация текста – переработка текста таким образом, чтобы другой человек мог его понимать; взаимодействие с аудиторией, которое заключается в учете особенностей аудитории воспринимать текст [11, с. 182].

Важным нововведением является также то, что система уровней стала больше: введены уровни А- (Pre-A1-«уровень знакомства с языком», а также С 2+ [Above C2]). «Низким» уровням владения в описании дескрипторов дается теперь более расширенное описание, требования к данным уровням возросли (например, аргументация своей точки зрения оценивается уже на А2). В описание дескрипторов оценивания

речевой деятельности введено он-лайн взаимодействие, умение использовать жесты и др. Очень существенно изменились критерии оценки фонологической составляющей языковой компетенции. Появились критерии оценки орфографической грамотности. В современной жизни требуется быстрое, толерантное и понятное взаимодействие, в связи с чем необходимо учиться выражать свои мысли и желания как можно более грамотно.

Итак, переформатирование понимания отношений «мир-личность», «личность-язык» нашло свое отражение в новых методах описания системы обучения иностранным языкам, контроля знаний и речевых умений. Введение новой системы координат требует серьезного методического обдумывания, корректировки учебных программ, контрольных материалов.

Литература

1. *Андрюшина, Н. П.* Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина и др. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2020. – 176 с.

2. *Балыхина, Т. М.* Словарь терминов и понятий тестологии. – Москва : Изд-во МГУП, 2000. – 86 с.

3. *Вишнякова, Т. А.* Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам. – Москва, 1982. – 128 с.

4. *Войтович, Н. В.* Коммуникативная компетенция и ее составляющие. Белорусский гос. ун-тет [электронный источник]. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/230598/1/%D0%9D.%D0%92.%D0%92%D0%BE%D0%B9%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87.%20%D0%9A%D0%9E%D0%9C%D0%9C%D0%A3%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%90%D0%A2%D0%98%D0%92%D0%9D%D0%90%D0%AF%20%D0%9A%D0%9E%D0%9C%D0%9F%D0%95%D0%A2%D0%95%D0%9D%D0%A6%D0%98%D0%AF%20%D0%98%20%D0%95%D0%95%20%D0%9A%D0%9E%D0%9C%D0%9F%D0%9E%D0%9D%D0%95%D0%9D%D0%A2%D0%AB.pdf> (дата обращения: 08.03.2025).

5. *Изаренков, Д. И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // РЯЗР. – 1990. – №4. – С. 54–60.

6. *Звездина, А. О.* Сферы русскоязычного общения иностранных студентов-нефилологов, обучающихся в вузах России» / А. О. Звездина, Д. А. Минина, Л. В. Московкин // Мир русского слова. – № 4. – 2017. – С. 100–105.

7. *Кравченко, О. А.* Диалог при обучении РКИ. Классификации учебных диалогов // Молодой ученый. – 2021. № 28 (370). – С. 44–45. [электронный источник] URL: <https://moluch.ru/archive/370/83154/> (дата обращения: 09.03.2025).

8. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. – 2001 – 256 с.

9. *Попова, Т. И.* Лингводидактическое описание компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2/ТРКИ-2) / Т. И. Попова, К. А. Рогова, И. М. Вознесенская и др. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2022. – 220 с.

10. РКИ для студентов академического обмена. Элементарный уровень: аннотация курса. – URL: <https://stud.lms.tpu.ru/course/info.php?id=2020>.

11. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing. Strasbourg. 2020 [электронный источник] URL: www.coe.int/lang-cefr. (дата обращения: 09.03.2025).

УДК 372.881.161.1:811.161.1'243:81'271.14(=582.3)(=612)

Любимова Н. А., Первушина И. С.

Санкт-Петербургский государственный университет

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ СЛОГОВ ВЬЕТНАМСКОГО, ЛАОССКОГО, КХМЕРСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ В МЕТОДИЧЕСКИХ ЦЕЛЯХ

Цель исследования – сравнить структуру слогов вьетнамского, лаосского и кхмерского и русского языков в методических целях обучения русскому произношению носителей слоговых языков. В результате исследования выявлены общие и специфические черты в слогах вьетнамского, лаосского и кхмерского языков, а также общие и специфические ошибки в речи вьетнамцев, лаосцев и кхмеров при воспроизведении русских слов (имитация и чтение).

Ключевые слова: слог, слогоделение, интерферентные ошибки, фонетический эксперимент.

N. A. Liubimova, I. S. Pervushina

Saint-Petersburg State University

Comparative analysis of the structure of syllables in the Vietnamese, Laotian, Khmer and Russian languages for methodological purposes

The aim of the study is to compare the syllable structure of Vietnamese, Lao, Khmer and Russian languages for the methodological purposes of teaching Russian pronunciation to native speakers of syllabic languages. The study re-

vealed common and specific features in the syllables of the Vietnamese, Lao and Khmer languages, as well as common and specific errors in the speech of Vietnamese, Lao and Khmer people when reproducing Russian words (imitation and reading).

Keywords: syllable, syllabification, interference errors, phonetic experiment.

При изучении русского языка вьетнамцы, лаосцы и кхмеры сталкиваются с серьезными трудностями в усвоении русского произношения, что вызвано существенными различиями в звуковых системах русского языка и родного языка обучающихся. Следует заметить, что звуковые системы вьетнамского, лаосского и кхмерского языков до сих пор недостаточно изучены. Звуковой строй вьетнамского языка подвергался инструментальному исследованию фонетистов, что нашло отражение в книгах Т. Т. Мхитарян (1959), а также И. С. Быстрова и М. В. Гординой (1984). Описанию лаосского языка посвящены книги Л. Н. Морева, А. А. Москалева, Ю. Я. Плам (1972), J. Andersen (1969), N. J. Enfield (2007). Данные о звуковом строе кхмерского языка содержатся в работах Ю. А. Горгониева (1961), Д. И. Еловкова (2006), Ю. Ю. Крылова (2010), F. Martini (1995), E. Henderson (1952) и др. Звуковые системы указанных языков обладают как сходством и различием, так и рядом специфических черт, которые существенным образом отличаются от звуковой системы русского языка.

Сравнение структур слогов вьетнамского, лаосского и кхмерского языков позволило выявить как общие, так и специфические черты. Количество слогов во **вьетнамском** языке строго фиксировано, их насчитывается около 2500. Наименьшие слогги состоят из одного обязательного элемента – слогообразующего гласного (*тональ*). Максимальное количество звуков во вьетнамском слоге – четыре. В зависимости от конечного элемента слога вьетнамского языка могут быть *открытыми* (оканчиваются на слогообразующий гласный), *полукрытыми* (оканчиваются на сильноконечный полугласный), *закрытыми* (оканчиваются на глухой импловив-

ный согласный), *полузакрытыми* (оканчиваются на сонант). В **лаосском** языке представлены два типа слогов: CV и CVC, где С – любой согласный лаосского языка, а V – любой гласный. В зависимости от конечного элемента слоги лаосского языка делятся на типы: *открытые* (заканчиваются на гласный), *полуоткрытые* (с конечными: губным щелевым сонантом [w], среднеязычным щелевым сонантом [j]), *полузакрытые* (с конечными сонантами: губным [m], переднеязычным [n], заднеязычным [ŋ]) и *закрытые* (с конечными смычными [p], [t], [k], [ʔ]). В **кхмерском** языке слова преимущественно односложные или двусложные. Слог строится по схеме: начальный согласный (любой из имеющихся в звуковой системе языка) или начальная консонантная группа, слогообразующий гласный, конечный согласный. Структуру кхмерского слога можно представить в виде формулы (C)V(C). Конечный согласный обязателен, если слогообразующий гласный краткий и необязателен, если слогообразующий гласный долгий. Если слог начинается с гласного, то ему предшествует легкая гортанная смычка.

В результате проведенного лингвистического эксперимента, состоящего из двух опытов — имитации и чтения вслух русских слов, были выявлены фонетические ошибки в речи вьетнамцев, лаосцев и кхмеров, выделены общие и специфические ошибочные реализации в их речи на русском языке.

1. Общие ошибки

1.1 Представители всех трех языков допускают нарушения следующих дифференциальных признаков согласных.

Способ образования: на месте переднеязычных глухих твердых и мягких аффрикат произносится среднеязычный аффрицированный глухой смычный звук с призвуком [s], который на русский слух воспринимается как мягкий смычный согласный ([m'c']ай вместо [ч']ай, [m'c']ирк вместо [ц]ирк); на месте дрожащего вибранта [r] реализуется щелевой [ʒ], но чаще произносится боковой щелевой сонант [l] родного языка.

Действующий орган: на месте шипящих щелевых [š], [ž], [š:'] реализуется апикальный свистящий [s] родного языка ([c]ар вместо [u]ар, [c]аль вместо [ж]аль); на месте заднеязычных смычных [k], [k'], [g], [g'] реализуется фарингальный щелевой [h] родного языка ([h]ни[h]а вместо [к]ни[г]а).

Глухость — звонкость: на месте [g], [g'], произнесение глухого звука [k] родного языка.

Твёрдость-мягкость: представители всех трех языков на месте мягких согласных произносят непалатализованные родного языка или заимствованные из ранее изученных языков.

1.2 Носителями всех трех языков нарушаются следующие **интегральные** признаки: на месте дорсальных согласных русского языка произносятся соответствующие апикальные родного языка; на месте какуминального [ʈ] возможно произнесение апикального [ʈ] родного языка.

2. Специфические ошибки

Представители каждого из указанных языков могут допускать в речи на русском языке ошибки, свойственные только носителям их языка. Вьетнамцы могут произносить русский [j] с призвуксом свистящего переднеязычного согласного [z] в позиции начала слова, например, [ʒja] — я. В речи лаосцев и кхмеров возможно произношение русских согласных [p], [t], [k] как придыхательных по аналогии с родным языком.

Отмечено проявление фонетико-графической интерференции в речи вьетнамцев при воспроизведении письменного текста вслух, поскольку во вьетнамской письменности используется латиница.

В области вокализма допускаются следующие ошибки:

1) на месте русских гласных фонем после твердых согласных в ударных слогах произнесение сходных гласных родного языка; 2) на месте гласных, после мягких согласных произнесение недифтонгоидных гласных; 3) неразличение слогов типа

та-тя (сема-семя), та-тья (сема-семья), тя-тья (семя-семья);
4) неразличение ударных и безударных гласных.

Позиционно обусловленные фонетические навыки оформления слога учащиеся будут переносить в речь на русском языке. Наибольшую трудность вызвали слова с сочетанием согласных.

Например, в речи вьетнамцев и лаосцев возможно:

1) появление эпентических гласных в сочетаниях согласных (*Толс[а]той* вместо *Толстой*); 2) упрощение консонантных кластеров – диереза (*Т[...]ет[...]яко[...]ская* вместо *Третьяковская*); 3) полная имплозия при произнесении шумных согласных [p], [t], [k] в позиции конца слога, что на русский слух воспринимается как ноль звука (*[то]* вместо *тот*, *[ма]* вместо *мак*); 4) замены русских согласных в позиции конца закрытого слога на согласные родного языка, что обусловлено ограничениями дистрибуции согласных в зависимости от фонетических условий (согласные, допустимые в позиции финали). Например, *ку[н]тура* вместо *ку[л']тура*, *су[η]ка* вместо *су[м]ка*.

В речи кхмеров возможны эпинтеза и диереза в консонантных кластерах, состоящих более чем из двух элементов.

Таким образом, все сказанное позволяет прийти к выводу: модель обучения русскому произношению, ориентированная на носителей фонемных языков, для носителей слоговых языков не является достаточно эффективной. Следовательно, необходимо разработать национально-ориентированную модель обучения с учетом общих черт в структуре слоговых языков, а также учитывать специфические черты звуковой системы родного языка студентов в смешанных группах.

Литература

1. *Горгониев, Ю. А.* Кхмерский язык. – Москва : Изд-во восточной литературы, 1961.
2. *Гордина, М. В.* Фонетический строй вьетнамского языка. Москва : Наука: Главная редакция восточной литературы, 1984.

3. *Еловков, Д. И.* Структура кхмерского языка. Фонетика, фонология, грамматика, лексика, семантика. Санкт-Петербург : Филологический факультет СПбГУ, 2006.

4. *Касевич, В. Б.* Труды по языкознанию / под ред. Ю. А. Клейнера. – Т. 1. Санкт-Петербург : Филологический факультет СПбГУ, 2006.

5. *Крылов, Ю. Ю.* Проблемы слоговой и мон-кхмерской фонологии: специальность 10.02.22 Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии (стран Азии и Африки): автореф. дисс. ... д-а филол. наук. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2010.

6. *Морев, Л. Н.* Лаосский язык / Л. Н. Морев, А. А. Москалев, Ю. Я. Плам. – Москва : Наука, 1972.

7. *Мхитарян, Т. Т.* Фонетика вьетнамского языка. – Москва : Изд-во восточной литературы, 1959.

8. *Andersen J.* Syllabic or Non-syllabic Phonology? – JL. 1969, vol. 5, № 1.

9. *Enfield N.J.* A Grammar of Lao. – Berlin and New York: Mouton de Gruyter. 2007.

10. *Henderson E.* The main features of cambodian pronunciation, BSOAS, vol. XIV, 1952.

11. *Martini F.* La lanquae cambodqienne, France-Asie, N114-115, 1995.

УДК 81'342.9:808.545:811.161.1

Любимова Н. А., Ранцан А. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет

ВНУТРИСИНТАГМЕННЫЕ ПРОСОДИЧЕСКИЕ ШВЫ ПРИ ЧТЕНИИ ВСЛУХ РУССКОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

Статья посвящена ритмической организации звучащей речи и единицам членения речевого потока меньшим, чем синтагма. Рассматривается понятие просодического шва, определяется его природа и функции.

Ключевые слова: просодия, ритм, просодический шов, членение речевого потока.

N. A. Liubimova, A. J. Rantsan

Saint-Petersburg State University

Intrasyntagmal prosodic boundaries in Russian text read aloud

The article is devoted to rhythmic organization of speech and to speech units smaller than syntagma. The concept of prosodic break is considered, its nature and functions are determined.

Keywords: prosody, speech rhythm, prosodic break, speech units.

Традиционно, вслед за Л. В. Щербой, под синтагмой понимают «фонетическое единство, выражающее единое целое в процессе речи-мысли» [1]. О. Ф. Кривнова, рассматривая вопросы членения речевого потока, именует фоносинтагмой более мелкую единицу – последовательность из одного или нескольких фонетических слов, выделение которой внутри фонетико-смыслового единства (Щербовской синтагмы) обусловлено ритмическими и синтаксическими факторами [2]. Настоящая статья посвящена вопросам иерархического соотношения двух описанных единиц. Интерес к подобным исследованиям обусловлен актуальностью проблем межсловной фонетики в аспекте лингвистического описания русского языка как родного и иностранного. Полученные результаты не только имеют теоретическую значимость для решения вопросов ритмики и просодии, но и могут найти практическое применение при разработке лингвистических основ обучения интонации, в частности – членению потока речи. Термин «синтагма» употребляется нами в Щербовском понимании, а ритмико-синтаксические единицы, на которые может быть поделена синтагма, имея в виду природу их выделения, мы называем ритмическими группами (далее – РГ). Границы ритмической группы, как и границы синтагмы, вслед за О. Ф. Кривновой, мы именуем просодическими швами (далее – ПШ) [2].

Материалом исследования послужили аудиозаписи чтения вслух печатного текста носителями русского языка. Текстовая основа эксперимента – фрагменты моноспектаклей Е. Гришковца, художественный текст, стилистически имитирующий устный монолог от первого лица. Характерной особенностью повествования является ориентация на общение с предполагаемым собеседником (слушателем или читателем), установление «доверительных отношений» и обмен общим жизненным опытом. Вследствие этого лексический состав и грамматическая организация текста приближены к спонтан-

ной речи, в тексте содержится большое количество эмфатических конструкций, фраз с акцентным выделением (термин Т. М. Николаевой [3]).

Анализ материалов показал, что в пределах одной синтагмы обыкновенно стоит до двух ПШ, т. е. синтагма состоит не более чем из трех ритмических групп. Рассмотрим вариант членения текста – фрагмента моноспектакля Е. Гришковца «Одновременно» [4], – реализованный одним из дикторов при чтении вслух. Здесь и далее границы синтагм обозначаются косой чертой – знаком «/», границы РГ обозначаются вертикальной чертой – знаком «|».

«вот | к примеру / мне нравится | Мерилин Монро / очень нравится / не как актриса / я / не очень понимаю / какая она актриса / она мне вообще / нравится / на нее смотреть / а что с ней произойдёт / в следующем веке / в смысле / когда она | станет женщиной / прошлого века / и все эти фотографии / на которых она | такая красивая / станут не просто | фотографиями / а / как бы вот / документами / или / документальными / свидетельствами / прошлого века / и будет ли | она мне / так же нравиться / или нет / я не знаю / хотя она умерла / до того / как я родился / вот / она умерла / до того | как я родился / а мы с ней жили / в одном веке».

Фраза «и все эти фотографии / на которых она такая красивая / станут не просто фотографиями» в данной реализации состоит из трех синтагм. В свою очередь, первая синтагма этой фразы разделена на две РГ: «и все эти | фотографии».

Прежде всего, одна их функций внутрисинтагменных ПШ заключается в членении речевого потока на удобопроизносимые отрезки небольшой длины. Очевидно, именно удобством произношения объясняется то, что в пределах одной синтагмы обычно реализуется не более трех РГ, а одна РГ состоит не более чем из 8–9 слогов (1–3 фонетических слова). При этом постановка ПШ внутри синтагмы подчиняется не только речевым правилам, но и грамматическому

строю языка. Так, например, ПШ не может проявиться в нейтральной синтагме (т. е. синтагме без эмфатической составляющей и акцентного выделения) между предлогом и существительным, между частицей «не» и стоящим непосредственно после нее глаголом и т. д. И, напротив, чаще всего ПШ разделяет глагол-связку и именную часть составного именного сказуемого («станут | не просто фотографиями»), разделяет грамматическую основу предложения и группу его второстепенных членов («а мы с ней жили | в одном веке») и т. д. В случае, если синтагма состоит из нескольких неоднословных РГ, хотя бы одна РГ в ее составе представляет собой сочетание слов, тесно связанных между собой грамматически. Такая РГ является своего рода грамматическим ядром синтагмы и может являться словосочетанием («такая красивая», «в одном веке», «мне нравится») или сочетанием подлежащего и сказуемого («я не знаю», «мы с ней жили»). Остальные слова в составе синтагмы – часто последовательность служебных слов, односложных местоименных слов или сочетание знаменательного слова с одним или несколькими служебными – в таком случае могут выделяться в РГ «по остаточному принципу». Например, членение синтагм на РГ может быть следующим: «до того как | я родился (ядро-грамматическая основа)», «жили | в одном веке (ядро-словосочетание)».

С ритмической точки зрения ПШ внутри синтагмы появляются в местах изменения темпа речи. В нейтральной двухчастной синтагме темп произнесения первой РГ обычно выше, чем второй РГ: «и все эти (11,8 слогов/сек.) | фотографии (8,3 слогов/сек.)». Изменение темпа в нейтральных трехчастных синтагмах так же может быть нисходящим: «и будет ли (8,2 слогов/сек.) | она мне (7,1 слогов/сек.) | так же нравится (5,2 слогов/сек.)». Однако возможно и чередование РГ с более высоким и более низким темпом, напр.: «а что с ней (6,8 слогов/сек.) | произойдет (6,3 слогов/сек.) | в следующем веке (8,1 слогов/сек.)».

Обеспечение закономерного чередования в речи отрезков с различным темпом произнесения представляет собой ритмоорганизующую функцию ПШ. Таким образом в звучащей речи создается ритмический «рисунок», обусловленный не только звуковой, но и содержательной ее стороной [5]. Ритмическая группа, несущая в себе основную смысловую составляющую синтагмы, характеризуется более медленным темпом произнесения по сравнению с окружающими. Для нейтральных синтагм этот вывод коррелирует с теорией тема-рематического членения, в соответствии с которой основную информационную нагрузку несет на себе конечная часть сообщения (в данном случае – синтагмы). Подтверждает такой вывод также ритмико-просодическое оформление не нейтральных синтагм. В случае, если в пределах синтагмы присутствует слово-носитель акцентного выделения (далее обозначается знаком «[+]»), а синтагма состоит более чем из одной РГ, самым медленным темпом произнесения характеризуется РГ, в состав которой входит акцентно выделенное слово: «[+]я (3,8 слогов/сек.) | не знаю (6,2 слогов/сек.)», «до того (7,5 слогов/сек.) | как я [+]родился (5,6 слогов/сек.)». В случае, если не нейтральная синтагма состоит из одной РГ, темп ее произнесения в большинстве случаев ниже среднего значения. Так, синтагма «[+]очень нравится» характеризуется темпом 4,5 слогов/сек. при том, что среднее значение темпа для одночастных синтагм составляет 6 слогов/сек.

Таким образом, ритмическая организация звучащей речи подчиняется целому комплексу факторов, включающему в себя языковую систему (фонетический и грамматический строй языка), речевые и произносительные правила, семантическую составляющую и идею звучащего текста. Являясь акцентным единством (термин П. Гарда [6]), РГ предполагает наличие наиболее ярко выраженного ударения на одном из слогов в своем составе. В этом смысле, учитывая природу выделения РГ, ритмическую группу можно сопоставить со стихотворной стопой как минимальной ритмообразующей

единицей, что некоторым образом сближает ритм прозы со стихотворным ритмом.

Литература

1. *Щерба, Л. В.* Фонетика французского языка. – Москва, 1953. – С. 8.
2. *Кривнова, О. Ф.* Ритмизация и интонационное членение текста в «процессе речи-мысли»: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Москва, 2007. – 53 с.
3. *Николаева, Т. М.* Семантика акцентного выделения. – Москва : «Наука», 1982. – 104 с.
4. *Гришковец, Е.* ОдноврЕмЕнно. // Lib.Ru: Библиотека Максима Мошкова. URL: <https://lib.ru/PXESY/GRISHKOWEC/together.txt> (дата обращения: 16.10.2023).
5. *Черемисина, Н. В.* Вопросы эстетики русской художественной речи. – Киев, 1981. – 240 с.
6. *Гард, П.* Ударение / авториз. пер. с франц. А. В. Андропова и Г. В. Васильевой под ред. Ю. А. Клейнера и М. В. Гординой; отв. ред. Ю. А. Клейнер. – Санкт-Петербург : Филологический факультет СПбГУ, 2015. – 200 с.

УДК 371.3:373.57:811.161.1'243:[378.147:792]

Реутова М. А.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

Статья рассматривает театрализацию и формы ее реализации как один из продуктивных способов социокультурной адаптации иностранных учащихся подготовительного факультета. Средства театрализации обеспечивают стойкую мотивацию учащихся к учебной и языковой деятельности.

Ключевые слова: русский как иностранный, социокультурная адаптация, подготовительный факультет, театрализация, фольклор.

M. A. Reutova

The Herzen State Pedagogical University of Russia, Herzen University

Theatrical technologies in teaching Russian as a foreign language to preparatory department students

The article considers theatricalization and forms of its implementation as one of the productive ways of socio-cultural adaptation of foreign students of the

preparatory faculty. Theatricalization means provide stable motivation of students to educational and language activities.

Keywords: Russian as a foreign language, socio-cultural adaptation, preparatory faculty, theatrical performance, folklore.

Театрализация как способ познания «загадочной русской души» и приобщения к русской культуре появилась еще в XIX веке и не теряет своей актуальности и сегодня. В условиях современного процесса обучения очень сложно отвлечь студентов от телефонов и интернета, направив их внимание на обычное чтение текстов и выполнение упражнений, при этом преподавателю важно не просто «помочь иностранным студентам адаптироваться к новой для них культурной и образовательной среде» [4, с. 125], но и упростить этот путь, сделать занимательным. Обучающимся трудно сконцентрироваться из-за сформировавшегося клипового мышления. Театрализация же – интересный и необычный процесс, который напоминает игру, привлекает их, позволяет постоянно менять вид деятельности, менять свою социальную роль. Под этим термином мы понимаем «использование средств театра в воспитательном процессе» [6, с. 51].

Театрализованная деятельность, «представляющая собой интерактивную форму обучения русскому языку как иностранному, обусловлена активным, эмоционально окрашенным взаимодействием всех участников общения, нацеленным на творческую переработку поступающей информации» [1, с. 167], может реализовываться как на занятиях, так и в свободное время. Как правило, именно внеаудиторная деятельность помогает студентам раскрепоститься, полноценно окунуться в коммуникативную и познавательную деятельность. Интеграция иностранных студентов в русскую культуру достигается посредством различных мероприятий и практик: экскурсий [9], разговорных клубов, просмотра кинофильмов [5], чтения литературы [2], проведение различных мероприятий и праздников. Также театрализация развивает творческое мышление, а «это высокая степень развития мозга, его гибкость и оригинальность мышления, умение

быстро менять методы действия в соответствии с новыми требованиями и условиями» [3, с. 676].

Во время репетиций студенты вместе готовят декорации, решают, как нужно изображать определённые эмоции, кто и где должен стоять, как идти, что позволяет им использовать язык непосредственно как средство коммуникации. Процесс подготовки спектакля объединяет студентов, что благотворно влияет на дальнейший процесс обучения. Также во время постановки спектакля студентам необходимо работать над своим произношением, следовательно улучшаются фонетические навыки, а благодаря многократному повторению реплик лучше усваиваются интонационные конструкции. В отличие от прочтения диалогов на уроке, в спектакле важно не только речевое, но и неречевое поведение: жесты, взгляды, эмоции, что также играет немаловажную роль в изучении языка и культуры.

В качестве материала для театральных постановок на подготовительном факультете мы предлагаем использовать фольклор. Русские народные песни и сказки богаты разнообразными социальными и культурными паттернами, свойственными русскому человеку, что делает их важным инструментом в обучении иностранных студентов русскому языку. К тому же сказки, в отличие от произведений классической русской литературы, короткие, легко адаптируемые под необходимый уровень языка, редко требуют сложных костюмов и декораций. Например, интересным материалом для инсценировки, на наш взгляд, может стать любимая иностранцами учащимися сказка «Репка» [7].

Народные сказки существуют у всех народов и каждый человек с детства знаком с этим жанром. Они наполнены разнообразными мифологическими существами, которых интересно изучать [8]; животными, которые олицетворяют определенные качества людей; интересными, порой очень распространёнными и знакомыми разным народам сюжета-

ми. Обучающимся очень интересно сравнивать изучаемых персонажей с героями сказок своей страны.

Заключительный этап долгого и ёмкого процесса театризации – представления спектакля публике. Показ спектакля приносит пользу не только выступающим, но и зрителям. Студенты других групп, которые изучают русский язык, знакомятся с русской культурой, развивают свои аудиальные навыки, получают визуализацию прочитанного ранее текста, что повышает их интерес к подобному виду работы с текстом.

Таким образом, театризация как один из способов социокультурной адаптации несет множество полезных функций. Она помогает сплотить коллектив, позволяет студентам использовать русский язык в качестве средства общения, расширяет лексический запас, развивает артикуляцию, фонетические и аудиальные навыки, дает возможность освоить интонационные конструкции, развивает творческое и пространственное мышление, визуализирует текст и содействует стойкой мотивации учащихся к учебной и языковой деятельности.

Литература

1. *Гаврилова, В. Л.* Театризация сказок как одна из форм интерактивного обучения русскому языку иностранных учащихся // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – 2006. – Т. 12. № 6. – С. 167-171.

2. *Гаврилова, В. Л.* Изучение русской литературы как способ социокультурной адаптации иностранных учащихся (предвузовский этап обучения) / В. Л. Гаврилова, М. А. Реутова // Русский мир Азии : Сб. статей III междунар. науч.-практ. конф., Ханой, 25–27 ноября 2024 года. – Якутск: Изд. дом СВФУ, 2024. – С. 96–100.

3. *Дилафруз, Д.* Использование театризации в процессе обучения иностранному языку студентов // Society and Innovations. – 2021. – Vol. 2, N. 2/S. – P. 675–682.

4. *Малышева, Н. А.* Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов к обучению в России / Н. А. Малышева, А. В. Шевченко // Актуальные проблемы методики преподавания филологических дисциплин в высших и средних специальных учебных заведениях: Сб. матер. VIII Всерос. науч.-практ. конф., Белгород, 20 марта 2018 года. – Белгород: Белгородский гос. ин-т искусств и культуры, 2018. – С. 124–128.

5. *Реутова, М. А.* Метод кинопедагогика в обучении инофонов русскому языку // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Сб. матер. XX Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 20–22 апреля 2022 года. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. – С. 260–264.

6. *Стрижак, О. В.* Театрализация в воспитании: история вопроса // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1, № 5(71). – С. 50–59.

7. *Теримова, Р. М.* Познаем русскую культуру. Учебное пособие по рус. яз. для иностранцев / Р. М. Теримова, В. Л. Гаврилова, О. А. Игошина и др. – Санкт-Петербург, 2006.

8. *Ухарцева, В. И.* Спецкурс «Русская мифология» в иностранной аудитории: содержательный и методический аспекты // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: сб. науч. статей XIII междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 23–25 апреля 2014 года. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – С. 175–177.

9. *Ухарцева, В. И.* Экскурсионная деятельность как инструмент социальной адаптации иностранных учащихся // Образовательная дипломатия России в странах Африки и Ближнего Востока: Сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Майкоп, 2024. – С. 91–95.

Снежко К. М., Аббасова З. Б.

Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ СОВМЕСТНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье говорится о том, что в практике преподавания русского языка как иностранного взаимно-возвратные глаголы представляют собой одну из самых сложных и менее разработанных проблем как в лингвистическом, так и в лингвометодическом и методическом планах. Рассматриваются разные способы выражения совместности в русском языке. При презентации данной темы иностранным студентам предлагается выделить единую группу глаголов совместного действия, включающую в себя и возвратные, и невозвратные глаголы. Делается вывод о том, что группа ГСД представляет собой сложную структуру, которую необходимо изучать в иностранной аудитории.

Ключевые слова: возвратные глаголы; многослойная лексико-грамматическая структура; семантическая соотносимость; единая группа ГСД; грамматическое значение совместности; вербальный способ общения, невербальный способ общения; субъект при ГСД; сложная структура.

K. M. Snezhko, Z. B. Abbasova

Saint-Petersburg State Chemical Pharmaceutical University

Linguomethodological characteristics of the ways of expressing jointness in the Russian language

The article states that in the practice of teaching Russian as a foreign language, mutually reflexive verbs are one of the most complex and less developed problems both in linguistic and in linguomethodological and methodological plans. Different ways of expressing jointness in the Russian language are considered. It is proposed to select a single group of verbs of joint action, including both reflexive and non-reflexive verbs when presenting this topic to foreign students. It is concluded that the group of joint action verbs is a complex structure that needs to be studied in a foreign audience.

Keywords: reflexive verbs, multilayered lexical and grammatical structure, semantic correlation, a single group of joint action verbs, grammatical meaning of jointness, verbal communication method, non-verbal address method, subject with joint action verbs, complex structure.

Возвратные глаголы в практике преподавания русского языка как иностранного представляют собой одну из самых сложных и наименее разработанных как в собственно лингвистическом, так и в лингвометодическом и методическом планах категорий [1].

Связано это с их многослойной лексико-грамматической структурой, с проблемой изменения морфологических, лексических, а иногда и стилистических характеристик глагольных единиц с присоединением/отделением постфикса-ся.

При презентации в иностранной аудитории взаимно-возвратных глаголов не учитываемая семантическая соотносимость с невозвратными глаголами, имеющими в сочетании с местоименным компонентом *друг друга* либо с субъектом во множественном числе сходные значения. Ср.: обниматься, шептаться - приветствовать друг друга, ладить друг с другом. Подобное упущение, как показывает практика, приводит к большому количеству, в первую очередь, языковых ошибок, количество которых увеличивается также за счет отсутствия системного описания вопроса возможности/невозможности

синонимической замены возвратного глагола невозвращённым.

Таким образом, на наш взгляд, целесообразным выглядит выделение единой группы глаголов совместного действия, включающей в себя и возвратные (разводиться, передружиться), и невозвратные (дружить друг с другом, любить друг друга), и глаголы, объединённые наличием у всех отобранных единиц общей семьи «действия, выполняемого совместно двумя/несколькими субъектами» [2].

По **характеру направления называемого действия** в рамках названной группы глаголов можно выделить три следующие подгруппы:

1. глаголы совместного обоюдонаправленного действия (*целоваться, целовать друг друга*);

2. глаголы совместного условно разнонаправленного действия (*разводиться, расподобляться*);

3. глаголы совместного последовательного действия (*мириться, кидаться*), которые, в свою очередь, различаются факультативностью возврата действия на субъект (*бросаться*) и обязательностью возврата действия на субъект (*ругаться*).

Грамматическое значение совместности может быть выражено в русском языке как синтетически, так и аналитически. Ведущим словообразовательным средством в данном случае является постфикс -ся, с помощью которого образуются взаимновозвратные глаголы. Но не все взаимновозвратные глаголы можно рассматривать как производные от невозвратных, так как лексические значения невозвратного и возвратного глаголов не всегда совпадают.

Ср. – целовать друг друга → целоваться;

встречать друг друга → встречаться;

но прощать друг друга ≠ прощаться;

простить друг друга ≠ проститься.

Значение совместности действия у **возвратных глаголов** может выражаться следующими способами:

1. у непроизводных глаголов только собственно лексически при наличии формального постфикса - ся (*сориться, делиться, меняться*);

2. у производных глаголов:

а) с помощью постфикса - ся (встречать друг друга → встретиться; видеть друг друга → видеться);

б) через префикс и постфикс - ся (перезваниваться, договариваться, сдружиться, разъехаться).

У **невозвратных глаголов** совместное значение может быть выражено:

а) самим лексическим значением слова (ладить, дружить, воевать);

б) с помощью предложно-падежных вариантов местоимённого компонента *друг друга* (любить друг друга; разговаривать друг с другом; написать друг другу).

Глаголы совместного действия представляют собой достаточно разнородную группу не только с точки зрения их морфологических и синтаксических характеристик, но и с точки зрения собственно лексического значения, т. е. разделения на тематические группы [3]. Приводим только возможный вариант распределения всех отобранных единиц по группам для удобства их презентации в иностранной аудитории. Первую большую группу составляют единицы, способные сочетаться с одушевлённым субъектом:

1. Глаголы, обозначающие вербальные способы общения: а) собственно общение (*общаться, перешёптываться, разговаривать друг с другом*); б) процесс приветствия-прощания (*здороваться / поздороваться, прощаться / попрощаться, приветствовать друг друга*); в) опосредованное общение (*перезваниваться, переписываться, звонить друг другу*).

2. Глаголы, обозначающие невербальные способы общения (*переглядываться, раскланиваться*);

3. Глаголы, выражающие различную степень согласия-несогласия с мнением собеседника (*договариваться / договориться, ругаться / поругаться, воевать*);

4. Глаголы, обозначающие различные этапы и степень знакомства (*знакомиться / познакомиться, дружить друг с другом*);

5. Глаголы, называющие порядок установления или разрешения взаимных обязательств (*судиться*);

6. Глаголы чувственного восприятия (*любить друг друга, соскучиться*);

7. Глаголы, обозначающие развитие семейных отношений (*жениться / пожениться, разводиться / развестись*);

8. Глаголы с обрядовой семантикой (*венчаться / обвенчаться, христосоваться*);

9. Глаголы с осязательной семантикой (*бороться, целоваться / поцеловаться*);

10. Глаголы движения (*сходиться / сойтись, разбежаться / разбежаться*).

Ко второй, как уже указывалось, более малочисленной группе относятся глаголы, способные сочетаться с неодушевленным объектом и представляющие собой большей частью терминологизированную лексику (*слипаться / слипнуться, ассимилировать, уподобляться / уподобиться*).

Особенности выражения субъекта при глаголах совместного действия тесно связаны с особенностями их семантики. Субъект при ГСД может быть как самостоятельным, так и связанным по значению с последующим объектом. Самостоятельный субъект имеет значение множественного числа, выраженное соответствующей грамматической формой (*Мы встретились. Подруги расцеловались. Эти страны воюют между собой*) либо аналитически (*Мама и дочка встретились*). При этом формальное множественное число субъекта может иметь значение «два» или «много», ср. *Мы (все) уже перезнакомились. – (Мы с подругой) часто перезваниваемся*. Связанный с объектом объект может стоять в

форме как множественного, так и единственного числа в зависимости от смысла предложения.

Таким образом, группа ГСД представляет собой сложную структуру, все компоненты которой состояли между собой в отношениях иерархического взаимодействия, что определяет возможность и необходимость изучения данной группы глаголов в иностранной аудитории в соответствии с основными дидактическими, лингвистическими и методическими принципами коммуникативной методики обучения.

Литература

1. Шакирова, Л. З. Лингвометодика: историографический аспект. – Казань: Магариф, 2009. – 159 с.
2. Бондарко, А. В. О значении видов русского глагола // Вопросы языкознания – 1990. – №4. – С. 111–120.
3. Теория и практика обучения русскому языку / под ред. Р. Б. Сабаткоева. – М.: Академия, 2008. – 336 с.

УДК 81'373.46:811.161.1:616-089.197.7

Тираспольская А. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ И ПРОФЕССИОНАЛИЗМЫ В ПЛАСТИЧЕСКОЙ КОСМЕТИЧЕСКОЙ ХИРУРГИИ: К ПРОБЛЕМЕ ОПИСАНИЯ

Статья посвящена проблеме описания метафорических терминов и профессионализмов, широко используемых в области пластической косметической хирургии. Двухкомпонентные терминологические словосочетания группируются и анализируются в первую очередь с точки зрения частеречной принадлежности составляющих и их метафорической маркированности, а также наличия частичной или полной метафоризации.

Ключевые слова: метафорические термины, профессионализмы, двухкомпонентное терминологическое словосочетание, пластическая хирургия, лингвистический анализ.

A. Yu. Tiraspol'skaya

Saint-Petersburg State University

Metaphorical terms and professionalisms in plastic cosmetic surgery: to the problem of description

The article is devoted to the problem of describing metaphorical terms and professionalisms widely used in the field of plastic cosmetic surgery. First of all, two-component terminological word combinations are grouped and analysed from the point of view of belonging of their constituents to a certain part of speech and their metaphorical marking, as well as the presence of partial or full metaphorization.

Keywords: metaphorical terms, professionalisms, two-component terminological phrase, plastic surgery, linguistic analysis.

Пластическая хирургия, имея, безусловно, древние корни, если принимать во внимание так называемый «эмпирический период» её существования со II в. до н.э. и приблизительно до середины XIX в. (об этапах развития данной области хирургии см., в частности: [1]), будучи в буквальном смысле «замороженной» на несколько веков по религиозно-этическим соображениям, может считаться относительно молодой отраслью медицинской науки. С одной стороны, являясь частью клинической хирургической медицины и, с другой стороны, настолько тесно связанной с косметологией, что даже специалисты порой затрудняются в определении чёткой границы между данными сферами, пластическая косметическая хирургия соединяет в себе терминологию хирургической анатомии (в первую очередь – анатомии лицевого отдела головы и шеи) и косметологическую терминологию.

В то же время в условиях интенсивного развития, а главное – лавинообразной популяризации пластической хирургии и довольно агрессивной рекламы всевозможных клиник соответствующего профиля, в последние два десятилетия в России параллельно с «продвижением» данных медико-косметических услуг среди населения сформировался целый комплекс профессионализмов. Отметим, что означенные профессионализмы встречаются в популярной печатной и (в

особенности) сетевой литературе, посвященной косметической хирургии и процедурам, намного чаще, нежели собственно термины. Однако, как представляется автору данной статьи, в обилии использования профессионализмов «виноваты» не столько популяризаторы – распространители информации о возможностях пластической хирургии, сколько сама ситуация недосформированности, недоукомплектованности, а потому и «подвижности» внутри сложного комплекса терминов и профессионализмов этой сферы медицины. Если мы исходим из принципиальной дифференциации термина и профессионализма по признаку маркированности первого и немаркированности второго с точки зрения нормированности (ср.: «Термин – это совершенно официальное, принятое и узаконенное в данной науке, отрасли <...> название какого-то понятия, а профессионализм – полуофициальное слово, распространенное (чаще в разговорной речи) среди людей какой-то профессии, специальности, но не являющееся, в сущности говоря, строгим, научным обозначением понятия» [2, с. 140]; см. также [3, с. 128 – 130]), то разграничение данных двух категорий в пластической хирургии представляется длительным, многоступенчатым процессом. Лишь некоторую помощь в данном случае может оказать факт заключения профессионализмов в словарях или текстах в кавычки («Кавычки как раз и подчеркивают, что слово еще “не дотянулось” до термина» [2, с. 141]), на который обратил внимание еще в 1970-х гг. А. В. Калинин, поскольку, во-первых, на сегодняшний день не существует сколько-нибудь полного словаря или справочника терминов и / или профессионализмов пластической (косметической) хирургии, хоть в какой-то мере претендующего на академичность, а, во-вторых, в современной профессиональной, тем более – полу- и околопрофессиональной литературе кавычки в подобных случаях (да и не только) ставятся произвольно или же не ставятся авторами вовсе (особенно этим грешат сетевые тексты). Вот почему, ни в коей мере не претендуя на всеохваты-

вающее рассмотрение столь обширного вопроса, в данной статье предлагаем, в ряде случаев довольно условно отделив профессионализмы от терминов, наметить некоторые возможности описания и систематизации такой малоизученной части профессионального языка пластической хирургии, как метафорические термины и профессионализмы, образованные при помощи метафорического переноса. По мнению М. В. Озингина, в целом «метафорическая система медицинской терминологии динамична, что проявляется в метафоризации вновь появляющихся артефактов и развивающихся социальных отношений, во включении в метафорическое поле результатов развития науки» [4, с. 10], что в полной мере относится и к метафорическим терминам и профессионализмам косметической хирургии.

Ввиду лингвистического характера исследования в данном случае предлагается попытка описания без разделения единиц на блоки терминов и профессионализмов, именующих собственно анатомические части и особенности строения, присущие каждой человеческой особи (например, *листки собственной фасции лица* и *жировые пакеты лица* есть у каждого человека), и так называемые «дефекты», отклонения от общепринятой эстетической нормы (так, *кисетные морщины* являются признаками старения лица, деформации кожи, *брюшной (жировой) фартук* – результатом обвисания кожи живота и т. п.).

Семантический способ терминообразования путем метафорического переноса признаётся исследователями весьма продуктивным в сфере современной пластической хирургии (см., в частности: [5, с. 978]). Наблюдаемые в рассматриваемой сфере метафорические термины и профессионализмы, как правило, состоят более чем из одного слова, и в данном случае предлагается сосредоточить внимание на двухкомпонентных словосочетаниях.

В терминах и профессионализмах, представляющих собой двухкомпонентное (чаще всего) словосочетание

ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ + СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ, метафорический перенос по преимуществу осуществляется либо в существительном, либо в прилагательном, иными словами, имеет место **частичная метафоризация**.

I. В ситуации, когда в термине присутствует **метафорическое существительное**, ему в большинстве случаев предшествует **неметафорическое прилагательное**, уточняющее: 1. состав, «природу» анатомического органа / части тела и т. д. – *жировой пакет, жировая ткань, жировой мешок, (кожно-)жировой фартук, кожная борозда, железистая ткань, фасциальный чехол* и т. п.; 2. местоположение органа / части / проблемной зоны (зоны медицинского вмешательства) – *надглазничная, веко-малярная, щёчная, слёзная / носослёзная, подбородочная* и т. п. *борозды; глазная щель; малярный / скуловой мешок* – избыток жировой ткани и жидкости в подглазничной области; *брюшной фартук; подбородочная ямка; скуловой гребень; подъягодичный ромб; носовая пирамида; субмаммарный, субфасциальный и субпекторальный карманы* (маммопластика) и т. п.

II. В значительном количестве случаев представлена и обратная ситуация, когда в термине содержатся **метафорически используемое прилагательное** и **неметафорическое существительное**. Сюда относится довольно большое количество терминов / профессионализмов, в которых прилагательные образованы с помощью суффиксоидов *-видный* и *-образный*, а их первая часть представляет собой метафору: указывает на то, с чем сравнивается форма органа, части тела и т. п. (подробнее о данных суффиксоидах см. [6]) Таковы, например, *каплевидный подбородок, седловидный нос, грибовидная форма (молочной железы); О-образные и Х-образные (редко встречается написание Икс-образные) голени / ноги* (которым соответствуют термины *варусная* и *вальгусная деформация / искривление ног*); *Т-образный рубец, М-образная линия (роста волос)* и т. д. В другой группе в словосочетание входит притяжательное прилагательное. Таковы, например,

термин *монгольское веко* (имеющий синоним *эпикант(ус)*) – выраженная кожная складка полулунной формы у внутреннего угла глаза, которая располагается над слёзным бугорком, или профессионализмы «*лисий глаз*» – слегка раскосые глаза с приподнятыми и подчеркиваемыми внешними уголками и значительно менее известные обывателям «*кроличьи морщины / морщинки*» (встречается также вариант «*кроличьи лапки*») – морщины, которые расходятся от центра спинки носа к нижним векам или щекам, становятся заметны при прищуривании или нахмуривании (см., в частности [7]). К третьей группе можно отнести словосочетания с относительными прилагательными-метафорами: термин *корсетная пластика шеи* (вариант: *корсетная платизмопластика*), профессионализм «*кисетные морщины*» (гипоним по отношению к термину *периоральные морщины*) – мелкие морщины, тонкие вертикальные линии, которые образуются вокруг рта и напоминают складки кисета, и др.

III. Значительно реже **оба члена профессионализма (прилагательное и существительное) являются неотъемлемыми частями одной метафорической ассоциации (то есть имеет место полная метафоризация словосочетания):** «*гусиные лапки*» – динамические мимические мелкие морщины, радиально расходящиеся из области внешних уголков глаз в результате чрезмерной эмоциональности и возрастных изменений кожного покрова (перенос на основании сходства рисунка морщин с формой лап / со следами лап гуся (птицы)); уже упомянутые выше «*кроличьи лапки*»; «*грустный домик*» (соответствующий термин – *A-образная деформация верхнего века*) – состояние, при котором область между центральной частью брови и складкой верхнего века имеет недостаток объема и т. п. Следует указать на частичную омонимичность профессионализма «гусиные лапки», поскольку в области анатомии головы и шеи также существует термин *большая гусиная лапка* – радиально расходящееся разветвление лицевого нерва, расположенное в около-

ушной слюнной железе и иннервирующее мимические мышцы лица.

В терминах и профессионализмах, которые представляют собой двухкомпонентное словосочетание, где главное слово выражено существительным в именительном падеже, а зависимое от него слово – существительным в родительном падеже (что? + кого? / чего?), метафорический перенос также преимущественно обнаруживается либо в главном, либо в зависимом компоненте.

I. В большинстве рассмотренных нами примеров **метафорическим является первое существительное (главное слово)**, стоящее в именительном падеже, в то время как **второе, зависимое от него существительное – неметафорическое и неодушевленное**, указывает на принадлежность органу, виду ткани, анатомической части тела или прочим анатомическим образованиям. Здесь можно назвать такие термины, как *листок фасции (лица / шеи)*, *щель век* (синоним – термин *глазная щель*), *пластинка века*, *спинка носа*, *корень носа*; а также профессионализмы (вероятнее всего) *порог носа* (синоним – термин *внутренний клапан носа*), «*хвост брови*» и т. д.

II. Несоизмеримо малочисленнее группа примеров, где **в главном существительном нет метафорического переноса, а второе, зависимое существительное – метафорическое**. В этой ситуации стоящее в родительном падеже метафорическое существительное может быть как одушевленным, так и неодушевленным. В первом случае оно, в частности, может указывать на принадлежность человеку, имеющему определенную черту характера, или «подобию человека» (например, мифологическому антропоморфному существу, обезьяне, кукле) с какими-либо анатомическими особенностями строения: *мышца гордецов* – мышца, опускающая переносье, «*ухо сатира*» и «*ухо макаки*» – аномалии развития ушной раковины, *морщины (кого?) марионетки* – возрастные изменения кожи, которые проявляются в виде продольных

линий от уголков рта до подбородка (визуальное сходство с нижней челюстью куклы-марионетки, которая является отдельной деталью); во втором случае – на ассоциацию с определенным чувством, настроением, проявляющимся в выражении лица человека: профессионализм *морщины (чего?) скорби* (синоним – *морщины марионетки*) и др.

Литература

1. *Суботялов, М. А.* Этапы развития пластической хирургии // Вестник РУДН. Сер.: Медицина. – 2023. – Т. 27. № 1. – С. 119 – 130.
2. *Калинин, А. В.* Лексика русского языка. – Москва, 1978.
3. *Авербух, К. Я.* Общая теория термина. – Москва, 2006.
4. *Озингин, М. В.* Роль метафоры в структурировании и функционировании русской медицинской терминологии: автореф. ... канд. филол. наук. – Саратов. 2010.
5. *Бекишева, Е. В.* История и современное состояние терминологии пластической хирургии / Е. В. Бекишева, А. Г. Бунина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т.17, №5(3), 2015. С. 976 – 979.
6. *Пожарская, А. М.* Суффиксоиды *-видный* и *-образный* как средство концептуализации семантики формы // Сибирский филологический журнал. – 2011. – №3. – С. 166 – 171.
7. Мимические морщины.– URL <https://www.invitro.ru/library/simptom/24793> (дата обращения 06.02.2025).

УДК 81'367.625:811.161.1'243

Токина А. И., Усенко И. Ю., Чой Во Сеок

Санкт-Петербургский государственный университет

ГЛАГОЛЫ ЛИШЕНИЯ И ОТЧУЖДЕНИЯ ОБЪЕКТА В АСПЕКТЕ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ)

Статья посвящена русским глаголам групп лишения и отчуждения объекта, широко употребляющимся в текстах публицистического характера. Выявляются объединяющие их функционально-семантические особенности, устанавливается типовое контекстное окружение. Представленное описание может быть использовано при разработке учебных пособий по синтаксису, лексике, чтению и анализу художественного текста для иностранных учащихся продвинутого этапа обучения.

Ключевые слова: глагол, лексико-семантическая группа, функционально-семантические особенности, публицистический текст, отчуждение и лишение объекта.

A. I. Tokina, I. Y. Usenko, Choi Woo Seok

Saint-Petersburg State University

**Verbs of deprivation and alienation of an object
in the aspect of Russian as a foreign language
(based on journalistic writing)**

The article is devoted to the verbs of object deprivation and alienation groups widely used in journalistic texts. Their unifying functional and semantic features are revealed and their typical contextual environment is established. The presented description can be used in the development of textbooks on syntax, lexis, reading and analysis of journalistic text for foreign students of the advanced stage of education.

Keywords: verb, lexico-semantic group, functional-semantic features, inanimate nature, journalistic text, deprivation and alienation of object.

Публицистический текст принадлежит к текстам того типа, которые особенно актуальны для изучения в иностранной аудитории. С одной стороны, в текстах данного рода затрагивается самый широкий спектр актуальных проблем общества, таких как политика, экономика, культура, события повседневной жизни, криминальные происшествия, текущие новости и т. п. С другой стороны, тексты публицистического жанра насыщены специфическими синтаксическими конструкциями, эмоционально-оценочной лексикой и отличаются наличием целого комплекса художественных средств, заимствованных из литературного языка, разговорной и официально-деловой речи. Публицистический текст, как известно, направлен не только на информирование, но и на оценку общественных явлений и событий, а также на формирование общественного мнения, что предполагает эмоциональное и идеологическое воздействие на читателя при помощи языковых средств [3]. Публицистические тексты и формирующие их единицы изучаются на высоких уровнях владения рус-

ским языком (B2–C1), и умение адекватно воспринимать и интерпретировать тексты данного типа включено в сферу компетенций, проверяемых по системе ТРКИ.

Публицистические тексты, особенно новостного жанра (емкие, информативные, насыщенные сведениями о текущих событиях), в большой степени строятся на глагольных предикатах, которые, по мнению ряда ученых, способны предвосхищать типы синтаксических связей, реализуемые в предложениях [1], и управлять актантами (участниками ситуации), занимающими по отношению к ним зависимую позицию [4]. Семантика глагола так или иначе влияет на возможности его синтаксической сочетаемости. Особый интерес для изучения представляют многовалентные русские глаголы, управляющие сложным набором актантов и тем самым наиболее трудные для понимания и восприятия иностранцами. Именно к такого рода глаголам относятся глаголы лишения и отчуждения объекта, извлеченные из «Толкового словаря русских глаголов» под редакцией Л. Г. Бабенко [2] и выбранные для исследования их функционально-семантических особенностей. Указанные глаголы частотны в публицистических текстах, что показал анализ материала, отобранного из Национального корпуса русского языка. Глаголы двух лексико-семантических групп (ЛСГ) входят в поле «Отношение» и тесно связаны семантической общностью. Их точкой пересечения является следующее: все единицы указанных групп имеют прямое отношение к сфере перераспределения материальных или духовных ценностей, их семантической особенностью является наличие дифференциальной семы, указывающей на **объект** – включенный в глагольную семантику либо содержащийся в актантной рамке глагола. При этом в значении глаголов **лишения объекта** внимание акцентируется на ситуации отъема материальных или духовных средств, а в семантике глаголов **отчуждения объекта** присутствует фокус на присвоении изъятых средств другими лицами. За базовый фрейм для описания ситуаций,

так или иначе связанных с отъемом или утратой конкретных или абстрактных ценностей, были приняты базовые (ядерные) единицы обеих групп – *лишать* и *отнимать*, связанные как общностью основного значения – «лишение чего-либо ценного», так и сходством дифференциальных сем, вследствие чего считаем целесообразным анализ выбранных единиц в рамках единой группы.

Всего было проанализировано 53 глагола, распределенных нами по группам на основе общности их семантики:

1. Глаголы, обозначающие активный, насильственный захват объекта (*овладеть, захватить*).

2. Глаголы, обозначающие захват объекта в результате борьбы или военных действий (*завоевать, оккупировать*).

3. Глаголы, обозначающие принудительное лишение объекта на законных основаниях (*конфисковать, экспроприровать*).

4. Глаголы, обозначающие лишение нематериальных объектов: доброго имени, репутации (*бесславить, бесчестить*), общественного статуса (*ниспровергать, низвергать*).

5. Глаголы, обозначающие лишение ценности/ значимости (*обесценивать, обесмысливать*).

6. Глаголы, обозначающие противоправное присвоение чужого имущества: тайное (*воровать, красть*), насильственное (*грабить*).

Функционально-семантический анализ, проведенный в рамках каждой группы, выявил следующие характерные особенности, которые могут создавать трудности при предъявлении данных единиц в иностранной аудитории.

Целый ряд проанализированных глаголов способен обозначать лишение объекта воздействия как материальных, так и нематериальных, абстрактных (духовных) ценностей (*данные, информация*): *Эвакуация иностранных граждан из Афганистана, а также желающих уехать местных жителей продолжается с 15 августа, когда «Талибан» захватил*

большую часть страны и афганскую столицу Кабул [Ведомости, 26.08.2021]; Оказалось, мужчина сел за руль без прав, автомобилем такси завладел незаконно и превысил скорость почти в два раза [Vesti.ru, 22.01.2020]; В ходе проведенной 24 августа кибератаки неизвестные завладели электронной почтой и другими личными данными сотрудников и законодательного органа [Lenta.ru, 14.10.2020]. В свете развития компьютерных технологий и усовершенствования возможностей проникновения в закрытое информационное пространство все чаще и чаще объектами хищения становятся информационные данные, что, как мы видим, широко отражается и на лексическом уровне.

Большинство рассмотренных глаголов отличает наличие семы негативной оценочности, которая может усиливаться или нивелироваться в зависимости от конкретного контекстного употребления. У значительной части глаголов, указывающих на лишение статуса или имущества, данная сема уже изначально заложена в семантике (*бесславить, дискредитировать, грабить*). Негативная оценочность, к примеру, может усиливаться при употреблении в сочетании с особым сирконстантом-обстоятельством, содержащем дополнительную информацию о нечестном способе отъема/ захвата ценностей, в роли которого выступают специальные наречия или предложно-падежные формы и словосочетания: *Сейчас набирает обороты скандал с квартирой, которой, как уверяют, незаконно завладел бывший адвокат Ефремова* [Vesti.ru, 21.09.2020]; *Жилплощадью обманом завладело «Международное кредитное бюро» (МКБ)* [Lenta.ru, 17.10.2019]. Положительная оценочность в семантике ряда глаголов, как правило, проявляется в контексте их употребления с безусловно положительными именами, обозначающими нематериальные ценности (*внимание, доверие, знания, симпатия, популярность*) в контекстах, описывающих приобретение призов, навыков, возможностей, позитивных качеств или отношений, т. е. ситуация лишения в данном случае превраща-

ется в ситуацию приобретения, ср.: *Сборная России завоевала 17 золотых, 25 серебряных и 23 бронзовые награды [Парламентская газета, 07.08.2021]; Как Уилл (Смит) завладел вниманием всей площади! Он умеет все что угодно: и рэп читать, и быть прекрасным актером, и вести социальные сети [Lenta.ru, 08.10.2019]; И именно современный учитель, умный, интеллигентный, любящий детей и свое дело, может завоевать симпатии самой широкой аудитории [Парламентская газета, 27.09.2021].*

Многие глаголы изученных ЛСГ отличаются типовой словообразовательной моделью, будучи образованными с помощью префиксов *без-*, *дис-*, *обез-*, *рас-* с общим значением лишения/ отчуждения и вносящих данную семантику в глагольное значение (*бесчестить*, *дискредитировать*, *обездоливать*, *развенчивать*).

Практически все проанализированные глаголы требуют наличия двух или трех обязательных актантов, т. е. обладают двух- или трехвалентной актантной рамкой: субъект + объект, подвергающийся лишению/ отчуждению; субъект + объект, подвергающийся лишению/ отчуждению + объект лишения/ отчуждения в самом широком смысле (территория, денежные ценности, авторитет, статус, доверие). При этом одни глаголы управляют формой творительного падежа, другие – формами винительного или родительного падежей, что создает дополнительные трудности для восприятия, запоминания и использования их в речи иностранными учащимися: *В Колумбии зоозащитники конфисковали у владелицы заповедника льва и довели его до истощения [Lenta.ru, 28.02.2020]; Маршрутки окупили парковку у жилого дома в Шелехове [Vesti.ru, 20.08.2020]; Ранее Хафтар заявил, что начал поход на Триполи и овладел аэропортом возле ливийской столицы [Московский комсомолец, 07.04.2019]. Глаголы, в свернутой семантике которых уже изначально заложено указание на лишение статуса/ положения/ авторитета/ доверия/ уважения или на отчуждение материальных и нематериальных*

благ, управляют только объектами, подвергающимися лишению/ отчуждению (они могут указывать как на лицо, так и на место): *Трудности множились, карантин для приезжающих из-за границы обесмысливал многие программы [Коммерсант, 31.03.2020]; Он осудил тех, «кто ведет безжалостную кампанию, чтобы уничтожить нашу историю, обесславить наших героев, обесценить наши ценности» [Известия, 04.07.2020]; В Санкт-Петербурге менеджер банка пять лет обворовывал российского пенсионера [Lenta.ru, 23.04.2020]; Злоумышленники обворовали квартиру футболиста и похитили его автомобиль [Vesti.ru, 12.09.2020]; Как выяснилось, мужчина также ограбил своего знакомого и присвоил деньги и телефон друга [Известия, 17.12.2020].*

Итак, из проведенного анализа глаголов лишения и отчуждения объекта в их контекстном окружении становится видно, что данная лексика в целом характерна для новостного жанра и распространяется на разные сферы общественной жизни: политика, экономика, история, закон и т. п. Объединенные общей семой, связанной с перераспределением материальных и нематериальных объектов владения, и обладающие сходными дифференциальными семами, эти глаголы, однако, отличаются сложной семантической структурой и достаточно разнообразны по своим синтаксическим и сочетаемым характеристикам, что делает затруднительным их понимание и употребление иностранцами. Проведенный функционально-семантический анализ классифицированных по узким группам единиц позволяет более глубоко понять оттенки их значений и особенности употребления в контексте, выявить семантические и оценочные различия. Полученные в результате проведенного исследования данные могут быть использованы как основа при разработке учебных материалов для занятий по обучению иностранных учащихся РКИ.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. К проблеме функциональных типов лексического значения // Аспекты семантических исследований. – Москва : Наука, 1980. – С. 156–249.
2. Бабенко, Л. Г. Большой толковый словарь русских глаголов: идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты / Под ред. Л. Г. Бабенко. – Москва : АСТ-Пресс, 2008. – 574 с.
3. Бессарабова, Н. Д. Метафора и образность газетно-публицистической речи // Поэтика публицистики. – Москва : МГУ, 1990. – С. 21–34.
4. Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность / Под ред. А.В. Бондарко. – Ленинград : Наука, 1990. – 263 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:371.3(=581)

Тянь Тинтин

Цзянсуский педагогический университет

ПРИМЕНЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ *СВИ* В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ КИТАЙСКО- РОССИЙСКОГО СОВМЕСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕИМУЩЕСТВА ВНЕДРЕНИЯ

В условиях активного развития китайско-российского совместного образования повышение качества преподавания русского языка становится ключевым фактором успеха. Традиционные методы обучения, ориентированные на изучение грамматики и общеупотребительной лексики, не способны в полной мере подготовить студентов к получению профессиональных знаний на русском языке в рамках специализированных программ. В данной статье рассматривается возможность применения концепции *СВИ* (*Content-Based Instruction*) в преподавании русского языка в контексте китайско-российского совместного образования, анализируются преимущества внедрения *СВИ* в китайско-российском совместном образовании. На основе проведенного анализа предлагаются рекомендации по успешной реализации *СВИ*.

Ключевые слова: концепция *СВИ*, китайско-российское совместное образование, преподавание русского языка, методы обучения.

Tian Tingting

Jiangsu Normal University

Application of the CBI Concept in Teaching Russian within the Framework of Sino-Russian Joint Education: A Feasibility Analysis

In the context of the active development of Sino-Russian joint education, improving the quality of Russian language teaching has become a key factor for success. Traditional teaching methods focused on grammar and vocabulary are unable to fully meet the needs of students studying Russian within specialized programs. This article explores the possibility of applying the *CBI* (Content-Based Instruction) concept in teaching Russian in the context of Sino-Russian joint education, analyzes the advantages of implementing *CBI* in Sino-Russian joint education. Based on the analysis, recommendations are provided for the successful implementation of *CBI*.

Keywords: CBI concept, Sino-Russian joint education, Russian language teaching, teaching methods.

Китай и Россия всегда придавали большое значение сотрудничеству в сфере образования. За последние двадцать с лишним лет масштабы совместного китайско-российского образования постоянно росли, уровень преподавания повышался, а профессиональные области становились все более разнообразными, что позволило подготовить большое количество междисциплинарных международных специалистов для различных сфер хозяйства и общества. Однако все эти достижения были бы невозможны без ключевого элемента совместного китайско-российского образования – преподавания русского языка.

Концепция *CBI* представляет собой инновационный подход к обучению языку, который интегрирует изучение языка с освоением профессиональных знаний. Языковая иммерсия существенно ускоряет овладение иностранным языком, при этом освоение нового контента, ориентированного не на лингвистический аспект, а на определённую предметную область, способствует повышению учебной мотивации обучающихся [1, с. 136]. В контексте китайско-российского

совместного образования, где русский язык играет ключевую роль в освоении профессиональных дисциплин, применение *СВИ* может стать эффективным инструментом для повышения качества обучения.

СВИ предполагает интеграцию языкового обучения с изучением профессиональных дисциплин, что позволяет студентам осваивать язык через погружение в предметную область. Основная идея методики *СВИ* заключается в использовании иностранного языка как средства изучения различных предметных областей, при этом содержание дисциплин становится источником для языкового обучения, а приобретение языковых навыков является «побочным продуктом» освоения предметного материала [2, с. 66]. Такой подход способствует не только развитию языковых навыков, но и углублению профессиональных знаний, а также формированию межкультурной компетенции. Компоненты подхода *СВИ* интегрированы в метод case-study, что способствует развитию коммуникативных компетенций посредством презентаций, группового взаимодействия, а также формирования навыков критического и аналитического мышления, решения проблем, что является важным для успешного выполнения профессиональных задач [3, с. 73].

Преимущества данной модели.

1. Модель обучения «специальность + русский язык» соответствует концепции *СВИ*. Современная эпоха характеризуется прагматичностью, что также отражается на подходе к языковому обучению: язык превращается в средство, позволяющее обучающемуся реализовывать коммуникативные задачи в определённой предметной или профессиональной области [5, с. 94]. Методика *СВИ* предполагает преподавание неязыковых дисциплин на неродном для студента языке. Таким образом, студентам, чтобы получить профессиональные знания по специальной дисциплине, необходимо изучать иностранный язык, что значительно способствует развитию

у студентов навыков аудирования, говорения, чтения и письма, а также повышению уровня профессиональных знаний.

В рамках китайско-российского совместного образования преподавание русского языка реализуется по модели «специальность + русский язык». Для студентов повышение профессиональной компетентности является приоритетом и, безусловно, очень важно. Однако без знания русского языка – инструмента изучения специальности – нельзя заложить основу для профессионального обучения, понимать профессиональные дисциплины. Знание русского языка также позволяет студенту эффективнее усваивать качественные образовательные ресурсы российской стороны и достигать своей цели – становиться междисциплинарным специалистом.

2. Смешанная модель обучения обладает большей применимостью. Для эффективного преподавания русского языка необходимо сочетать различные методики и подходы. Объединение традиционных и современных методов помогает разработать сбалансированную программу, которая учитывает как изучение грамматики и лексики, так и развитие навыков общения [6, с. 49]. *СВИ* как новая педагогическая концепция использует подход, основанный на содержании обучения, и не имеет строго определенной модели преподавания. Она делает акцент на самом содержании обучения, что может значительно повысить интерес студентов к учебе и, как следствие, улучшить качество образования. Смешанная модель обучения русскому языку, основанная на теории *СВИ*, сочетает онлайн- и оффлайн-форматы, что позволяет эффективно устранить недостатки традиционных методов преподавания. Глубоко интегрируя современные информационные технологии с classroom обучением, она максимально повышает активность и самостоятельность студентов, преобразуя процесс обучения русскому языку.

3. Смешанная модель соответствует цели подготовки междисциплинарных специалистов. Цель китайско-российского совместного образования «специальность + рус-

ский язык» заключается в подготовке междисциплинарных международных инновационных специалистов, владеющих профессиональными знаниями и русским языком. Однако проблема нахождения необходимого баланса в преподавании профессиональных знаний и языковых навыков остается актуальной и требует решения. Вопрос о достижении студентами такого уровня владения языком, который позволит им думать на нём и эффективно получать профессиональные знания, является темой постоянного исследования для многих преподавателей. Эффективное освоение языка напрямую связано с разнообразием коммуникативных контекстов, в которых обучающийся имеет возможность применять полученные знания [7, с. 3919]. Методика *CBI* предполагает изучение неязыковых дисциплин через язык, что является необходимым путем для подготовки междисциплинарных специалистов.

4. Смешанная модель способствует повышению самостоятельности и активности студентов. Интерес и мотивация студентов играют важную роль в успешном изучении языка. *Leaver u Stryker* (1989) выделили четыре ключевые особенности концепции *CBI*:

- 1) ориентация на предметные знания;
- 2) использование аутентичных языковых материалов;
- 3) изучение новой информации;
- 4) адаптация к потребностям различных групп студентов.

Эти особенности соответствуют стремлению студентов к достижению успеха, их психологическим потребностям и учебным ожиданиям, предоставляя больше возможностей для практического использования языка. Поэтому важно проводить предварительное обучение студентов в начале их учебы, чтобы они могли лучше понять свою специальность, осознать важность изучения русского языка, четко определить взаимосвязь между ними и составить ясное представление и план обучения на ближайшие четыре года.

Повышение активности и самостоятельности студентов способствует укреплению их роли как субъектов обучения. Благодаря этому улучшается интерактивность на занятиях и не возникает ситуация, когда преподаватель «загружает» студентов информацией без их активного участия. Это значительно способствует успешному проведению занятий по русскому языку.

Применение концепции *СВИ* в преподавании русского языка в рамках китайско-российского совместного образования является перспективным направлением, способным значительно повысить эффективность обучения и подготовку высококвалифицированных специалистов, владеющих русским языком и профессиональными знаниями.

Литература

1. Родионова, Е. В. Clil и другие подходы к междисциплинарной интеграции иностранного языка и учебного предмета: сходства и отличия // Евразийский гуманитарный журнал. – 2019. – № 1. – С. 134-137.
2. 潘宏伟.新时代大学英语 СВИ 教学改革实践研究 // 语言政策与语言教育. – 2021. – № 02. – Р. 65–72 ; 117–118.
3. Корнеева, Л. И. Опыт применения метода case-study в курсе профессионально ориентированного английского языка в общественно-политической сфере / Л. И. Корнеева, А. А. Лузганова // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 70–75.
4. Ван Мэнмэн. Специфика обучения китайских студентов русскому языку в совместном китайско-российском университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне // МНКО. – 2024. – № 3 (106). – С. 50–53.
5. Должикова, А. В. Адаптивная предметно-языковая интегрированная система обучения русскому языку иностранных граждан // Вестник ОГУ. – 2024. – № 1 (241). – С. 93–102.
6. Бердиева, А. Д. Методы преподавания русского языка // Инновационная наука. – 2024. – № 5. – С. 48–49.
7. Петросян, М. М. Профессиональная подготовка студентов-медиков в аспекте обучения русскому языку как иностранному: предметно-языковой интегрированный подход / М. М. Петросян, Л. А. Киселева, А. А. Смирнова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – № 11. – С. 3912-3921.

II. КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ: СОСТОЯНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ

УДК 811.161.1:808.5:378.147

Беспалова О. Е.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

Статья посвящена рассмотрению методического потенциала проектной деятельности студентов в процессе их обучения культуре речи. Отмечается, что создание в качестве зачетной работы проекта по исследованию актуальных вопросов культуры речи позволяет активизировать познавательную деятельность студентов, развить навыки, необходимые для будущей исследовательской деятельности, стимулировать интерес к современной языковой ситуации.

Ключевые слова: проектная деятельность, культура речи, методика преподавания русского языка в вузе.

O. E. Bepalova

Saint-Petersburg Mining University

Student project activities in speech culture classes

The article is devoted to the consideration of the methodological potential of students' project activities in the process of teaching them the culture of speech. It is noted that the creation as a credit work of a project for the study of topical issues of the culture of speech allows you to activate the cognitive activity of students, develop the skills necessary for future research activities, stimulate interest in the modern language situation.

Keywords: the culture of speech; project activities; methodology for teaching the Russian language at a university.

На занятиях по культуре речи в технических вузах важную роль играет форма зачетной работы студентов по результатам прослушанного ими курса. Традиционно для аттестации студенты готовят реферат по предложенной преподавателем теме и выступают с его защитой в форме доклада [3]. При всех достоинствах такой формы контроля получен-

ных знаний и умений следует отметить зачастую малую вовлеченность студентов в разработку темы реферата, поскольку большая часть рефератов в настоящее время берется из интернета и практически без переработки представляется преподавателю в качестве зачетной работы.

На наш взгляд, альтернативой традиционному реферату и интересным видом итоговой аттестационной работы по культуре речи может стать групповой проект по исследованию актуальных проблем современной речи.

В настоящее время проект как вид исследовательской работы представлен больше в системе среднего образования, нежели в высшей школе, в то время как именно система высшего образования должна быть нацелена на формирование у студентов навыков и умений исследовательской работы, которые будут востребованы в дальнейшей профессиональной коммуникации. В этой связи подготовка проекта по культуре речи, безусловно, представляется методически более оправданной, чем написание и защита реферата.

К несомненным достоинствам проектной работы следует отнести тот факт, что студенты могут практически использовать полученные ими знания о системе языка, особенностях современной языковой ситуации для решения задач исследования, что является эффективным способом закрепления теоретической базы курса. Также сбор информации для проекта позволяет студентам приобрести навыки оценки достоверности источников, а также понимать значение верификации полученных данных в ходе выполнения исследовательской части проектной работы. Немаловажным является и то, что при групповой работе над проектом студенты учатся распределять обязанности, что способствует улучшению их коммуникативных и речевых навыков, а также развитию умения излагать свою точку зрения и аргументированно доказывать свое видение решения поставленных в проекте задач.

В целом по опыту проведения зачета в форме написания и защиты проекта следует отметить большую мотивацию студентов к выполнению данного задания по сравнению с рефератом, поскольку проект напрямую нацелен на развитие познавательной деятельности студентов.

При создании проекта по культуре речи преподаватель может проверить как минимум три больших темы курса «Русский язык и культура речи»: язык и стиль научного изложения, требования к оформлению письменной части работы, культура устного выступления с докладом и презентацией.

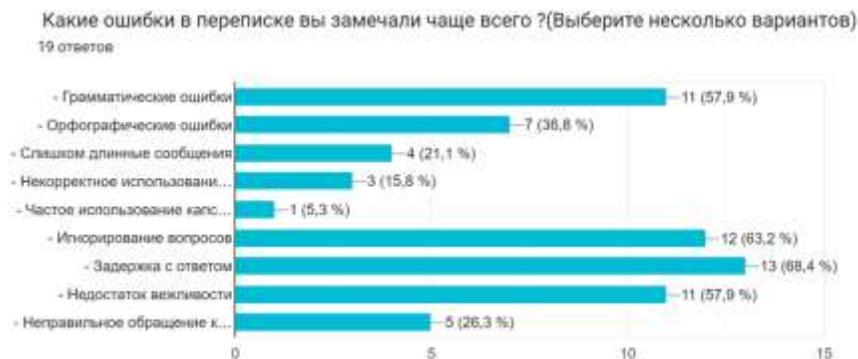
Однако для результативности такой работы необходимо уделить внимание следующим аспектам консультирования студентов в ходе подготовки проектов.

Во-первых, многое в повышении мотивации студентов и успешности их исследовательской работы зависит от выбора темы проекта, которая должна быть интересна студентам и соответствовать целям курса по культуре речи. Преподаватель может предложить несколько вариантов тем или позволить студентам выбрать их самостоятельно. В любом случае темы должны ориентироваться на неоднозначные, зачастую новые, не имеющие еще сложившегося описания в лингвистических работах вопросы культуры речи и быть приближены к возрастной группе самих студентов, например: «Качество письменной речи современных студентов: почему молодежь не любит писать длинные тексты», «Лексикон современного студента Горного университета по данным стилистического анализа», «Языковые особенности переписки в современных мессенджерах: правила и ошибки», «Виды речевой агрессии в речи молодежи и приемы противодействия ей», «Речь блогеров: новая норма или речевая неудача» [1], [2].

Во-вторых, требуется разъяснить студентам цели и задачи проектной деятельности, а именно: на основе анализа источников создать необходимую теоретическую базу для решения актуального вопроса культуры речи, а далее провести собственный опрос молодежной аудитории, результаты

которого необходимо обработать и представить в виде таблиц или диаграмм с последующим оформлением в виде выводов и заключения.

Во введении студенты учатся формулировать актуальность, цели и задачи исследования. Первая глава нацелена на формирование умений анализировать источники по теме проекта для описания теоретических аспектов ключевого понятия работы. Если теоретическая глава имеет реферативный характер изложения, то в практической части студенты учатся уже сами на языке строго научного изложения описывать процедуру и результаты проведенного ими опроса с использованием таблиц или диаграмм:



Таким образом, проект представляет собой небольшое научное исследование, что позволяет студентам уже на первом курсе приобщиться к логике научного изложения на интересном и теоретически несложном для них материале.

В-третьих, студенты должны развернуто представить результаты своего исследования в форме доклада с презентацией, что учит их ранжировать и структурировать для наглядности информацию, выносимую на слайд, а также аккумулирует их навыки устного выступления, полученные в курсе культуры речи. Следует отметить также интерес всей студенческой группы к докладам по защите проектов, по-

скольку в представленных работах речь самих одноклассников зачастую является объектом исследования.

В заключение подчеркнем, что проектная деятельность на занятиях по культуре речи является эффективным методом обучения, который позволяет студентам не только углубить свои знания в области русского языка, но и развить важные навыки, необходимые для профессиональной коммуникации. Внедрение проектов в образовательный процесс способствует созданию более интересной и продуктивной учебной среды, что в конечном итоге приводит к повышению качества образования.

Литература

1. Демченко, П. Н. Медиатизация как фактор повышения интереса к современным научно-популярным СМИ (на примере журналов «Наука и жизнь» и «Популярная механика» / П. Н. Демченко, И. В. Мальцев // Научный диалог. – 2021. №3. – С. 171–189.

2. Дмитриева, М. Н. Исследование языковой картины мира студентов на материале статьи М.В. Калининой «Жаргонизмы, просторечие и языковая агрессия в телевизионных СМИ» / М. Н. Дмитриева, Г. А. Аббасов // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе. Сб. науч. тр. VIII Междунар. науч.-методич. конф.– Санкт-Петербург, 2021. – С. 137–140.

3. Егоренкова, Н.А. Русский язык в горнотехническом образовании в 90-е гг. – начале XXI в. / Н. А. Егоренкова, Д. А. Щукина, О. Н. Бондарева // Перспективы науки и образования. – 2022. № 5. – С 492–505. – DOI:10.3274/pse.2022.5.29.

УДК 811.161.1:81'373.45:378.147:37.034

Кирилова В. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ДУХОВНЫЙ КОД: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ

В статье рассматривается образование новых смыслов в современном дискурсе и их влияние на мировоззрение учащихся и студентов. Дается оценка активным процессам в современном русском языке и предлагаются методы формирования осмысленного отношения к родному языку в контексте изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» студентами нефилологических специальностей.

Ключевые слова: дискурс, смыслы, коннотации, семантика, концепт, мировоззрение.

V. V. Kirilova

St.-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Russian language as a spiritual code: axiological aspect of teaching

The article examines the formation of new meanings in modern discourse and their influence on the worldview of pupils and students. It contains an assessment of active processes in the modern Russian language and offers methods for forming a meaningful attitude to the native language in the context of studying the discipline "Russian Language and Culture of Speech" by students of non-philological specialties.

Keywords: discourse, meanings, connotations, semantics, concept, worldview.

События последних лет не только показали примеры массового и личного героизма наших сограждан, но и вскрыло проблемы в системе образования, порождённые несколькими десятилетиями безвременья. И это не просто рабочие моменты, которые легко отрегулировать в рабочем порядке, но экзистенциальный кризис, цена которого – в известном смысле утрата целого поколения, школьные и студенческие годы которого проходили под знаменем *оказания образовательных услуг и воспитания квалифицированного потребителя.*

Сегодня педагогическое сообщество пребывает в активном поиске эффективных методик патриотического воспитания, между тем как в нашем распоряжении есть универсальный и проверенный веками инструмент, действующий тонко и надёжно, однако требующий некоторой настройки. Это русский язык.

Так как целью курса «Русский язык и культура речи» для студентов нефилологических специальностей является формирование навыков профессиональной речи на государственном языке, то в учебных программах основной акцент делается на нормативный аспект и практическую стилистику.

Между тем как огромный пласт семантики остаётся почти незатронутым или затрагивается вскользь, не далее констатации.

Понятно, что объём курса не позволяет сосредоточиться, например, на весьма богатой и постоянно пополняющейся новыми смыслами идиоматике современной русской речи, не говоря уже о классической фразеологии, большая часть которой современному студенту или школьнику непонятна — и вовсе не потому, что она трудна для понимания, а в силу своей низкой цитируемости в тех сегментах гипертекста, которыми интересуется и посредством которых общается молодёжь. По наблюдениям коллег, большей части аудитории ни о чём не говорят те аллюзии, к которым обращается старшее поколение (как, вероятно, и нам непонятна значительная часть отсылок, если таковые имеются, в речи студентов). И это является реальным поколенческим барьером, совершенно уникальным в ряду прочих подобных: если прежние *отцы и дети* всё-таки росли на примерно одних и тех же классических текстах русской литературы, но могли по-разному к ним относиться, то сегодняшний студент или школьник этих текстов попросту не читает или читает весьма поверхностно, а чаще обходится просто синопсисом, и доступность нейросетей делает сколько-нибудь осмысленное чтение вообще излишним: сознание современного школьника, подавляемое избытком информации, неизбежно возникающим вследствие технологического прогресса, ищет пути наименее трудоёмкого усвоения школьного курса, которое те же самые технологии ему и предлагают.

Влияние технологий на образовательный процесс не является предметом данной статьи, отметим лишь его негативную сторону, а именно отказ от систематического и осмысленного чтения и вытеснение текстов сначала так называемыми *краткими изложениями*, а теперь и *пересказами* нейросетей. Но синопсис отражает только внешнюю сторону сюжета, абстрагируясь от смыслов, то есть от самого главно-

го, ради чего, собственно, и пишутся книги. Сами по себе сюжеты классических произведений банальны и неоригинальны, особенно с точки зрения поколения, выросшего на экшнах, бедны событиями и неожиданными поворотами, и, на взгляд большинства школьников, непонятно, зачем их в таком случае вообще читать. Эти дети выросли в парадигме индустрии развлечений, и любое действие или текст, в котором на протяжении нескольких страниц *ничего не происходит*, вызывает у них просто недоумение и скуку. Ведь в потребляемой ими видеопродукции основу составляет чисто внешняя, событийная сторона действия, которая в классическом произведении выполняет только вспомогательную роль, является не *целью* (развлечение), а *средством* (обращение к сознанию читателя, к его совести или гражданскому чувству, к внутреннему миру и миру идей).

Как результат мы имеем пресловутое клиповое мышление, которое определяется как восприятие мира через короткие яркие образы.

Можно ли как-то повлиять на эту ситуацию? Что может предоставить современное образование клиповому мышлению?

Чтобы найти решение, надо обратиться к причинам, которые имеют комплексный и системный характер и, следовательно, требуют системного же решения. Сегодня едва ли у кого-нибудь вызывает сомнение тот факт, что проблема мировоззренческая есть следствие проблемы педагогической, и в нашем случае не сами по себе технологии повинны в разложении национального сознания и самосознания, а тот образ действий (или бездействия), которым они внедрялись. Образно говоря, Троя пала не из-за деревянного коня, а потому, что соблазнённые троянцы открыли ему ворота крепости. Не вдаваясь в политические нюансы, ограничимся констатацией, что советское общество, соблазнённое перспективой западного благополучия, продемонстрировало полную готовность заплатить за него своими духовно-нравственными

принципами, почитая их за безделицу, а в итоге оказалось, что именно эти принципы и составляли фундамент и каркас всего государственного здания, которое строилось веками.

Все эти принципы, которые было бы правильнее называть русским словом *смыслы* [1, с. 20], трудом, кровью и потом выстраданные поколениями наших предков, содержатся в русском языке и пронизывают, *прошивают* сознание и поведение носителя русского языка, определяют его приоритеты, выстраивают иерархию ценностей. В значительной мере наша история сложилась именно так, а не иначе в силу этой иерархии, так как структуры языка – это структуры нашего сознания, все свои знания о мире и представления о правильном и неправильном, о добре и зле мы черпаем из этого источника.

Система любого другого языка работает точно таким же образом, и для того чтобы *перепрошить* сознание народа, его достаточно лишить родного языка. Очевидность этого тезиса доказывает сама жизнь: мы являемся свидетелями войны за право говорить и думать на языке своих предков.

Безусловно, английская языковая экспансия обусловлена объективными политическими и экономическими причинами, однако этот феномен требует пристального научного рассмотрения и оценки профессионального научного сообщества. В частности, следует обратить внимание на то, какие смыслы проникают в нашу действительность с заимствованиями неизбежными (названиями предметов и процессов, созданных и существующих за пределами нашей страны) и заимствованиями избыточными, т. е. варваризмами, отделить одни от других. Первые составляют три большие группы: 1) названия политических институтов и процедур, вошедшие в наш обиход после смены политического курса; 2) термины рыночной экономики; 3) термины из области компьютерных технологий и наименования соответствующих изделий (средств коммуникации и др.). Данный массив заимствований тоже не является безусловным, но он находится в про-

цессе формирования, приспособления к системе русского языка, о чём, например, свидетельствует появление уже использованных здесь русских глаголов *прошить*, *перепрошить* и их производных (*прошивка*, *перепрошивка*), используемых вместо *программировать/перепрограммировать*. То, что образная система русского языка (и сознания) именно таким образом «переварила» смысл чисто технического, казалось бы, концепта *программа*, вполне укладывается в парадигму нашего национального сознания, которое не приемлет механической, бессознательной деятельности по заранее навязанному плану.

Иное дело варваризмы, т. е. понятия, которые имеют лексические соответствия в русском языке. В известном смысле их широкое распространение не более чем дань моде, явление того же порядка, что и галлицизмы времён Пушкина. Как известно, Александр Сергеевич, которому мы обязаны появлением современного русского языка, не относился к ним всерьёз и на упрёки А. С. Шишкова отвечал со свойственным себе изяществом («Раскаяться во мне нет силы, Мне галлицизмы будут милы, Как прошлой юности грехи...») и пр. пассажи на ту же тему в романе в стихах «Евгений Онегин»). Время подтвердило его правоту: русский язык не только выстоял, но и значительно обогатился. Видимо, Пушкин скорее чувствовал, нежели понимал, что система языка достаточно консервативна и устойчива, она заполняет только пустоты, но не усваивает ничего лишнего.

Однако в современном дискурсе существует целый ряд абстрактных понятий, которые не имеют денотатов ни в материальной действительности, ни в русской ментальности. Здесь мы как носители языка занимаемся не чем иным, как без необходимости *множим сущности*. И в данном случае следует руководствоваться методологическим принципом, известным как бритва Оккама и требующим устранения всех понятий, не являющихся интуитивно очевидными и не поддающихся проверке в опыте [2]. Введение таких понятий в

оборот чревато навязыванием заблуждений и является одним из элементов гибридной (ментальной, информационной) войны, своего рода *мягкой силой*, которая распространяется исподволь и незаметно, подобно компьютерному вирусу, и поражает всю систему наших представлений о мире.

К таким понятиям следует отнести, например, такие лексические единицы, как *лонгриды*, *сторителлинг*, *нарратив* и другие им подобные. Являясь в исходном языке нейтральными, эти термины при заимствовании взаимодействуют с русскими синонимами, причём их значения вступают в некоторый семантический конфликт, вследствие которого возникают коннотации оценочного характера, образуются новые смыслы, т. е. понятия становятся концептами: *лонгрид* из объёмной статьи аналитического характера превращается в оценочное выражение негативного характера, которым в Сети «клеят» любой мало-мальски серьёзный текст, требующий некоторых усилий для прочтения и понимания; а *сторителлинг* из стандартного маркетингового хода превращается в универсальный метод создания текста, сводя литературное творчество к *копирайтингу* и *нарративам*. Происходит подмена понятий, которая ведёт к своего рода интеллектуальному выхолащиванию.

«Будучи лишено русских корней, слово лишается смысла, действующего на душу человека. Достаточно сравнить современное «бесчувственное» словечко *киллер* с разящими наотмашь – *убийца* и *душегуб*», – пишет филолог В. Д. Ирзабеков в книге «Тайна русского слова. Заметки нерусского человека» [3, с. 25], и с ним трудно не согласиться.

При изучении темы «Научный стиль речи» раздела «Стилистика» в рамках преподавания курса «Русский язык и культура речи» уже на протяжении ряда лет мною используется практикум по реферированию научного источника, в ходе которого студенты получают первичные навыки работы с научным текстом. В качестве дидактического материала была выбрана статья профессора культурологии МГУ В. Елистрада-

това «Тест и культура речи» [4]. Статья написана достаточно популярным языком, но в то же время в ней поднимаются проблемы, не утратившие актуальности и по сей день, хотя с момента публикации прошло уже более 15 лет. В ней анализируются причины изменений в культуре речи, в частности, такие, как разрушение иерархии стилей, варваризация, рост спонтанности и диалогизма, влияние английского аналитизма, а также деградация активных речевых навыков – говорения и письма. Автор убедительно доказывает несостоятельность тестовой системы, которая отвечала потребностям индустриального общества в большом количестве технических специалистов и позволила сделать образование массовым, но оказалась совершенно непригодной для общества постиндустриального, в котором мы теперь живём.

В процессе первичного чтения студенты выписывают термины и составляют тезаурус статьи, причём происходит активное обсуждение терминов, объяснение называемых ими явлений, поиск примеров в повседневной речи. На следующем этапе работы составляется тезисный план статьи, поиск аргументов и подбор иллюстрирующих фактов. Так как за время, прошедшее с момента публикации, в речи возникли новые явления, студентам предлагается привести примеры и описать их. Так, используя эвристический метод, аудитория «открыла для себя» такие активные процессы, как практикуемые в мессенджерах *принцип экономии речевых усилий* и *эратив*. Аудитории был предложен вопрос о возможных причинах этих явлений, что побудило привлечь и другие источники. Результаты их рефлексий стали существенным дополнением к реферату «Влияние тестовой системы на качество речи учащихся».

В ходе обсуждения английской языковой экспансии практически неизбежно возникает дискуссия о заимствованиях. Так, было замечено, что существительное *креатив* и его производное *креативный* не следует относить к варваризмам, так как их значения не равны русским синонимам

творчество и творческий. Как оказалось, сегодняшние студенты чётко видят разницу, которая, по их мнению, состоит в том, что *творчество* подразумевает трудоёмкий процесс, создание или созидание, а *креатив* – скорее, изобретательность и чисто оперативную находчивость.

Так помимо полезных навыков научной работы студенты получают урок осмысленного отношения к родному языку. Данная работа стимулирует их познавательную активность и уважение к родной культуре. Кроме того, обсуждение таких понятий, как индустриальное и постиндустриальное общество, глобализм и экспансия, помогает им разобраться в современных процессах и реалиях, осознать значение происходящего. А это важный шаг в формировании мировоззрения и структуры личности с активной гражданской позицией.

Литература

1. Кирилова, В. В. Формирование и конкуренция смыслов в политическом дискурсе : монография / В. В. Кирилова. – Владикавказ: Владикавказский институт управления, 2018.

2. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – Москва : Гардарики, 2006.

3. Ирзабеков Василий (Фазиль). Тайна русского слова. Заметки нерусского человека. – Москва : Даниловский благовестник, 2007.

4. Елистратов В. Тест и культура речи. – URL: <https://www.nkj.ru/archive/articles/16675>.

УДК 811.161.1:174.4:651.74:004

Краснов С. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

КУЛЬТУРА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена вопросам, связанным с особенностями цифровых технологий. В сфере делового общения посредством сети интернет необходимо создание соответствующих регламентов, норм и правил этикетного поведения.

Ключевые слова: цифровой этикет, электронная почта, мессенджеры.

S. A. Krasnov

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Culture of Business communication in digital environment/

The article is dedicated to issues related to the features of digital technologies

Keywords: business communication, digital etiquette, e-mail, messenger.

Деловое общение – самый сложный вид общения людей в социуме, без него невозможно взаимодействие в сфере экономических, правовых, дипломатических, коммерческих, административных отношений. Это особая форма взаимодействия людей в процессе определенного вида трудовой деятельности, которая содействует установлению комфортной морально-психологической атмосферы труда и отношений партнерства между руководителями и подчиненными, руководителями и деловыми партнерами, между коллегами. Взаимодействие студента и преподавателя, студента и работников деканата в процессе учебной деятельности также можно отнести к деловой коммуникации.

Одним из факторов, влияющих на эффективность деловой коммуникации, является знание этикета – норм, общепринятых в деловой сфере и в международном экономическом сотрудничестве, которые регламентируют правила делового общения.

Развитие цифровых технологий оказывает влияние на жизнь современного человека, трансформирует процессы коммуникации. Интернет, как среда для общения, обладающая рядом специфических черт, с каждым годом становится всё более востребованным. Новые формы, жанры и условия виртуальной коммуникации ставят перед пользователями вопросы о правилах этикетного поведения в сети. Это особенно актуально в деловой сфере, как в устной, так и письменной ее формах.

Соблюдение требований цифрового этикета необходимо в каждой профессиональной сфере, что и определяет успех деловой коммуникации.

Следует отметить, что в последнее время уделяется особое внимание проблеме нарушения норм цифрового этикета в деловой сфере. Единых требований к цифровому этикету пока не создано, отсутствует планомерная система работы в вузах по обучению студентов этикетному поведению в цифровой среде.

Наступает новый этап в цифровой коммуникационной среде, который получил развитие с началом пандемии коронавирусной инфекции. Появляется новая культура, новые социальные роли и формы общения людей, для которых нужны новые правила этики и делового общения, необходимые для коммуникации в интернете.

Приобретаются новые компетенции в области цифрового делового общения и профессиональной этики, отмечаются при этом существенные недостатки такого общения: невозможность определения эмоционального состояния собеседника, его чувств и настроения, анализируются виды мессенджеров, определяются их преимущества и недостатки.

В последние годы для общения в цифровой среде появились новые понятия: «сетикет», «нетикет», «цифровой этикет». Если термины «сетикет» и «нетикет» являются синонимами и регулируют правила электронной переписки и поведения в сети, то понятие «цифровой этикет» является более емким.

Можно выделить три аспекта цифрового этикета:

- 1) непосредственное общение в сети (электронная почта, мессенджеры и др.;
- 2) взаимодействие пользователей с гаджетами;
- 3) самопрезентация в сети интернет-конференции, видеосвязь, персональная и корпоративная самопрезентация;
- 4) конференции, персональная и корпоративная самопрезентация.

Выделенные аспекты являются важными для деловой коммуникации и требуют от современного специалиста зна-

ния соответствующих этикетных правил и умения их применять на практике.

В последние годы вместо традиционных аудиторных занятий стали проводиться занятия в дистанционном формате. Однако на данный момент не сформулированы единые методические рекомендации и правила цифрового этикета для проведения занятий в формате онлайн.

Постоянно развивающиеся информационные технологии предоставляют все более широкие возможности их эффективного использования, становится очевидной необходимость создания единого этикетного регламента в цифровой коммуникации, направленной на обеспечение высокой культуры профессиональной деятельности.

УДК 81'27:81'22:811.161.1:808.5:378.147

Кузнецова Е. Б.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, Высшая школа печати и медиатехнологий

НАБЛЮДАЯ ЗА ЯЗЫКОМ: ДИНАМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

Анализ динамических процессов в языке на занятиях по культуре речи помогает актуализировать теоретические знания, формирует осознанное отношение студентов к языковой норме, позволяет овладеть инструментами лингвистического анализа, мотивирует использовать современные информационные ресурсы и технологии.

Ключевые слова: культура речи, языковая норма, варианты нормы, речевая практика, мемы, нейросеть.

E. B. Kuznetsova

St.-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design
Higher School of Print and Media Technologies

Observing language: dynamic processes through the eyes of students

Analyzing dynamic processes in language during speech culture classes helps to actualize theoretical knowledge, fosters students' conscious attitude towards

linguistic norms, enables them to master the tools of linguistic analysis, and motivates the use of modern information resources and technologies.

Keywords: speech culture, linguistic norm, norm variants, speech practice, memes, neural network.

Школьный курс русского языка воспринимается многими обучающимися как свод непреложных правил, не всегда логичных, обремененных большим количеством исключений, скучных и трудных для запоминания и применения. Задача вузовского общеобразовательного курса «Русский язык и культура речи» видится не только в том, чтобы повторить усвоенные в школе знания о системе языка, сделав акцент на слабых участках современной нормы, на нюансах реализации различных форм языка, его функциональных стилей в устной и письменной, диалогической и монологической речи. Важно также помочь молодым членам лингвокультурного сообщества понять, что язык – это важнейший инструмент коммуникации, которым человек постоянно пользуется на протяжении всей жизни, и этот инструмент не может оставаться неизменным в непрерывно развивающемся мире.

Разговор о динамической природе языковой нормы полезно начать со знакомства с научными работами на эту тему – как правило, в каждой учебной группе находятся желающие выполнить реферат и выступить с кратким сообщением. В качестве материала для доклада можно предложить, например, статьи Л. П. Крысина о языковой норме и речевой практике [1]. С большим интересом студенты обращаются к альманаху М. Кронгауза «Русский язык на грани нервного срыва» [2], в частности, оживленную дискуссию вызывают заметки о речевом этикете, заимствованиях, просторечиях.

На протяжении всего семестра изучения дисциплины студенты имеют возможность обсуждать актуальные вопросы индивидуальной и общественной языковой практики, с удовольствием выполняют задания по анализу лексики, составляя словарики жаргонных слов и неологизмов. В по-

следние годы при выполнении домашних и даже аудиторных работ обучающиеся задействуют новейшие технологические ресурсы, в частности, нейросети, и эта тенденция будет только укрепляться. Поэтому, формулируя исследовательские задачи, необходимо делать акцент на критическом подходе при использовании искусственного интеллекта. Так, студентам было предложено оценить словарик жаргонных слов, составленный нейросетью Deepseek, с позиции пользователя молодежного жаргона: юными носителями языка было отмечено, что отдельные слова уже перестают быть актуальными в сленге (например, лексема *заиквар*), не отражается многозначность жаргонного слова (*флексить* – не только ‘танцевать’, но и ‘хвалиться, хвастаться’), некоторые слова уже теряют статус жаргонизма и переходят в разряд общеязыковой лексики (*хайп, лайк, буллинг*). А вот приведенные контексты употребления сленговых слов в основном были признаны адекватными (*Я стэню эту группу ‘фанатею от этой группы’, они просто огонь!*), хотя отмечен и случай некорректного употребления прилагательного (*Он выглядит сегодня просто сасный ‘крутой, привлекательный, стильный’!*). Студенты убедились в том, что при одинаковом запросе нейросеть для разных людей выдает примерно одинаковый результат: менялся лишь порядок слов и одна-две лексемы из двадцати.

Задание по составлению словарика неологизмов также потребовало корректировки с учетом новых информационных технологий: использование нейросетей не запрещено, но, во-первых, предлагается формулировать задачу для искусственного интеллекта более узко, охватывая какую-либо одну тему, например, неологизмы в сфере косметологии /кинематографии/спорта и т. п.; во-вторых, требуется указать год фиксации лексемы, обратившись за информацией к Национальному корпусу русского языка [3] (по отзывам студентов, знакомство с этим ресурсом было интересным и полезным). Использование нейросетей высвобождает время для творчества: были сданы нестандартно оформленные ра-

боты, запомнился, например, набор словарных карточек с иллюстрациями в сделанном своими руками альбомчике.

Работа со словарями – важная часть курса по культуре речи. Сравнение словарей разных лет демонстрирует изменение нормативного статуса и отдельных слов, и вариантов их произношения, и грамматических форм, и синтаксических конструкций. Но особый интерес у студенческой аудитории вызывает сам процесс кодификации: кто и как решает вопрос о нормативной оценке языковых единиц? На эти вопросы помогает ответить анализ таких сетевых ресурсов, как справочно-информационный портал о русском языке «Грамота» [4], орфографический академический ресурс «АКАДЕМОС» [5]. Пополнение словарной базы «АКАДЕМОСА» происходит регулярно, на главной странице в разделе «Новости» есть последняя на данный момент ссылка от 4 марта 2025 г. В январе-феврале текущего года было добавлено 280 словарных статей, которые, например, регулируют употребление прописных и строчных букв, кавычек в различных наименованиях (*заслуженный учитель Российской Федерации, орден «Мать-героиня», Богородице Дево, радуйся* и др.) или написание сложных прилагательных (*эколого-ориентированный* и *экологически ориентированный*); в которых зафиксированы новые термины (*пропатчить(ся), византизирующий, светолитие*) или остро актуальные, по определению редакции, слова (*саунд-арт, тиктокер, фиджитал-спорт*). Эмоциональную реакцию вызвала кодификация правописания таких разговорных слов, как *океюшки* (уменьшительно-ласкательное от *окей* ‘хорошо, ладно’) и *цеу* ‘ценное указание’: первое воспринимается как сленговое, вышедшее у молодежи из моды, а второе, по мнению многих, комфортнее использовать в аббревиатурном варианте *ЦУ*.

Выполняя задание по анализу неологизмов, студенты отмечают, что многие слова, которые ими, «зумерами» (детьми, рожденными в конце 1990-х – в 2000-х гг.), ощущаются как новые, пока не зафиксированы ни в словарях, ни

даже в Национальном корпусе русского языка, несмотря на активное использование в сетевой коммуникации. В частности, перечислялись слова, связанные с понятием так называемой новой этики: *культура отмены, эйджизм, абьюз, харрасмент* и др.

Огромную популярность в молодежной коммуникации приобрели такие единицы массовой культуры, как мемы – вирусный контент (изображение, видео, фраза и т. д.), который быстро распространяется в интернете. Как правило, это картинка с подписью, креативно выражающая отношение к реальности, часто в юмористическом ключе. Мемы сочетают в себе и развлечение, и коммуникацию, и рефлексия, часто отражают актуальные социальные, культурные явления. Достаточно много мемов посвящено лингвистической теме, они становятся инструментом языковой рефлексии. Подобные «веселые картинки» могут не только украшать и разнообразить учебную презентацию, но и способствовать усвоению и запоминанию материала занятия. В первую очередь, это многочисленные примеры языковой игры разного типа: *Кто такой Усэйн Болт? Чёт не догоняю – А кто такие инквизиторы? Сгораю от любопытства – Кто такой Менделеев? Сплю и вижу, как бы узнать; Моя речь бывает блестящей, а бывает с матовым покрытием; Защита кур совой; Алло, дипломаты? Напишите мне диплом!* и мн. др. Но также существует большое количество мемов, в которых высвечиваются слабые участки языковой нормы (*Филологи в самолете есть? – Да, я филолог, а что случилось? – Пройдите в хвост самолета, там человеку кофе холодное; Когда пьют филологи, они наливают не по сто грамм, а по сто граммов*); грамматические свойства различных частей речи, чаще всего глагола (*Приуныли? Это пройдет, ведь у глагола «приуныть» нет будущего времени; Несовершенен? Не можешь определиться? Страдаешь? Должно быть, ты – глагол*); нюансы грамматического значения, особенно заметные при изучении русского как иностранного (*Ещё один кошмар ино-*

странца: утренник – мероприятие, дневник – книжка, вечерник – студент, ночник – лампа); несовпадение речевых регистров при коммуникации (*Почему меня никто не понимает? Неужели я формулирую свои коммуникативные акты посредством слишком сложных лингвистических конструкций, недоступных для адекватного когнитивного восприятия?*) и др. Студенты с удовольствием собирают такой материал и обсуждают, какие свойства языковых единиц, какие параметры языковой системы вызывают повышенное внимание и креативную реакцию говорящих.

Курс «Русский язык и культура речи» для многих направлений вузовской подготовки – последняя возможность обсудить в учебной аудитории возникающие вопросы речевой практики и получить консультацию специалиста-преподавателя. Поэтому обучающимся на первом же занятии предлагается выносить на коллективное рассмотрение языковые факты сомнительной нормативности, независимо от того, к какой учебной теме они относятся. С другой стороны, общение с молодыми носителями языка позволяет и наставнику-лингвисту удовлетворить свои исследовательские интересы в области культуры речи, оценить изменение нормативного статуса отдельных слов, форм и конструкций, ведь преподаватель и студенты относятся, как правило, к разным поколениям, имеют разный языковой опыт и в чем-то не совпадающие языковые картины мира.

Так, в ходе деловой игры «Кодификация» было выявлено, что стилистически нейтрально современными студентами оцениваются следующие языковые единицы: наречие *полюбому* ‘в любом случае’, допустимое, с их точки зрения, не только в бытовой коммуникации (с чем едва ли согласится носитель языка старшего возраста); предложное сочетание *без разницы* ‘не имеет значения, безразлично, все равно’, которое ещё в словаре С. И. Ожегова 1990-го года издания помечено как просторечное; глагольная форма *пылесосу*, признаваемая многими словарями как несвободная или даже не-

нормативная через соответствующие пометы «нет», «затрудн.», «избегается», «несвободно» и т. п.; форма мужского рода существительного *тапок*, несмотря на то, что большинство словарей как нормативную рекомендует исключительно форму женского рода *тапка*; аналитическая форма превосходной степени *самый лучший*, хотя многими справочниками по редактированию данный вариант не рекомендован («расследованию» проблемы нормативности этого сочетания и доказательству его соответствия критериям нормы посвящена интересная статья Н. Ю. Муравьевой [6]).

Эмоциональный разговор в студенческой аудитории состоялся по поводу частотности разговорной вопросительной конструкции *В смысле?*, характерной для неформального общения, в первую очередь, в молодежной среде. Анализ контекстов позволил обучающимся сформулировать модальные коннотации данной речевой формулы: это не только вопрос ‘что ты имеешь в виду?’, но и способ выразить сомнение или несогласие: *Ты что, серьезно? В смысле?* Обращение к Национальному корпусу русского языка (Устный подкорпус) подтверждает относительную новизну этой вопросительной конструкции: первые единичные фиксации в фрагментах диалогов художественных фильмов относятся к 1984 г., а в 2000-е годы частотность употребления этого выражения резко возрастает.

Диахронический подход к языку, который формируется через диалог преподавателя и студентов, позволяет зафиксировать и оценить изменение грамматических характеристик отдельных лексем, проявляющееся через их сочетаемость. Так, в речевой практике расширяется управление некоторых глаголов: *торговать (что? наряду с чем?, например торговать нефть и нефть торгуется), работать (что?, например Я сейчас работу работаю, глагол приобретает переходность, хотя и в ограниченной сочетаемости), набрать ‘позвонить’ (кому?, например Я тебе вечером наберу;* в разговорной речи старшего поколения использовались винительные

падеж: *Я тебя вечером наберу*). Подобные изменения происходят и со словами других частей речи: *Мне на это всё равно / пофиг* (вместо беспредложного *Мне это всё равно / пофиг*); *обзор* (*на что?* вместо нормативного *чего?*, например *Обзор на фильмы, получившие «Оскар»*). При обсуждении последнего языкового факта было сделано предположение, что меняется управление существительного *обзор* исключительно в новом, узком значении ‘жанр видеоблога’ (*Его обзор на новый гаджет собрал кучу лайков*), а при использовании слова в общепринятом значении норма должна оставаться прежней (*В статье представлен обзор новинок книжного рынка*). Глаголы также могут получать новую сочетаемость, грамматическую и лексическую, в связи с появлением новых значений: *зайти* ‘понравиться, подойти’ (*Что-то мне его новый альбом не зашел; Мне такой стиль не заходит*); *вывозить* ‘выносить, справляться с трудностями’ (*Нужен отпуск, я уже не вывожу!*). В разговорной речи последних лет используются жаргонные по происхождению слова, образованные по общезыковым моделям, например, *развидеть* ‘постараться стереть из памяти увиденное’ (как правило, имеется в виду неприятное, дискомфортное зрелище или информация: *Вот бы развидеть это фото*), грамматическое значение приставки *раз-* ‘отменить результат действия’, как в глаголах *разлюбить, разогнуть*. Интересно, что Национальный корпус фиксирует лексему *развидеть* в двух фрагментах из произведений А. И. Солженицына с иным значением ‘разглядеть’ (... *Успеть развидеть верхушку колокольни*), грамматическое значение приставки *раз-* здесь ‘воспринять во всех подробностях’, как в глаголах *расслышать, разузнать*.

Молодежная коммуникация, эмоциональная и творческая, непрерывно обновляет синонимический ряд оценочных лексем, например, выражающих положительную оценку высокой степени (*топ/топчик, бомба, огонь, пушка*) или большого количества (*стопастьсот, овердофига*). С целью интенсификации признака используются устойчивые конструкции

с подвижными элементами: *кровь из глаз/ушей* (о том, что в крайней степени возмущает, почти до физического страдания, например *Инструкция написана – ничего не понятно, просто кровь из глаз*); *X такой X* (конструкция используется с целью типизирования, указания на обладание характерными признаками, заключенными в семантике слова, например фраза *Мальчики такие мальчики!* резюмировала рассказ о том, как неудачно были выбраны подарки одноклассникам к 8 марта, конструкция актуализирует в лексеме *мальчики* периферийный потенциальный семантический признак ‘не понимающие девочек’). К интенсификаторам можно отнести и частотную в разговорном стиле лингвистически абсурдную фразу *от слова совсем* (*Он не готов к экзамену от слова совсем* = Он совсем не готов). Изначально выражение *от слова* отсылало к этимологии объекта («X происходит от слова Y»). Но редуцированный вариант фразеологизировался и стал использоваться как указатель на крайнюю степень интенсивности: *Он не готов к экзамену... насколько? <настолько, что характеристика неготовности семантически происходит> ...от слова совсем.*

На занятиях в текущем учебном году обсуждались также распространенные в речи молодежи устойчивые выражения *выдать базу, по дефолту*, местоименное использование прилагательного *целый* ‘сам’ (*Целый министр финансов это сказал*) и др. Но есть актуальные общие темы культуры речи, которые всегда вызывают интересные размышления и экспрессивную реакцию современных студентов, такие, как дискуссия о феминитивах в русском языке и современной речи; изменение употребления знаков препинания в современной письменной коммуникации; поиск источников «образцовой» в плане отражения актуальных языковых процессов речи (с точки зрения молодых носителей языка, важнейшее влияние на динамику нормы сегодня оказывает язык медиасферы, сетевой коммуникации; помимо этого следует обращаться к текстам современных авторов, которым удастся

точно фиксировать современную речь, например, к произведениям В. Пелевина).

Многолетний опыт преподавания лингвистических дисциплин в вузе убеждает, что совместное с обучающимися наблюдение над активными процессами в языке актуализирует абстрактные знания о языковой системе, помогает осознать динамический характер нормы и влияние речевой практики на кодификацию. Студенты овладевают инструментами языкового анализа, что способствует формированию универсальной лингвистической компетенции и позволяет использовать полученные в вузе знания, умения, навыки в профессиональной и бытовой коммуникации.

Литература

1. Крысин, Л. П. Языковая норма и речевая практика // Отечественные записки. – 2005. – № 2 (23). – URL: strana-oz.ru (дата обращения: 04.03.2025); Крысин, Л. П. Вариативность нормы как естественное свойство литературного языка // Крысин, Л. П. Статьи о русском языке и русских языковедах. – Москва, 2015. – С. 146–156.
2. Кронгауз, М. Русский язык на грани нервного срыва. – Москва : Изд-во АСТ : CORPUS, 2018. – 512 с.
3. Национальный корпус русского языка. – Москва, 2003–2025. – URL: ruscorpora.ru (дата обращения: 04.03.2025).
4. Грамота. – Москва, 2000–2005. – URL: gramota.ru (дата обращения: 04.03.2025).
5. Орфографический академический ресурс «АКАДЕМОС». – Москва, 2016–2025. – URL: orfo.ruslang.ru (дата обращения: 04.03.2025).
6. Муравьева Н. Ю. Миф об ошибке: о нормативности сочетания *самый лучший* // Вестник РГГУ. Сер. «Литературоведение. Языкознание. Культурология». – 2024. – № 5. – С. 33–54.

УДК 811.161.1'243:378.147:81'373

Ласкарева Е. Р.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИНФОРМАТИВНАЯ СТОРОНА ТЕКСТА В РАКУРСЕ ЛЕКСИКИ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Принципы отбора и систематизации текстов, а также вариативность заданий к ним проанализированы на примере нового учебного пособия по

научно-популярному стилю русского языка. Сборник текстов и упражнений создан на базе авторской концепции и предназначен для иностранных учащихся, а также для носителей русского языка.

Ключевые слова: русский язык, лексический аспект, восприятие и передача информации текста, научно-популярные тексты, русская наука, учебное пособие.

E. R. Laskareva

Saint-Petersburg State University

Informative side of the text in the context of lexis: linguodidactic aspect

The principles of selection and systematisation of texts, as well as the variability of tasks to them are analysed on the example of a new textbook on the popular scientific style of the Russian language. The collection of texts and exercises is based on the author's concept and is intended for foreign students as well as for native speakers of Russian.

Keywords: Russian language, lexical aspect, perception and transmission of text information, popular science texts, textbook.

Введение. Рассматривая взаимосвязь парадигматики и синтагматики, в частности функционирование лексики в учебном тексте, мы пришли к выводу о том, что описание лексической стороны русской речи влечет за собой комплекс взаимосвязанных задач при обучении языку и порождению речевого высказывания как иностранных учащихся, так и носителей русского языка.

Цель данной статьи – на базе информации научно-популярного текста проследить некоторые явления, связанные с активизацией мыслительной работы учащихся по анализу лексической стороны русского языка, а также его правил и логики.

1. Текст. Текст дает квинтэссенцию информации о языке, в нем представлены основные явления и категории языка, а также логика мысли его носителей. Именно поэтому анализ культурной, лингвистической и методической информации текста и обучение языку на базе текста – это одно из перспективных направлений в настоящее время, на что указы-

вают многие исследователи [см., напр.: 1; 2]. Лексическая сторона текста вызывает первостепенный интерес [3], в том числе мнемонический аспект при работе лексикой [4], однако нам представляется целесообразным ставить вопрос несколько шире.

В качестве учебного текста пособия мы отобрали научно-популярные тексты. Лексический аспект рассмотрен в целях лингводидактики. Новизна настоящего исследования заключается в разработанной авторской методике обучения учащихся восприятию и передаче информации текста: минимизации умственных «затрат» учащихся на работу с лексикой при восприятии текста.

Нами расставлены акценты на основных моментах в практике работы: предварительное ознакомление с клише и вариантами официальной коммуникации; обучение умению распознавать и воспроизводить типичные клише официальной коммуникации на «среднем официальном уровне», а также умению воспринимать логику текста [5, с. 6]; отбор главной и отсечение второстепенной информации; восприятие новых слов в структуре словообразовательных элементов; изменение стилистики текста и уровня сложности изложения информации; выработка механизма порождения собственного высказывания с обязательным учетом количества фраз и учетом времени на их производство; отработка собственного контроля учащихся за порождаемым высказыванием.

Нами отобраны научно-популярные тексты о достижениях и выдающихся деятелях российской науки – с допетровских времён и до наших дней. Авторская концепция оформлена и определена в рамках системного подхода к обучению устной и письменной речи, который реализуется на материале текстов о достижениях российской науки, что в таком объеме и в подобной систематизации делается впервые. Все тексты связаны с наиболее значимыми событиями и реалиями в России: крупнейшие российские изобретения и

крупнейшие российские научные открытия. Общей для всех глав пособия является рубрика «Интересные факты», которая проходит через всю тематику пособия.

Система заданий пособия включает виды заданий по оценке информативности текста (восприятие и передача основной информации текста; сравнение информативности и стилистики текстов, объединенных одной темой, и др. – 8 основных заданий, а также их модификации).

Источники выбора материала: сайты, посвященные российским ученым и российской науке; статьи в научных журналах для молодых ученых и базы Российской научной электронной библиотеки; материалы от Российской национальной библиотеки (книги о российских ученых и изобретателях).

Тексты для первой и второй глав пособия (30 и 35 текстов) отобраны и частично отредактированы в плане информативности и в рамках некоторого снижения их языковой сложности. Тексты посвящены празднованию Дня российской науки, трехсотлетию Академии наук, открытию Санкт-Петербургского университета, и другим темам; тексты о деятельности Д. И. Менделеева, К. Э. Циолковского, С. П. Королева, М. В. Ломоносова, Н. И. Пирогова, Н. И. Лобачевского, И. П. Павлова, П. Л. Чебышёва, А. С. Попова, Н. И. Вавилова и других известнейших ученых, составляющих цвет русской науки, а также тексты о достижениях в космосе и об открытиях в области технологии «дополненная реальность» и др. Выделенная нами рубрика «Дополнительное чтение» указывает на возможность варьирования текстового материала в плане чтения и работу на перспективу. Наличие в пособии одновременно нескольких текстов по каждому из ученых дает возможность изучить и сопоставить исторические факты и различные точки зрения на те или иные научные открытия и их первенство.

Научно-популярные тексты для третьей и четвертой глав пособия (118 текстов) посвящены ученым: И. М. Сече-

нову, Н. В. Склифосовскому, В. М. Бехтереву, И. И. Мечникову, В. В. Докучаеву, В. А. Обручеву, В. И. Вернадскому, К. А. Тимирязеву, С. М. Прокудину-Горскому, К. Э. Циолковскому, В. Г. Шухову; талантливым изобретателям: Ф. К. Сан-Галли, В. И. Калашникову, А. К. Нартову, И. П. Кулибину, М. П. Налётову, И. В. Болдыреву, Н. С. Кóроткову и др. Кроме того, в текстах приводится интересная информация по созданию первого в России технического учебного заведения; о российской изобретательской традиции; об авторском праве; об исключительно русском изобретении, то есть о ледоколе; об изобретении сухого молока; об изобретении отопительной батареи; об изобретении электрической дуговой сварки; об изобретении пенного огнетушителя; о создании первых в мире аэросаней и др.; о выходе первой датированной печатной книги Руси; о создании первой государственной академической библиотеки России – библиотеки Академии наук (которой в 2024 году исполнилось 310 лет). Также тексты, посвященные созданию первой пушки нового типа (1757 г.) и историческим достижениям российской кибернетики, достижениям металлургии и др. Тексты об авторе легендарного словаря В. И. Дале, об ученых А. Н. Бекéтове, С. В. Обручеве, Д. Д. Максутове и др.; об авиа- и подводном строении в России и СССР; о первой в мире и созданной в СССР детской железной дороге; о достижениях Метростроя; об истории создания троичного компьютера; об ученом-атомщике И. В. Курчатове, ядерной энергетике, ледоколе «Ленин» и др.; о С. П. Королёве; о российских дрейфующих полярных станциях на Северном полюсе; о популяризации науки и о российском федеральном проекте «Популяризация науки и технологий».

Тексты пятой главы (77 текстов) посвящены развитию в России металлургии; изобретению электрического телеграфа; достижениям русских военных инженеров. Также тексты об открытиях российских ученых; о триумфе и трагедии российских ученых и изобретателей и о русских изобретени-

ях, которые присваивались за границей; о новаторстве и революционных методах исследования российских ученых и инженеров; об истории споров о первенстве в области открытий и изобретательства; об эмиграции и иммиграции; о судьбах гениальных изобретателей; о создании первого в мире телевизионного устройства; о создании электронной музыки; о космодроме Байконур и космической эре; о «литературных» станциях московского и петербургского метро; о великих российских лингвистах и физиках; о всемирно известных М. Т. Калашникове, С. Н. Фёдорове, Ю. А. Овчинникове, Е. В. Касперском и др.; о прогнозе научных открытий и об идеях писателей-фантастов.

2. Задания к текстам. Конкретизированы и расписаны виды заданий по передаче учащимися основной информации каждого текста, по нахождению, извлечению, запоминанию и воспроизведению (устной или письменной передаче) тех или иных информационных блоков текста, а также виды заданий по отработке умений высказывать и аргументировать свою точку зрения. Практически все задания предполагают возможность самостоятельной работы учащихся и контроля такой работы (с учетом объема высказывания и времени порождения высказывания, устного либо и письменного).

В текстах и в заданиях к текстам графически выделены и систематизированы лексика и конструкции официальной коммуникации. Составлены задания, направленные на активизацию навыков и умений, связанных с различением стилей языка. Создана система упражнений, направленных на выработку умений корректной передачи информации (говорение и письмо).

Задания к текстам первой и второй глав пособия ориентированы на активизацию и отработку наиболее частотной лексики, в первую очередь общенаучной лексики и глаголов как организующего центра предложения, а также на первичное ознакомление учащихся с лексико-грамматическими особенностями официальной коммуникации.

В третьей и четвертой главах задания и комментарии направлены: на выработку навыков просмотрового чтения текста и умений понимания главной информации текста; на необходимые для пересказа глаголы и их сочетаемость; на отработку слов и конструкций официальной коммуникации; на отработку умения понимать неизвестные слова по контексту; на самостоятельный отбор учащимися основной частотной лексики текста с акцентированием способов ее запоминания; на комментарий значения предложенных в задании слов, словосочетаний и предложений и др. Новыми являются задания на отработку умений сравнивать информацию и композиционное отличие текстов, объединенных одной темой; на отработку умений намеренно пропускать некоторые незнакомые слова и некоторые фрагменты текста и понимать текст без них; на умение аргументировать свою точку зрения; на воспроизведение информации текста с учетом шаблонов официальной коммуникации при строгом учете количества порождаемых фраз, а также с учетом времени порождения высказывания.

Задания и комментарии пятой главы направлены на повторение ранее отработанных умений и навыков просмотрового чтения текста; на отработку слов и конструкций официальной коммуникации; на самостоятельный отбор учащимися основной частотной лексики текста; на тренировку умения учащихся расширять свою эрудицию не только по предложенным в пособии текстам, но и по другим источникам; на отработку навыков передачи информации текста по схеме с использованием стереотипов официальной коммуникации; на отработку умений давать собственную оценку предложенной информации и высказывать свою точку зрения по некоторым проблемам текста (с привлечением дополнительного материала, отобранного и прочитанного самими учащимися). Новым является задание на отработку умений оценивать достоверность информации, взятой из разных источников, и вести полемику с оппонентами.

Материалы пособия были апробированы в группах российских учащихся СПбГУ, а также иностранных стажеров из Италии, Китая, Японии, Албании, Ирана, Испании. Апробированные материалы вызвали большой интерес у студентов и аспирантов.

Приложение включает в себя тексты, не вошедшие в главы пособия, но представляющие несомненный культурологический интерес (41 текст). Все тексты Приложения снабжены заданиями, которые помогут учащимся более осознанно и компетентно овладеть русским языком и повысить свою эрудицию в рамках предложенных тем. Это тексты о народных изобретениях (игра «городки», подстаканник, гуляй-город, соха, русская семиструнная гитара, русское морское парусно-гребное судно коч; об архитектурных традициях и развлечениях; более подробные тексты об изобретениях И.П. Кулибина (часы, одноарочный мост через Неву, механические ноги); об ученых и изобретателях в области медицины, авиастроения, механики и др.; об истории подводных сил России; об истории АЭС; о военных технологиях; о лазерных технологиях; о достижениях в области конструирования ракетных двигателей и других изобретениях. А также дополняющие информацию текстов пяти глав новые познавательные тексты о Н. Е. Жуковском, И. П. Павлове, Н. С. Короткове и др. Завершают цикл тестов приложения текст о духовно-нравственной природе человека и становлении личности и текст за наблюдениями в космосе.

Учебное пособие по развитию устной и письменной речи на базе анализа научно-популярных текстов, которые отражают достижения российской науки, выполнено в соавторстве и при грантовой поддержке фонда «Русский мир». Пособие опубликовано на сайте СПбГУ <http://phil.spbu.ru/nauka> и на платформах: www.ros-edu.ru и www.iprbookshop.ru.

Описанный и структурированный материал – в предложенной системе работы – помогает активизировать мыслительную работу учащихся по анализу интересной информа-

ции научно-популярных текстов, их стилистики, а также правил и логики русского языка.

Литература

1. *Dengub, E.* The art of teaching Russian / Evgeny Dengub, Irina Dubinina, Jason Merrill. – Washington : Georgetown University Press, 2020. – 416 p.

2. *Батыршина, Р. В.* Языковая база научно-популярного текста как содержательная основа обучения английскому языку в неязыковом вузе // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – С. 197-202.

3. *Воронова, А. В.* К вопросу об использовании научно-популярных текстов на занятиях с иностранными студентами // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность : сб. ст. I Междунар. конгресса преподавателей и руководителей подготовит. ф-тов : в 2 частях. – Москва : РУДН, 2017. – С. 159-162.

4. *Fasih, P.* The effects of mnemonic vocabulary instruction on content vocabulary learning of students / P. Fasih, S. Izadpanah, A. Shahnavaz // Journal of language and education. – 2018. – Vol. 4 (1). – P. 42-62.

5. *Ласкарева, Е. Р.* Прогулки по русской лексике.– 7-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2020. – 224 с.

УДК 81'271.1:808.5:378.147

Мальцев И. В.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Данная статья посвящена проблеме преподавания культуры речи в техническом вузе. В данном случае речь идёт о Санкт-Петербургском горном университете. Преподавание курса «Русский язык и культура речи» направленно связано с общей гуманитаризацией учебного процесса, но реализация программ вызывает сложности при восприятии и усвоении материала. Одной из причин, вызывающей такие трудности, представляется некоторое нежелание части учащихся вновь обращаться к изучению родного для них языка.

Ключевые слова: институт, университет, культура речи, фонетика, орфоэпия, орфография.

V. Maltsev

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

Culture of speech teaching in technical higher educational institution problems

This article is devoted to the problem of teaching speech culture in a technical university. In this case, we are talking about the St. Petersburg Mining University. Teaching the course "Russian Language and Speech Culture" is aimed at increasing the general humanitarization of the educational process, but the implementation of the programs causes difficulties in perceiving and assimilating the material. One of the reasons for such difficulties seems to be a certain reluctance on the part of students to return to studying their native language.

Keywords: institution, university, culture of speech, phonetics, orthoepics, orthography.

Ведя разговор о преподавании культуры речи в техническом вузе, хочется отметить некоторые особенности восприятия этой дисциплины обучающимися. Автор данной статьи уже обращался к вопросу преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» в Санкт-Петербургском горном университете. Указывалось на непонятное, если учесть успешно сданный ЕГЭ по русскому языку, плохое осмысление уже пройденного материала.

В частности, говорилось о слабом различении таких понятий, как омонимия, синонимия, орфография и орфоэпия.

На сегодняшний день произошли значительные изменения в преподавании многих общеобразовательных дисциплин в Горном. Произошла и реорганизация факультета фундаментальных и гуманитарных дисциплин, к которому относилась кафедра русского языка и литературы. Факультет был преобразован в институт БИО (базового инженерного образования). Количество часов, отводимых на преподавание дисциплины «Русский язык и культура речи» увеличилось, увеличилась и сама протяжённость этого процесса: раньше преподавание названной дисциплины укладывалось в один семестр, теперь это два семестра.

Посещение лекций во втором семестре обучающимися стало значительно хуже, на практические занятия приходят неплохо, но сквозит какая-то усталость, вызванная необходимостью вновь посещать подобные занятия. Для подъёма энтузиазма приходится прибегать к пространным рассуждениям о высокой составляющей гуманитарных дисциплин в учебном заведении, которое сейчас называется Горный университет, и вести длительные рассуждения о широком диапазоне университетского образования в целом.

Как известно, значительное добавление в программу дисциплин, имеющих непосредственно гуманитарное значение, в технических вузах нашей страны началось в 90-е годы прошлого века. Не секрет, что это было напрямую связано с таким явлением, как желание огромного количества вузов, имевших в своём названии слово *институт*, стать университетами. В далёкие годы прошлого века вчерашнему школьнику, поступившему в Ленинграде в университет, услышать вопрос: «В какой университет?» было непонятно и обидно. Мог последовать саркастический ответ: «Марксизм-ленинизма». Да, такой университет был в Ленинграде для повышения идейной закалки и грамотности руководящих работников предприятий города.

На самом деле в Ленинграде было единственное высшее учебное заведение, имевшее в своём именовании слово *университет*, – Ленинградский государственный университет им. А. А. Жданова.

На сегодняшний день, если верить информации из нескольких источников, в Санкт-Петербурге занимается высшей преподавательской деятельностью 77 учебных заведений. Это университеты, академии и также институты. Пропорционально число институтов достаточно велико – почти третья часть всех высших учебных заведений нашего города (17 наименований). Наверное, самые известные из них – это Балтийский гуманитарный институт, Международный банковский институт имени Анатолия Собчака, Санкт-

Петербургский государственный технологический институт (технический университет). Подобный путь в именовании прошёл и наш Санкт-Петербургский горный университет, который долго не хотел утрачивать привычное всем словосочетание *горный институт* и некоторое время назывался Санкт-Петербургский государственный горный институт (технический университет) [1]–[2].

Данные разговоры и рассуждения как-то мало способствуют возбуждению учащихся к более пристальному вниманию к учебному процессу. Надо отметить, что обучающиеся с определённым энтузиазмом (в подавляющем количестве случаев) делают доклады по широкому спектру тем.

Приходится делать вывод, что нужно радикально переосмыслить методику подачи материала лекционных и практических занятий. Это тоже, как представляется, путь к формированию гармонично развитой личности [3]–[5].

Литература

1. *Бондарева, О. Н.* К истокам гуманитарного образования в Санкт-Петербургском горном университете / *О. Н. Бондарева, Н. А. Егоренкова, Д. А. Щукина* // *Вопросы истории* / – № 12, 2021. – С. 89–101.
2. *Корнилова, Е. В.* Проблемы и задачи преподавания культуры русской научной и деловой речи в Горном университете // *Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе. Сб. науч. тр. VII Междунар. науч.-методич. конф.* – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский горный университет, 2019. – С. 65–70.
3. *Щукина, Д. А.* Работа с текстами художественного, публицистического и научного стилей в студенческой аудитории технического вуза // *Мир русского слова.* – № 4, 2015. – С. 48–105.
4. *Щукина, Д. А.* Филологические знания в подготовке горных инженеров. / *Д. А. Щукина, Н. А. Егоренкова*; под ред. Щукиной Д. А. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский горный университет, 2021. – С. 19–23.
5. *Корнилова, Е. В.* Основные задачи речеведческих дисциплин в контексте проблемы повышения качества подготовки специалистов. Т. 2. – Санкт-Петербург : ЛЭТИ, 2016. – С. 162–164.

УДК 808.5:811.161.1:378.147:004.738.5

Милевская Т. Е.

Военно-медицинская академия им. С.М.Кирова

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ «ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ» КАК МЕДИАТЕКСТА

Статья посвящена описанию дидактических и методических возможностей использования медиатекстов формата «виртуальные экскурсии» при обучении студентов высшей школы в курсе дисциплины «Русский язык и культура речи». Их реализация возможна на основе анализа не только содержательного, но и языкового наполнения тестов в процессе восприятия их информации через аудио и видео каналы.

Ключевые слова: медиатекст; виртуальная экскурсия; анализ; национальная идентичность

T. E. Milevskaya

The S. M. Kirov Military Medical Academy

The didactic potential of "virtual excursions" as a media text

The article describes the possibilities of using media texts in the "virtual guided tours" format when teaching higher school students in the course of the discipline "Russian language and Speech culture" to analyze not only the content, but also the linguistic content of tests in the process of perceiving information through audio and video channels.

Keywords: media text; virtual tour; analysis; national identification

В последнее время, анализируя формы и методы обучения в студенческой аудитории, исследователи основываются на теории поколений и, исходя из собственных задач, акцентируют свое внимание на характерных особенностях каждого из поколений.

Поскольку дисциплина «Русский язык и культура речи» преподается на первом курсе, мы имеем дело с так называемыми зуммерами – людьми, родившимися в период с 1995 по 2010 гг. При работе с ними необходимо учитывать не только общее падение культуры современной молодежи, отсутствие интереса к чтению литературы, приводящему к незнанию ими истории и культуры родной страны, отсутствию языко-

вой и речевой грамотности и т. п., но и особенности их восприятия, интересы и тенденции.

Так, например, к абсолютному замещению научного мышления клиповым добавляется неспособность к анализу, которая подкрепляется еще и прагматическим подходом к любому новому знанию. В этой ситуации оценка пользы, возможности использовать знания в практике без способности к реальному анализу этих возможностей ограничивается готовыми рецептами, найденными в интернете, что очень часто приводит к неправильным результатам.

Важным критерием проявления интереса к предмету у зуммеров является игровая форма подачи материала, поэтому серьезные предметы, требующие вдумчивого, академического изложения объявляются скучными, а преподающие их педагоги оцениваются негативно.

В то же время зуммеры практически не обладают долговременной памятью, что в сочетании с отсутствием аналитических навыков заставляет их многократно искать в интернете ответы на одни и те же вопросы.

Многозадачность зуммеров, изначально оцениваемая положительно, при более длительном наблюдении демонстрирует поверхностность представителей этого поколения как об усвоении знаний, так и об их практической реализации.

Интересным, с нашей точки зрения, особенностью зуммеров кажется их стремление к разнообразной активности, в процессе чего они могут более самостоятельно сформулировать свое мнение по обсуждаемой проблеме, но и здесь проявляется их поверхностность, связанная со стремлением к разнообразию.

Нельзя также забывать о том, что в основном зуммеры – визуалы.

Безусловно, учитывая особенности и возможности студентов, преподаватели должны ориентироваться на собственные дополнительные цели и задачи, к которым они

должны стремиться и которые можно и нужно решать в курсе дисциплины «Русский язык и культура речи».

Необходимо также отметить особенности современной ситуации, которые зуммеры еще не полностью осознают.

Как в любые сложные в политическом плане периоды для мира и страны на первый план выходит «уточнение своей цивилизационной идентичности <...>, кристаллизация системы ценностей, духовно-нравственных ориентиров, мировоззренческих установок, базового жизненного уклада народа.

Для нас настала пора «культурной Реконкисты» — морального отвоевания своих традиционных духовных устоев, органичных внутреннему устройству российской цивилизации. Сплочение общества вряд ли возможно без формирования (в том числе с помощью медийных инструментов) того самого «общего знания», общего миропонимания, общей системы ценностей» [1, с. 707–708]. Следствием этого становится все более углубляющийся интерес к истории и культуре своего города, своей страны. Иначе говоря, взгляд вокруг и в глубь себя.

В Петербурге, в частности, это проявляется в активном росте количества организаций и отдельных специалистов, предлагающих разнообразные экскурсии по городу, пригородам и области, которые вызывают все больший интерес у людей самого разного возраста и уровня образования.

В процессе поиска наиболее продуктивного материала для формирования на занятиях по культуре речи не только языковой и речевой грамотности, но и умения глубоко проникать в текст, анализировать его скрытые содержательные и коммуникативные возможности, мы обратились к медиатекстам, которые представляют собой «интегративный многоуровневый знак, объединяющий в единое коммуникативное целое разные семиотические коды (вербальные, невербальные, медийные) и демонстрирующий принципиальную от-

крытость текста на содержательно-смысловом, композиционно-структурном и знаковом уровнях.

Ведущие признаки медиатекстов — медийность, массовость, интегративность или поликодовость текста, многофункциональность, открытость текста» [2, с. 30–41].

Руководствуясь определенными выше критериями, в качестве учебного материала мы выбрали 15-ти минутные видеофильмы из цикла «Малые родины большого Петербурга». Они представляют собой прогулку по одному из районов города, своего рода путешествие во времени от самых первых упоминаний об этих местах через века и события в рассказах наших современников. Обычно рассказчиками в этих фильмах бывают жители района, люди, который там работали, краеведы или профессиональные экскурсоводы.

Важным критерием нашего выбора является также сериальная подача медиаинформации, которая «сегодня является продуктивным форматом, что обусловлено тенденцией ухода журналистской и читательской активности в интернет с перспективой еще большей читательской вовлеченности в создание контента <...>, все большего взаимодействия со своим читателем или зрителем [3, с. 166–169].

Работа с предложенным материалом может проходить на нескольких уровнях. Прежде всего, на содержательном. Об этом мы уже не раз говорили на этой конференции.

Но особенности построения предложенных программ позволяют нам расширить их дидактические возможности.

Обращаясь к отдельным видеофильмам предложенного цикла, мы наблюдаем, что трансляторами информации являются люди, выполняющие разные роли по отношению к описываемому месту (живущие или работающие там, посещающие эти места с различными целями, изучающие их, просвещающие и т. п.) Люди разного возраста, профессии, уровня образования, глубины проникновения в тему.

Так, например, в фильмах, посвященных уникальному району Санкт-Петербурга «Коломна», о нем рассказывали

жители довоенного и блокадного города, молодые инженеры, писатель и художник, историк города. Возраст рассказчиков колебался от 25 до 80 лет.

Естественно, эти люди не только говорили о разном, но и по-разному. С разными акцентами и эмоциями. И именно через восприятие и изложение разных людей перед нами возникала объемная картина места во времени.

В этой ситуации появляется интересная возможность сосредоточиться на анализе речи рассказчиков. Одним из продуктивных обучающих заданий является работа по определению и описанию языковых личностей участников.

Здесь задействовано два канала получения информации (аудио и видео). Студенты видят говорящего, могут прочесть титры под кадрами, непосредственно слышать его речь.

Это помогает на первом этапе проанализировать языковую личность и описать ее с точки зрения возраста, профессии, уровня образования, а затем в процессе дальнейшего анализа находить языковые подтверждения своих выводов. Последовательному анализу способствует композиция видеofilма, так как каждый из говорящих появляется не один, а несколько раз в зависимости от видеоряда. Это способствует уточнению и дополнению доказательств собственного мнения студентов.

Продолжая наблюдения над речью можно обратить внимание на ту информацию, которая осталась в памяти рассказчиков и которую они хотят сообщить зрителям / слушателям. Так, например, самая пожилая участница вспоминает сохранившийся в ее детской памяти Покровский собор, в котором молился А.С.Пушкин, и свои эмоции во время его разрушения. Ее почти ровесник – запах галет, которые пекли в блокадном Ленинграде на шоколадной в будущем фабрике им. К. Самойловой. 25-тилетний инженер – школьные побеги в бильярдную Дворца Первой пятилетки, на месте которого теперь находится вторая сцена Мариинского театра, а художник- житель района делится своими эмоциями по поводу

этого здания, по его мнению, грубо вторгающегося в тонкую архитектурную ткань этого района. Здесь очень важно обратить внимание студентов на манеру каждого из рассказчиков говорить и вести себя, чтобы оценить форму изложения, понять их эмоции. Такое внимание к форме и содержанию рассказов, усиленное видеорядом, формирует аналитический подход к предложенному материалу, показывает, как много новой и интересной информации можно извлечь при внимательном, глубоком и заинтересованном подходе.

Такой формат занятий демонстрирует широкий спектр дидактических возможностей медиатестов формата «виртуальные экскурсии» в современной студенческой аудитории, который включает в себя обучение глубокому проникновению в содержание текста, анализу языковых и речевых особенностей предоставления информации различными языковыми личностями, что, безусловно, может стать стимулом к пробуждению интереса к национальной идентичности, к расширению понимания себя как части огромной истории своей страны.

Литература

1. *Воскресенская, М. А.* Потенциал массмедиа в осуществлении «культурной Реконкисты» // Медиалингвистика. – Вып. 11. – Язык в координатах массмедиа. – СПб, 2024. – С. 707–708.
2. *Казак, М. Ю.* Специфика современного медиатекста // Современный дискурс-анализ. – 2012. – № 6. – С. 30–41.
3. *Каминская, Т. Л.* Медиатекст в формате сериала. IV Междунар. науч.-практ. семинар: сб. статей. – Вып. 4. – СПб. – 2015. – С. 166–169.

Тарасова Е. Н.

Северо-западный институт управления (филиал РАНХИГС)

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В ВУЗЕ: ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с целями и задачами преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» на современном этапе. Отмечается важность решения не только узкопрактических задач повышения уровня навыков и умений в области речевой коммуникации, но и важность формирования отношения к родному языку как ценности, возрождения национального самосознания молодежи. Подчеркивается важная гуманитарная миссия преподавателя-русиста.

Ключевые слова: родной язык, национальное самосознание, патриотизм, преподаватель-русист, вызов времени.

E. N. Tarasova
NWIM RANEPА

Teaching "Russian language and culture of speech" at the university: formation of a value-based attitude to the native language

The article examines issues related to the goals and objectives of teaching the discipline "Russian Language and Speech Culture" at the present stage. It notes the importance of solving not only narrow practical problems of improving the level of skills and abilities in the field of speech communication, but also the importance of forming an attitude towards the native language as a value, the revival of the national identity of young people. The important humanitarian mission of a Russian language teacher is emphasized.

Keywords: native language, national identity, patriotism, teacher of Russian, challenge of the times.

«Язык – это история народа. Язык – это путь цивилизации и культуры. Именно поэтому изучение и сбережение русского языка является не увлечением от нечего делать, а насущной необходимостью».

А. И. Куприн

Преподавание дисциплины «Русский язык и культура речи» на современном этапе выдвигает на передний план несколько иные приоритеты, чем на этапе её введения в Госу-

дарственный образовательный стандарт, когда общественность проявила обеспокоенность падением речевой культуры населения.

Современная практика преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи», особенно в вузах нефилологического профиля, в значительной степени демонстрирует непонимание студентами роли родного языка, его значимости и ценности.

По нашим наблюдениям студенческая аудитория в целом положительно относится

1) к процессам глобализации, умеет мыслить в её категориях – «мир без границ», «земля – наш общий дом», «единый язык межкультурного общения» и т. д. Хотя ученые уже ведут речь о другом типе глобализации – глобализации виртуального мира;

2) активному использованию в речи иноязычных слов;

3) употреблению ненормативной лексики всеми слоями населения, в том числе как средству выражения тех или иных чувств. (*«А как я буду выражать свои эмоции без ненормативной лексики?»*)

Отсутствие интереса к изучению родного языка выглядит особенно демонстративным со стороны будущих специалистов в области лингвистики и межкультурной коммуникации, которые гордятся владением английским языком на уровне С, выражают желание в совершенстве овладеть иностранными языками, но никак не продолжать изучение родного языка, не понимая при этом, что зачастую слабым звеном в успешной переводческой деятельности как раз является недостаточное владение родным языком.

Видимо, в качестве одного из факторов антимотивации здесь выступает пережитая рутинная практика подготовки к ЕГЭ. Но представляется, что корни проблемы находятся значительно глубже. Среди других факторов антимотивации в обучении родному языку ученые отмечают современную культурно-языковую ситуацию, в которой формируется мо-

лодёжь: в доперестроечное время школа и жизнь дополняли друг друга, то есть к решению задачи школы по формированию общей грамотности учеников, культуры речи, уважения к родному языку присоединялось влияние общественной среды (образцовая речь на радио и телевидении), высокая культура книгоиздательства, культ чтения и т. д.). В наши дни эти факторы в заметной степени утратили свое значение и более того – играют отрицательную роль в формировании отношения к русскому языку, а значит, выступают на стороне антимотивации [2].

Собирательный портрет современного первокурсника показывает, какие значительные изменения произошли в сознании молодых людей со времен перестройки. В подтверждение сказанного приведем отдельные результаты ассоциативного эксперимента, в рамках которого студентам было предложено записать первые пять слов, которые приходят им в голову по ассоциации с названием своей страны – России. В эксперименте приняло участие 192 человека. Слово *родина* было упомянуто 89 раз (46 %), *страна* – 57 (23,5 %), слова *президент / Путин В.В.* заняли в этой иерархии третье место – 42 упоминания (22 %).

При этом на 1 и 2-е места слово *родина* было поставлено 64 раза (33 %), *патриотизм* – 11 раз (5,6 %).

Приведем для наглядности отдельные примеры:

а) ряды слов с ярко выраженной патриотической направленностью

Россия – родина, страна, флаг, гимн, дом;

– Москва, флаг, патриотизм, мощь, Путин;

– родина, страна, государство, патриотизм, президент;

– родина, Бог, героизм, мужество, сила;

– патриотизм, матушка, земля, Родина, страна;

б) ряды слов, отражающих «туристическое» («открыточное») отношение к своей стране

Россия – большая, холодная, матрёшка, балалайка, валенки;

– матрёшка, борщ, Москва, масленица, балалайка;
– флаг, Путин, медведь, кокошник, зима, Красная площадь;

в) ряды слов без явно выраженного чувства к своей родине

Россия – осень, мех, ткань, гравировка, хлеб;
– природа, образование, берёза, писатели, правительство;
– природа, берёзы, культура, водка, блины.

Если сравнить с результатами эксперимента, проведенного более двадцати лет назад, то можно заметить, что показатели патриотической настроенности в современной молодёжной среде оказались заметно ниже: студенты конца 90-х гг. на втором месте по частотности указали слова *родина* и *патриотизм*. На первом месте были указаны слова *великий*, *огромный*, *необъятный*. Эти данные приводит С. Г. Тер-Минасова в учебнике «Язык и межкультурная коммуникация». [2, с. 223]

Из сказанного вытекает вывод о важной роли преподавателя-русиста в возрождении средствами языка национального самосознания молодёжи. Общеизвестно, что «принадлежность к той или иной нации определяется в первую очередь родным языком и родной культурой, потому что именно язык и культура формируют и личность, и национальный характер». [2, с. 166]

Таким образом, филолог-русист должен понимать, что помимо узкопрактических целей совершенствования умений и навыков в области речевой коммуникации, он должен ставить и более значимые цели. Преподаватель, понимающий значение такого подхода к изучаемой студентами дисциплине, сам становится мотивирующим фактором в повышении интереса к изучению родного языка.

В условиях цифрового мира, расширяющейся и упрочивающейся виртуальной среды очень важно думать, как не потерять базовые представления о реальности и контроль над

ней, как не потерять базовые этические нормы, ценности и смыслы, о чем совершенно справедливо говорит в своих выступлениях выдающийся современный ученый доктор биологических наук, доктор филологических наук, профессор Т. В. Черниговская. [3]

Понимание роли родного языка, его сохранение и защита всеми членами общества на всех уровнях функционирования – это защита и сохранение народа, его национальной идентичности, национального самосознания. Это вызов времени. И филолог-русист должен понимать важность своей роли в этом процессе и выполняемой им гуманитарной миссии.

Литература

1. *Тер-Минасова, С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – Москва: Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.
2. *Максимчук, Н. А.* Русский язык и формирование личности: проблемы мотивации и антимотивации // Актуальные проблемы педагогической теории и практики. Сб. науч. ст. – Витебск: ВГУ им. В. П. Машерова, 2022. – С. 51–54.
3. *Черниговская Т.В.* Образование в XXI веке: новый мир? URL: <https://www.youtube.com/watch?v=aq2V...youtu.be> (дата обращения 09.02.2025).

III. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

УДК 811.161.1:008:81'367.4

Каширина А. Б.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКИХ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ С ДЕМОНОЛОГИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ВНЕШНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

В работе рассматриваются русские устойчивые сравнения с демонологическим компонентом. Выявляется их национальная специфика и лингвокультурный потенциал. Изучаются особенности употребления славянских и неславянских эталонов, векторы развития значений как устойчивых сравнений в частности, так и фразеологических единиц в целом.

Ключевые слова и фразы: устойчивое сравнение; эталон; основание сравнения; культура; демонологема.

A. B. Kashirina

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

The linguocultural potential of Russian common similes with the demonological component characterizing a person's appearance

The paper examines Russian stable comparisons with a demonological component. Their national specifics and linguistic and cultural potential are revealed. The features of the use of Slavic and non-Slavic standards, the vectors of the development of meanings of both stable comparisons in particular and phraseological units in general are studied.

Key words: common simile; standard; basis of comparison; culture; demonologema.

В современном мире язык активно меняется: одни реалии стремительно устаревают, на смену им приходят другие. Несмотря на относительную стабильность фразеологическо-

го состава языка, существенные изменения коснулись и его. Устойчивые сравнения (далее – УС), будучи единицами с прозрачной структурой и понятной внутренней формой, легче подвергаются изменениям и следуют тенденциям, происходящим в языке.

Как утверждает Л. А. Лебедева, УС – это «особое языковое явление, особая языковая единица, наделенная сравнительным значением и особой формой его выражения, соотносимой с логической формулой сравнения А – С – В» [6], где А – это субъект сравнения, С – основание (признак) сравнения, а В – это объект (эталон, стандарт, образ) сравнения.

В. Н. Телия характеризует УС не только как воспроизводимые из поколения в поколение единицы, но и как эталонные. Согласно мнению исследователя, УС – это система образов-эталонов [5], значение всего сравнения заключено непосредственно в эталоне, а основание сравнения лишь уточняет, дополняет основное значение и, как следствие, часто опускается. Однако для многозначных сравнений именно признак служит тем самым критерием различения значений. Данное утверждение особенно актуально для иностранных эталонов, ввиду отсутствия у носителя русского языка полного объёма представлений о широте значений подобных слов.

Так, несмотря на количественное доминирование славянских эталонов сравнений (12 против 8), прозрачность их формы для носителей русского языка, их качественное превосходство над неславянскими эталонами уже не столь безоговорочно. Язык и культура активно осваивают заимствованные образы, как старые, так и новые, приобретающие всё больше новых значений.

Так, УС с эталоном *демон*, согласно словарям, характеризующим мрачного, загадочного вида человека, что объясняется связью с образом, представленным М. Ю. Лермонтовым, всё чаще используется как синоним дьяволу или другому существу высшего пантеона нечистой силы, в связи с чем

значение данного сравнения склоняется в сторону описания уродливой внешности и злой натуры.

Для самого дьявола на первый план также выходят новые значения. Если раньше УС *вид как у дьявола* характеризовало пугающего, злого человека, сейчас оно может служить описанием невинного, очаровательного вида, что говорит о восприятии дьявола как прекраснейшего ангела бога, что не свойственно православной традиции, распространённой среди носителей русского языка.

Аналогичные изменения происходят со славянским эталоном *чёрт*. Если раньше УС *красивый как чёрт* обладало антонимичным данному основанию значением, сейчас всё чаще данное УС используется для характеристики дьявольски красивого субъекта, что объясняется переносом сферы значений *дьявола* на слово *чёрт*. Новое значение, вероятно, пришло вместе с большим количеством иностранной культуры, активно влияющей на носителей русского языка.

Эталон *чёрт* является одним из самых продуктивных в русском языке, в связи с чем сфера его значений не ограничена характеристикой красивой или уродливой внешности. Так УС *старый как чёрт* описывает не столько уродливого от старости человека, сколько наделённого вековой мудростью старика. Как и в предшествующем сравнении, *чёрт* здесь становится синонимом дьявола, который видел сотворение мира, все прегрешения и достижения рода человеческого.

Относительно новым, но широко распространённым сравнением является УС *лысый как чёрт*. Данное сравнение появилось в результате трансформации ругательного выражения *получить чёрта лысого*. В данном примере лысина не является типологическим признаком всех чертей, но исключительным качеством конкретной особи, которое делает эту особь неликвидной. При образовании указанного сравнения произошло перенесение индивидуального признака в разряд общих, то есть несмотря на то, что лысина для носителей

русского языка не является базовой характеристикой чёрта, в данном сравнении это качество функционирует как всеобщее.

Очередным эталоном с бесконечно широким спектром характеристик является *ведьма*. Несмотря на то, что исторически этот эталон описывает неряшливую, уродливую, как правило, старую женщину, сейчас область свойственных ведьме характеристик расширяется. Так, если раньше УС *красивая как ведьма* описывало некрасивую женщину, используя противопоставление основания и базового значения эталона, сейчас данное сравнение может означать божеественно красивую женщину, коварную соблазнительницу. Данное значение, с нашей точки зрения, пришло в русский язык вместе с большим пластом заимствований из английского языка, так как положительная внешняя характеристика представителей нечистой силы не свойственна русской культуре.

Под влиянием иностранной культуры как заимствованные ранее, так и славянские эталоны приобретают новые, часто противоположные бытовавшим ранее значения. При этом расширяется сфера значений и, как следствие, роль иностранных эталонов в русском языке. Одновременно с этим заимствуется образность иностранных языков, так славянские эталоны приобретают значения, не свойственные им ранее. В целом, в силу активного взаимодействия различных языков и культур в эпоху глобализации мы наблюдаем глубокие лексические изменения, в том числе фразеологического состава языка.

Литература

1. Мокиенко, В.М. Большой словарь народных сравнений / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – М., 2008. – 800 с.
2. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 09.02.2025).
3. Подхомутников, В. Г. Лингвокультурологические особенности устойчивых сравнений в русском и английских языках (на примере идеографического поля «Внешность»): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – Омск, 2002. – 20 с.

4. *Огольцев, В. М.* Словарь устойчивых сравнений русского языка. – М., 2001. – 800 с.
5. *Телия, В. Н.* Русская фразеология. Семантические, прагматические и лингвокультурологические аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
6. *Лебедева, Л. А.* Устойчивые сравнения русского языка: Краткий тематический словарь русского языка. – Краснодар, 2013. – 315 с.
7. *Шанский, Н. М.* Фразеология современного русского языка. – СПб.: Специальная Литература, 1996. – С. 84.

УДК 811.161.1'243:028.1:378.147:821.161.1Pushkin

Коношенок М. Н., Тимошенко-Оздемир Е. Н.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ЗНАКОМСТВО С А. С. ПУШКИНЫМ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В статье описывается опыт работы с творческим наследием А. С. Пушкина на занятиях по русскому языку как иностранному в качестве углубленного способа изучения не только русского языка, но и национальной культуры и истории. Авторы приводят алгоритм проведения творческого занятия под названием «А. С. Пушкин и его мечта о Китае», раскрывают образовательные и воспитательные задачи занятия, приводит примеры сообщения преподавателя и вопросов, заданных студентам, подводят итог. Лингвокультурологический характер полученной студентами информации облегчает процесс обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, А. С. Пушкин, Китай, межкультурная коммуникация.

M. N. Konoshonok, E. N. Timoshenko-Ozdemir

Herzen State Pedagogical University of Russia

Getting to know Alexander Pushkin in the context of the dialogue of cultures in Russian as a foreign language classes

The article describes the experience of working with the biography and creative legacy of Alexander Pushkin in classes on Russian as a foreign language as an in-depth way of studying not only the Russian language, but also national culture and history as such. The author provides an algorithm for conducting a creative lesson called "A. S. Pushkin and his dream of China", reveals the educational and educational objectives of the lesson. provides examples of

the teacher's message and questions addressed to the audience and summarizing the lesson. The linguistic and cultural nature of the information received by students facilitates the process of learning Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, A. S. Pushkin, China, intercultural communication.

В процессе изучения русского языка студенты знакомятся с русской культурой, историей, литературой, стремятся понять национальные черты России. Но всегда существуют особенности восприятия иностранными студентами истории и культуры страны изучаемого языка (в данном случае – России). Специфика межкультурной коммуникации в практике преподавания русского языка как иностранного заключается в том, что учащиеся воспринимают исторические события и культурные реалии России через призму своей культуры.

Необходимо учитывать, что Россия и Китай – страны с совершенно разной культурой. Постепенно связи между этими государствами укреплялись, расширялись, каждая из них проявляла интерес к своему соседу, заимствовала что-то ранее неизвестное, новое для нее. Поэтому эффективность изучения русского языка китайскими студентами зависит от степени использования лингвострановедческой информации в учебной и внеучебной работе.

Ввиду того, что в 2024 г. исполнилось 225 лет со дня рождения А. С. Пушкина, а также для того, чтобы наглядно продемонстрировать особенности межкультурной коммуникации России и Китая, повысить мотивацию студентов к изучению языка, литературы и истории России, можно обратиться к творчеству великого русского поэта А. С. Пушкина. Китайские студенты узнают о А. С. Пушкине еще в школе. Много говорится о влиянии русской литературы на китайскую литературу, студенты знают произведения А. С. Пушкина, пишут научные работы по его творчеству.

Поэтому мы предлагаем провести творческое занятие на тему «А. С. Пушкин и его мечта о Китае».

Воспитательные и образовательные задачи данного занятия: повышение уровня знаний о культуре и истории народа – носителя русского языка, расширение кругозора; повышение уровня общей и речевой культуры; повышение уровня мотивации; увеличение активного и пассивного словарного запаса; развитие речи.

План урока:

1. Знакомство с новой лексикой.
2. Знакомство с новыми историческими личностями.
3. Задание для студентов: подготовить рассказ об одном из памятников А. С. Пушкину в Китае.
4. Прочитать четверостишие из любимого стихотворения А. С. Пушкина на русском и китайском языках.
5. Сообщение преподавателя.
6. Задание для студентов. Написать сочинение «Несбывшиеся мечты».

Сообщение преподавателя:

Россия и Китай – страны-соседи, которые долгое время почти ничего не знали друг о друге. Изредка сообщения о соседней стране появлялись в России благодаря купцам, но это были купцы из Сибири, которые редко посещали европейскую часть России. Информация о Китае приходила из Европы, так как Англия одной из первых «открыла» Китай. Торгуя с Китаем, Англия искала кратчайший путь в эту страну, этот путь проходил по территории России. Но правительство России не позволило англичанам им воспользоваться. И все же в Европе появились прекрасные китайские вазы, шелка, но первым и самым популярным товаром, конечно, стал чай. Из Европы через некоторое время китайские диковинки начали доставлять и в Россию. Постепенно в Россию стали проникать первые краткие сведения о Конфуции и его учении, затем Ф. М. Вольтер подарил миру пьесу «Китайский сирота», которая удивила и восхитила читающую российскую публику. Россия начала проявлять интерес к Китаю [1].

Русский естествоиспытатель, философ, историк, социолог и публицист Николай Данилевский (1822–1885) говорил: «Китай есть столь же законное и поучительное явление, как греко-римский мир или гордая Европа» [2].

Китайская цивилизация оказала определенное влияние на сознание лучших представителей российского общества, в том числе на творчество Александра Сергеевича Пушкина.

А. С. Пушкин изъездил всю европейскую часть России, побывал на Урале, но за всю жизнь ни разу не был за границей, ни на Западе, ни на Востоке.

Именно Китай, по свидетельствам современников, Александр Сергеевич хотел увидеть больше всех остальных стран. Он мечтал о «желтой стране» и представлял себя у «стен недвижимого Китая» [3].

Увлечение Китаем в России было тогда удивительно сильным: многие собирали китайские вещи: фарфор, фаянсовую посуду, лаковые шкатулки, панно и т. д. Русский прозаик, поэт и философ Александр Радищев (1749–1802), в 1792 году находясь в Сибири, написал «Письмо о китайском торге» [4]. Этот политико-экономический трактат вполне мог дать немалую пищу для размышлений молодого Пушкина.

Интерес к Китаю у А. С. Пушкина, вероятно, появился во время учебы в Царскосельском лицее. Это может объясняться тем, что недалеко от лицея находилась «Китайская деревня». Безусловно, юный Пушкин много раз бывал в этом месте и восхищался необычной красотой всего комплекса «китайских» сооружений Царского Села. Даже в поэме «Руслан и Людмила», описывая сад волшебника, Пушкин вспоминает китайский сад в Царском Селе и пишет:

С прохладой вьётся ветер майский
Средь очарованных полей,
И свищет соловей китайский
Во мраке трепетных ветвей [5].

В лицее Пушкин изучал французскую литературу, увлекался работами Вольтера, особенно его «китайской драмой»,

которая была популярна в то время. Это трагедия «Китайский сирота» в стихах, которую позже Пушкин раскритиковал. Но, вероятно, наличие большого драматического произведения в стихах побудило впоследствии Пушкина к созданию драм и романа в стихах.

Есть интересный факт, который, безусловно, знал Пушкин: его прадед Абрам Петрович Ганнибал (1696–1781) был послан в Сибирь с поручением «измерить Китайскую стену». Китайские филологи, пишущие о Пушкине, обращают внимание на этот факт [6]. Ганнибал прибыл в Тобольск 30 июля 1727 года, а уже 27 августа был направлен в Томск, затем в Иркутск, а оттуда в Селенгинск для строительства Селенгинской крепости. В 1728–1730 годах Ганнибал в качестве инженера находился в Забайкалье, где проектировал Петропавловскую крепость в устье реки Чикой, строил Кяхту (практически на границе с Китаем) и Троицкосавск. В январе 1730 г. Ганнибала назначили майором в Тобольский гарнизон, в сентябре того же года перевели капитаном в Инженерный корпус [7]. Кроме фразы «измерить Китайскую стену», Пушкин не оставил других заметок на тему пребывания Ганнибала в Сибири и Забайкалье.

И еще один человек пробуждал у юного поэта интерес к Китаю, его архитектуре, живописи. Это востоковед и автор русско-китайского словаря Никита Бичурин – в монашестве о. Иакинф, который часто бывал в доме отца Пушкина. Н. Я. Бичурин описывает в своих дневниках один из первых своих визитов к Пушкиным, в июле 1814-го: «... Саша – живой мальчик, читал вслух свои стихи. Похоже, сын Сергея по-настоящему талантлив. Стал показывать Сергею гравюры, которые привез из Поднебесной, и тут с Сашей произошла необычайная перемена. Он затих, подобрался поближе, как будто окаменел и неотрывно смотрел на пекинские домики и пейзажи, которые я показывал его родителям. Когда пришла пора прощаться, он долго не хотел меня отпускать и просил показать еще картинок. В результате несколько гра-

взор я ему подарил, чем чрезвычайно обрадовал мальчугана...» [8].

Когда о. Иакинф после пребывания в Китае и на Валааме приехал в Петербург, А. С. Пушкин сблизился с ним еще больше. Бичурин был монахом Александро-Невского монастыря, выполнял обязанности переводчика и хранителя восточной литературы Императорской библиотеки. Интерес Пушкина к Китаю возрос. Уже в 1828 г. Никита Яковлевич подарил поэту книгу «Описание Тибета» с интересной дарственной надписью: «Милостивому государю моему Александру Сергеевичу Пушкину от переводчика в знак истинного уважения». Через год, в 1829-м, он подарил Пушкину книгу «Сань-Цзы-Цзин, или Троеслобие», это собрание древнекитайских изречений. Многие китайцы считают эту книгу древней китайской детской энциклопедией. Пушкин в своих дневниках записал: «Никита ...открыл мне эту страну и пробудил во мне что-то глубокое, детское, неведомое». Чуть позже Пушкин напишет о «Троесловии»: «Три слова в стихе и бездна мыслей... Нет, эта тоненькая книжка может дать для понимания любезного вам Китая больше, нежели толстые тома».

В стихотворении 1829 г. Пушкин устремляет свой взор к подножию «стены далекого Китая» (стихотворение «Клеветникам России») [9]. А в черновиках «Евгения Онегина» поэт упоминал «мудреца Китая» – Конфуция, который «нас учит юность уважать...» [10].

Конфуций – мудрец Китая
Нас учит юность уважать.
От заблуждений охраняя,
Не торопиться осуждать...

Вероятно, тогда мечта поэта о Китае казалась ему реальностью, и он вместе с Бичуриным начал строить первый план совместного путешествия. И сразу появились стихи:

Поедем, я готов, куда бы вы, друзья,
Куда б ни вздумали, готов за вами я

Повсюду следовать, надменно убая
К подножию ль стены далекого Китая...

Пушкин надеялся, что он сможет увидеть Китай, так как зимой 1829 г. была начата подготовка к экспедиции, в которой принимал участие Бичурин. Поэт обратился с просьбой включить его в состав русской миссии. Но получил отказ.

Через пять лет Пушкин с семьей приехал в имение семьи Гончаровых. Воспоминания Александра Александровича – старшего сына поэта, записанные позже, открывают нам еще одну неизвестную страничку из жизни А. С. Пушкина: «Как только мы приехали, папа ринулся в библиотеку и не выходил оттуда несколько дней. Наконец на четвертый день он появился на пороге гостиной, весь в пыли и паутине. Папины глаза горели, а в руках были два объемистых фолианта...». Какие же именно книги так долго искал Александр Сергеевич в библиотеке Гончаровых? Это были две книги «О градах китайских» и «Описание Китайской империи».

А. С. Пушкин мечтал побывать в Китае. Но поездка не состоялась, поэту, так и не увидевшему своими глазами настоящего, подлинного Китая, пришлось отказаться от этой мечты.

Заключительную часть данного урока проводят студенты, подготовив небольшие рассказы о памятниках поэту, которые есть в Китае. Подчеркнем еще раз, что А. С. Пушкин – единственный иностранный писатель, которому в Китае поставлено несколько памятников. Это говорит об особом уважении, даже любви к этому писателю жителей Китая.

Подводя итоги занятия, можно задать студентам следующие вопросы: Кто написал «Письмо о китайском торге» и к какому жанру относится это произведение? Кто такой Вольтер? В каком городе недалеко от Санкт-Петербурга находится Китайская деревня? Кем был Абрам Петрович Ганнибал? Чем занимался Ганнибал в Сибири? Чем известен Никита Бичурин? Какие книги искал в библиотеке Гончаровых Александр Пушкин? В каком произведении Пушкина нашли

отражения воспоминания о «китайской деревне» в Царском Селе? Удалось ли Пушкину побывать в Китае или других странах, помимо России? Кто, по словам Пушкина, открыл для него Китай?

Таким образом, такое творческое занятие пробуждает в студентах желание заниматься научными изысканиями, расширяет кругозор, мотивирует и помогает лучше понять культуру и историю России. Помогает «пробудить интерес к истории страны изучаемого языка и уважение к ее народу» [11].

Лингвокультурологический характер полученной студентами информации облегчает процесс обучения русскому языку как иностранному. Культурно-историческая осведомленность студентов повышается, следовательно, поддерживается устойчивый интерес к изучению языка. Тот факт, что великий русский поэт, «солнце русской поэзии» интересовался Китаем и его культурой, мечтал побывать в Китае, делает ближе и понятнее творчество А. С. Пушкина для китайских студентов. Занятия русским языком как иностранным благодаря подобной межкультурной коммуникации получают позитивную эмоциональную окраску, стимулируют студентов к активной речевой деятельности.

Литература

1. *Самойлов, Н. А.* Россия и Китай в XVIII – начале XX вв.: тенденции взаимодействия и взаимовлияния // Вестник СПбГУ. Востоковедение и африканистика. – 2010. – № 2. – С. 3–15.

2. *Страхов, Н. Н.* О книге Н. Я. Данилевского «Россия и Европа» // Известия Санкт-Петербургского Славянского Благотворительного Общества. – 1886. – № 12. – С. 566–570.

3. *Алексеев, М. П.* Пушкин и Китай // Пушкин и Сибирь. – Иркутск : Востсибоблгиз, 1937. – С. 108–145.

4. *Мурашев, С. Б.* Истоки и развитие экономико-социологической мысли в России / С. Б. Мурашев, А. С. Корезин // Теории и проблемы политических исследований. – 2017. – Т. 6. – № 2А. – С. 37–48.

5. *Пушкин, А. С.* Собрание сочинений в 10 томах. Москва : ГИХЛ, 1959–1962. – Т. 4. – 595 с.

6. *Цзяцзя, М.* Китай и китайцы в интерпретации А. С. Пушкина // Современная наука, актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитарные науки. – 2021. – № 7–2. – С. 93–96.

7. *Леец, Г.* Абрам Петрович Ганнибал. – Таллин : Ээсти раамат, 1984. – 210 с.
8. *Кривцов, В. Н.* Отец Иакинф. – Ленинград : Лениздат, 1984. – 656 с.
9. *Пушкин, А. С.* Собрание сочинений в 10 томах. – Москва : ГИХЛ, 1959–1962. – Т. 2. – 799 с.
10. *Пушкин, А. С.* Собрание сочинений в 10 томах. – Москва : ГИХЛ, 1959–1962. – Т. 7. – 463 с.
11. *Савицкая, Ю. В.* История России как экстралингвистический материал для формирования социокультурной компетенции у иностранных студентов / Ю. В. Савицкая, Е. Н. Тимошенко-Оздемир // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. Сб. матер. XX Междунар. науч.-практич. конф. – Санкт-Петербург, 2022. – С. 139–142.

УДК 811.161.1'243:028.1:378.147:821.161.1

Миллер Л. В.

Петербургский государственный университет путей сообщения
Императора Александра I

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ МИКРОИСТОРИИ: ЭСТЕТИКО-СМЫСЛОВОЙ КОМПЛЕКС *ПЬЯНСТВО* В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЕ МИРА РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье предложен новый формат организации лингвокультурологической информации художественного текста, который может быть назван «Лингвокультурологические микроистории». В качестве примера приводится краткое описание эстетико-смыслового комплекса (художественного концепта) *пьянство*. Содержание этого концепта может служить лингвокультурологической основой при создании методического сопровождения учебного чтения художественного текста.

Ключевые слова: лингвокультурология, художественная картина мира, художественный концепт, учебное чтение, лингвокультурологический комментарий.

L. V. Miller

Emperor Alexander I St.-Petersburg State Transport University

Linguocultural microhistory: aesthetic-semantic complex *drunkenness* in the artistic picture of the world of Russian literature

The article proposes a new format for organizing linguocultural information of a fiction text, which can be called "linguocultural microhistories". As an ex-

ample, a brief description of the fiction concept *drunkenness* is given. The content of this concept can serve as a linguacultural basis for creating methodological support for educational reading of a fiction text.

Keywords: linguacultural studies, artistic picture of the world, artistic concept, educational reading, linguacultural commentary.

В одной из своих статей известный петербургский литературовед А. Д. Степанов выражает сожаление в связи с тем, что сегодня в литературоведении все чаще «...вместо внятной программы коллективных исследований, подчиненных единой цели – раскрытию законов порождения, построения и восприятия художественного текста, – мы имеем огромное число «интересных» микроисторий, которые претендуют (помимо грантов) только на то, чтобы на короткое время удержат внимание читателя» [9, с.1 7].

Однако это заявление может натолкнуть и совсем на другие мысли: что если такое положение вещей рассматривать не как негативное, а как закономерное явление и попытаться найти в нем позитивное начало. Так, например, подобные микроистории, предлагая читателям новые темы и оригинальные идеи, могут служить своего рода катализатором, позволяющим стимулировать креативное мышление исследователей (прежде всего молодых). «Интересное литературоведение» также поможет развить и определить свое направление исследований. Говоря другими словами, дать некоторый интеллектуальный «толчок», открывающий широкий простор для дальнейших научных размышлений.

Кроме того, если говорить о такой области исследований, как лингвокультурология, содержание «интересных микроисторий» может лечь в основу лингвокультурологического комментария к художественному тексту, предназначенному для чтения в иностранной аудитории. Ведь практика показывает, что, обращаясь в методических целях к тексту художественного произведения, его необходимо анализировать в широком контексте русского художественного слова. Это возможно только в том случае, если в качестве объекта

методики попытаться рассматривать не то или иное произведение литературы, а минимизированную в учебных целях художественную картину мира русской литературы (далее – ХКМ), в которой собственно и отражена национальная ментальность и национальная художественная логика [6, с. 31]. Говоря другими словами, для осуществления адекватного процесса восприятия художественных смыслов конкретного литературного произведения инокультурному реципиенту будет полезно познакомиться с соответствующим конкретному художественному тексту и закреплённым в ХКМ эстетико-смысловым комплексом, который обычно называют художественным концептом. Методическая функция такого концепта заключается в том, что, являясь составляющей коллективного художественного сознания, он способен стать своего рода матрицей, направляющей и организующей восприятие инокультурных смыслов.

Кроме того, микроистории «интересной лингвокультурологии» могут составить книгу для чтения, которая, вне всякого сомнения, будет полезна иностранцам, интересующимся русской культурой и литературой.

Это положение можно проиллюстрировать следующим примером. Чтение произведений современной русской литературы, в которых действует герой, злоупотребляющий алкоголем, вызывает у иностранных читателей вопрос: почему пьянство этого героя не делает его в глазах представителей русской культуры менее привлекательным?

Вопрос об отношении к пьяницам в русской культуре, требует, несомненно, отдельного исследования. Ведь только в нашей культуре человек в состоянии алкогольного опьянения может быть предметом юмора (примеров этому несть числа), а злоупотребляющий алкоголем, расценивается или как неконформист (при этом само пьянство превращается в стратегию выживания), или как «несчастненький», обделенный судьбой, и вызывает жалость и сочувствие, иногда слезливое и сентиментальное.

Выяснение причин такого положения вещей не является задачей данной статьи, однако следует констатировать, что именно такие аффективные и аксиологические смыслы закреплены в ХКМ.

Обосновать это можно как раз с помощью «микроистории», содержание которой будут составлять рассуждения на тему «Эстетико-смысловой комплекс *пьянство* в художественной картине мира русской литературы».

Начать следует с того, что сегодня пьянство в России – это серьезнейшая проблема, крайне негативно влияющая на социально-экономические и духовно-нравственные основы общества, представляющая при этом серьезную угрозу демографии страны. Пьянство – одна из основных причин низкой продолжительности жизни. Каждая пятая смерть в России связана с употреблением алкоголя [9]. Статистика говорит, что Россия – одна из самых пьющих стран в мире.

На Руси, видимо, пили всегда. Мало кому не знакомы слова Владимира Красно Солнышко: «Веселие Руси есть пити («Древнерусские поучения против пьянства») [10]. Но при этом история говорит, что в Московском царстве традиционными напитками были слабоалкогольные: мед, квас и пиво. Во времена Ивана Грозного так называемое горячее вино было всего 20 градусов.

А вот российская культура потребления алкоголя и в Советском Союзе, и в настоящее время связана, прежде всего, с употреблением крепких спиртных напитков.

Однако вот что интересно: в русской литературе XIX в. пьянство не было ни двигателем сюжета, ни особой философией.

Несмотря на то, что понятия *гусарство* и *удаль*, которые в смысловом отношении связаны с чисто русским культурным концептом *вольная воля*, включают в себя представления о большом количестве выпитого («Течет шампанское рекою...» [11] «Ради бога трубку дай, ставь бутылки перед нами...» [12]), в произведениях русской классической лите-

ратуры встретить героя, подобного героям рассказов С. Довлатова, повести «Москва-Петушки» Вен. Ерофеева, «Географ глобус пропил» А. Иванова и многих других, невозможно.

В произведениях русской литературы «золотого века» алкоголь не служил, как в литературе советского периода, средством преодоления душевных травм и жизненных невзгод. Все жизненные коллизии переживались каким-то иным способом: путем глубоких духовных поисков (Пьер Безухов), ухода от светской жизни (кн. Андрей Болконский после Аустерлица на целый год уезжает в Лысые горы и там много читает, осмысливает происходящее). Вронский после гибели Анны Карениной едет на войну в Сербию.

Пьянка как социальная модель также не описана в произведениях русской классической литературы.

Не случайно, что в НКРЯ в разделе «Классика» слово *пьянка* не отмечено. В ответ на попытки найти это слово следует: «По вашему запросу ничего не найдено». То же касается с слова *пьяница*.

Процесс эстетизации пьянства начался в 60-е годы XX в. Писатели-шестидесятники делают из него и философию (Вен. Ерофеев), и доблесть (В. Аксенов, И. Смирнов), создают нонконформистскую идеологию. (С. Довлатов). Более того, в их произведениях алкоголь начинает выполнять сюжетообразующую функцию. Можно утверждать, что именно писатели-шестидесятники превратили понятие «пьянство» в литературно-эстетическую категорию.

Вероятно, это связано с тем, что расцвет творчества для этих писателей пришелся на так называемый «брежневский застой». В этот период у людей было мало возможностей самореализации, государство осуществляло контроль даже за частной жизнью человека. В силу этих причин алкоголь и стал своего рода отдушиной, способом защититься от тоталитарного давления государства и обрести пусть и иллюзорную, но свободу.

П. Вайль пишет: «Как бы ни было омерзительно пьянство в своем каждодневном проявлении, нельзя отрешиться от функций и результатов, привнесенных им в советскую жизнь. Трудно без ужаса представить себе апокалипсические формы, которые жизнь бы приняла, будь она трезвой» [1, с.47].

Неслучайно именно в это время в русском языке появляется такое огромное количество номинаций, связанных с понятием *пьянство и алкоголизм*. Алкоголик – он же *алкаш, алконавт, бухарик, забулдыга, пьяница, колдырь, пьянчуга, крокалыга, синяк (синюха)*, ласковое слово *выпивоха* и ещё множество других.

Отдельно следует упомянуть слово *собутыльник*.

«Собутыльник – тот, кто пьет, пьянствует вместе с кем-либо», «Товарищ на попойках, с кем пируешь [2, с. 253]. Это уже почти как родственник.

Неслучайно и появление слова *пьянка*. Это особое времяпрепровождение. Причем в литературе шестидесятников оно становится практически гиперонимом, обозначая празднование в самом широком смысле этого слова.

С. Довлатов «Заповедник»: «Была тут в начале сезона *пьянка*. Чья-то свадьба или день рождения» [4].

«В ходе какой-то *пьянки* исчезла жена Саши Губарева» [3, с. 31].

Начало такому отношению к алкоголю положил, конечно, Венедикт Ерофеев. Он каким-то образом уловил дух времени, понял состояние души интеллигента-шестидесятника. Тотальное разочарование, сделать ничего нельзя, а выпить можно. Пьянка вместо протеста. Практически прецедентным стало высказывание из его знаменитой повести: «И немедленно выпил».

Особую роль играет алкоголь в прозе С. Довлатова: «В своем творчестве Довлатов отвел пьянству жизнерадостно-авантюрную роль: для его героев водка – дорога приключений... Водка была его первой эмиграцией. Во второй, американской, к нему пришло признание, деньги и слава, пока

эмигрантского масштаба. Однако на отношениях с водкой это никак не сказалось. «Алкоголизм излечим, пьянство – нет» [7, с.125].

Уже первая пьянка формирует у русского литературного героя особое впечатление и особое состояние: «Наутро Раздолбай пережил убийственное похмелье, но первая пьянка оставила у него самые приятные впечатления. Пьянка озарила серые будни, и воспоминания о ней на несколько дней вытеснили грустные размышления о собственной никчемности, предстоящих выпускных экзаменах и необходимости решать, что делать после школы [7, с. 54].

Пьющие люди – часто лучшие: «По существу, он был добрым и порядочным человеком (как все большинство российских алкоголиков)»... Это был спившийся журналист, и, как многие алкаши, человек ослепительного благородства» [3]. И *пьянство* – это пароль, позволяющий определить человека по принципу *свой-чужой*: «К нам в МТС прислали одного. Все думали – еврей, а оказался пьющим человеком» [4].

Известнейший литературовед и философ И. П. Смирнов на вопрос, почему он не пишет воспоминаний, ответил: ««А о чем вспоминать? – отпарировал я? – О том, кто, когда, что и сколько выпил?» И сразу же раскаялся, поймав себя на мысли о том, что хоть алкоголь я не должен предавать» [8, с. 46].

В большом количестве выпивки есть и удаль, и молодецество: «Мы съели с Валерой котлеты по-киевски на память о «Восточном» и выпили – нет, я не скажу сколько: русских этой порцией не удивишь, а европейцы моему рассказу не поверят, справедливо сочтя количество принятого нами в себя алкоголя смертельным [8, с. 56].

В заключение следует сказать, что жанр лингвокультурологических микроисторий не предполагает детального анализа какого-либо такого культуроспецифичного феномена, в том числе и такого, как пьянство. Однако он позволяет описать некоторый фрагмент ХКМ русской литературы, содержание которого может служить лингвокультурологиче-

ской основой методического сопровождения учебного чтения художественного текста.

Литература

1. *Вайль, П. Л.* Потерянный рай / П. Л. Вайль, А. А. Генис. – Москва ; Иерусалим, 1983. – 195 с.
2. *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка : Т. 4. – Москва : Русский язык, 1980. – С. 253.
3. *Довлатов, С. Д.* Записные книжки. – Москва : 2023. – 192 с.
4. *Довлатов, С. Д.* Заповедник. – Москва : Азбука, 2023. – 160 с.
5. *Довлатов, С. Д.* Соло на ундервуде и другие сюжеты : филологическая проза. – Санкт-Петербург : Азбука, 2014. – 413 с
6. *Марьяничева, Т. А.* Функции алкогольной лексики в текстах Сергея Довлатова / Т. А. Марьяничева, Л. О. Чернейко // Вестник Удмуртского университета. – 2013. – Вып. 4. – С. 122-127.
7. *Санаев, П. В.* Хроники раздолбая. Похороните меня за плитингом. – Москва : АСТ, 2019. – 460 с.
8. *Смирнов, И. П.* Свидетельства и догадки // *Urbi* : литературный альманах. Вып. 22. – Санкт-Петербург, 1999. – 128 с. – Новые записные книжки.
9. ВОЗ: каждая пятая смерть в России связана с употреблением алкоголя // Рос-сийская газета : [сайт]. – URL: <https://rg.ru/2011/02/13/alkho-anons.html> (дата обращения: 28.02.2025).
10. *Гюзель, А.* "Веселие Руси есть пити, не можем без того быти". Князь Владимир // Author. Today : [сайт]. – URL: <https://author.today/post/439207> (дата обращения: 01.03.2025).
11. *Окуджава, Б.* Песенка кавалергарда // Культура.РФ : [сайт]. – URL: <https://www.culture.ru/poems/14291/pesenka-kavalergarda> (дата обращения: 21.01.2025).
12. *Давыдов, Д.* Гусарский пир // Культура.РФ : [сайт]. – URL: <https://www.culture.ru/poems/25573/gusarskii-pir> (дата обращения: 28.02.2025).

УДК 811.161.1'243:378.147:81'271

Мулдарова Н. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

О ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ РЕЧЕПОВЕДЕНЧЕСКИХ ТАКТИК «СОГЛАСИЕ» И «РАЗРЕШЕНИЕ»

В статье рассматривается соотношение понятий «согласие» и «разрешение» с точки зрения семантического и коммуникативного аспектов, а также анализируются теоретические положения использования речеповеденческих тактик «согласие» и «разрешение».

Ключевые слова: речеповеденческая тактика, согласие, разрешение, русский язык как иностранный.

N. A. Muldarova

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

On the differentiation of speech-behavior tactics «consent» and «permission»

The article examines the relationship between the concepts of "consent" and "permission" from the point of view of semantic and communicative aspects, as well as analyzes the theoretical provisions of the use of speech-behavioral tactics "consent" and "permission".

Keywords: speech behavioral tactics, consent, permission, Russian as a foreign language.

В современном мире коммуникация и взаимодействие между представителями разных лингвокультурных обществ становится все более интенсивными. Владение речеповеденческими тактиками, знание особенностей их употребления и грамотное использование в соответствии с ситуацией общения играют важную роль в достижении успешной коммуникации. Одними из самых употребительных являются речеповеденческие тактики «согласие» и «разрешение». В процессе изучения русского языка как иностранного важно дифференцировать и сами понятия «согласие» и «разрешение». Рассмотрим данные понятия более подробно с точки зрения семантического и коммуникативного аспектов.

В Большом толковом словаре русского языка под «согласием» понимается «утвердительный ответ на что-н. — на просьбу что-н. сделать или на просьбу разрешить что-н. сделать, разрешение» [1, с. 347–348.]. В Большом универсальном словаре русского языка указаны несколько толкований понятия «согласие»: 1. «утвердительный ответ на какую-либо просьбу, предложение, требование, выражение готовности что-л. [с]делать»; 2. «присоединение к какому-л. мнению, точке зрения, одобрение чьего-либо мнения, действия и т. д.» [2]. В Большом толковом словаре русского языка «согласие»

определяется как «Утвердительный ответ на что-л., позволение, разрешение» [3]. В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова «согласие» имеет несколько значений «разрешение, утвердительный ответ на просьбу»; «единомыслие, общность точек зрения» [4].

По мнению И. В. Галактионовой, существует два типа реакции при выражении согласия. При согласии с мнением собеседника говорящий оценивает сказанное как правильное, при этом передавая собственную позицию, подчеркивая свое отношение к сказанному в реплике-стимуле (*Я согласен, Я тоже так думаю, Считаю так же*); оценивая поведение собеседника и реплику (*Вы верно заметили, Вы не ошиблись*) или подтверждая соответствие сказанного действительности (*Да, Конечно, Разумеется*). При выражении согласия в ответ на побуждение или предложение говорящий не оценивает напрямую сказанное в реплике-стимуле, однако выражает согласие выполнить запрашиваемое действие, которое может быть также оценено в качестве полезного для говорящего [5, с. 145–168].

Исходя из вышеуказанного, можно сделать вывод о том, что согласие указывает на разделение говорящим точки зрения собеседника относительно запроса, то есть со стороны говорящего в ответ на реплику-стимул будут использоваться способы выражения согласия, одобряющие, разделяющие и поддерживающие точку зрения запрашивающего согласие. По мнению М. П. Меняевой, основой согласия является презумпция доверия и равнозначности собеседника [6, с. 38–40]. Следовательно, социальные роли коммуникантов должны быть симметричны.

Что же касается «разрешения», то в Большом толковом словаре русского языка (под ред. Д. Н. Ушакова) под «разрешением» понимается «право на совершение чего-нибудь, дозволение», а также «документ, удостоверяющий такое право» [1, с. 1195]. В Большом универсальном словаре русского языка В. В. Морковкина, Г. Ф. Богачевой, Н. М. Луцкой

«разрешение» понимается как «даваемое кому-чему-либо согласие на совершение им какого-л. действия со стороны того, кто имеет на это право или власть, а ткж. получение такого согласия» [2]. В Большом толковом словаре русского языка одним из значений «разрешения» является «согласие, дающее право сделать что-л.; позволение» [3]. В Толковом словаре русского языка под «разрешением» понимается «право на совершение чего-нибудь» [4].

Основываясь на данных словарей русского языка, можно сделать вывод о том, что «согласие» и «разрешение» тесно взаимосвязаны, однако «согласие» чаще определяется как утвердительный ответ на просьбу или предложение, а «разрешение» как право на совершение какого-либо действия. Как было указано ранее, при выражении согласия говорящий констатирует правдивость высказывания собеседника и соответствие его действительности или же выражает готовность выполнить запрос собеседника. Социальные роли в такой ситуации должны быть симметричны, так как собеседник признается равнозначным говорящему.

Разрешение же, по мнению таких исследователей, как Хоанг Ань (1993), Романова (2012) и Изотов (1998), не всегда можно рассматривать как самостоятельный речевой акт, так как, как правило, ему предшествует акт запроса разрешения (*Можно...? Разрешите...? Могу ли я...? Вы не против, если...?*) [7]–[9]. В таком случае интенция адресанта, реализующего свой запрос, будет заключаться в получении разрешения от адресата, а не отказа [8, с. 384]. Согласно А. И. Изотову, при разрешении инициатива на осуществление действия исходит от собеседника, желающего осуществить действие, но ввиду недостаточности полномочий обращающегося к говорящему, обладающему такими полномочиями. Говорящий, исходя из собственной оценки ситуация и в ответ на реплику-стимул, дает разрешение, снимая некие препятствия и ограничения [10, с. 37]. При этом говорящий не дает обещания выполнить само действие, как в случае с согласием, а да-

ет право на осуществление запрашиваемого действия. В таком случае социальные роли коммуникантов будут несимметричными, в отличие от ситуации «согласие».

Следует также отметить, что в Словаре синонимов и сходных по смыслу выражений (Н. Абрамов) сходными по смыслу выражениями, синонимами «согласия» выступают «дозволение, изволение, одобрение, разрешение, утверждение», в то время как синонимами «разрешения» выступают «дозволение» и «согласие» [11]. Тем не менее данные понятия необходимо различать, несмотря на их тесную связь.

Основываясь на приведенных выше определениях, можно утверждать, что такие реакции, как разрешение, подтверждение, обещание, договор, уступка и так далее, относятся к семантическому полю согласия и носят положительную семантику [7].

Как пишет А. И. Изотов в статье «Разрешение как побудительный речевой акт», *разрешение* соотносят с *позволением*, однако автор подчеркивает стилистические различия между данными понятиями: *позволение* воспринимается на сегодняшний день как «более официальное или же устаревающее» [9]. По мнению автора, устаревающим синонимом «позволения» является «дозволение». Автор также подчеркивает возможность выражения разрешения с помощью императивных высказываний, что говорит о семантической соотнесенности разрешения с запретом и приказом, однако также указывает семантическую соотнесенность разрешения с согласием, при выражении которого используются неимперативные средства «Ладно», «Хорошо» [9].

При реализации речеповеденческой тактики «согласие» социальные роли коммуникантов равны, говорящий разделяет мнение собеседника, одобряет сказанное и активно поддерживает или выполняет запрашиваемое действие, а при реализации речеповеденческой тактики «разрешение» социальные роли коммуникантов несимметричны, так как собеседник только запрашивает разрешение у говорящего и по-

лучает право на совершение какого-либо действия. Сложность реализации речеповеденческой тактики «разрешение» заключается в том, что синонимами «разрешения» являются «дозволение» и «согласие» [11]. Следовательно, «разрешение» в зависимости от ситуации общения может рассматриваться как синоним «согласия» или «дозволения» в том случае, если «собеседник дает утвердительный ответ на просьбу, предложение, запрос», но при этом при разрешении говорящий не разделяет точку зрения собеседника, не поддерживает и не одобряет ее [12, с. 2].

Таким образом, речеповеденческие тактики «согласие» и «разрешение» существенно различаются с точки зрения семантического и коммуникативного аспектов, несмотря на то что имеет много общего. «Разрешение» – это отсутствие запрета от говорящего, имеющего более высокую социальную роль, а «согласие» – это позитивное подтверждение слов собеседника с равной социальной ролью, характеризующееся добровольностью и одобрением. Однако при реализации рассматриваемых речеповеденческих тактик важную роль играет контекст и сама ситуация общения, так как «согласие» и «разрешение» в некоторых ситуациях могут смешиваться. Владение речеповеденческими тактиками «согласие» и «разрешение» и грамотное их использование в зависимости от ситуации общения, социальных ролей коммуникантов позволят иностранным студентам лучше понимать интенции собеседников и эффективнее коммуницировать, а знание интонационных особенностей употребления рассматриваемых тактик позволит избежать недопонимания и возможных ошибок при коммуникации с представителями русской лингвокультурной общности, будет способствовать «нормативной и выразительной речи» при выражении согласия или разрешения [13, с. 3383].

Литература

1. Толковый словарь русского языка в 4-х томах: Описание ЭНИ // Фундаментальная электронная библиотека "Русская литература и фольклор" (ФЭБ). – М.: – 2006.
2. *Морковкин, В. В.* Большой универсальный словарь русского языка / В. В. Морковкин, Г. Ф. Богачева, Н. М. Луцкая. – М: Грамота, АСТ-Пресс Школа. – 2023.
3. *Кузнецов, С. А.* Большой толковый словарь русского языка. Авторская редакция, 2000. – 1536 с.
4. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – Москва : ИТИ Технологии, 2006. – 941 с.
5. *Галактионова, И. В.* Средства выражения согласия / В. А. Белошапкова, И. Г. Милославский, В. В. Волков и др.; под ред. В. А. Белошапковой, И. Г. Милославского // Идеографические аспекты русской грамматики. – Москва : Изд-во МГУ, 1988. – 201, [2] с.; 22 см.; ISBN 5-211-00168-0 : 2 р. 40 к. – С. 145–168.
6. *Меняева, М. П.* Согласие: философско-культурологический аспект // Вестник ЧГАКИ. – 2011. – №3 (27). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soglasie-filosofsko-kulturologicheskiiy-aspekt> (дата обращения: 09.03.2025).
7. Хоанг Ань. Высказывания со значением разрешения и запрещения в русском языке: автореф. дисс... канд. филол. наук. – М. – 1993. – 20 с.
8. *Романова, Т. В.* Речевые акты разрешения/запрещения с точки зрения модальности нормы / Т. В. Романова, Г. Н. Акимова и др.; отв. ред.: С. В. Вяткина, Д. В. Руднев // Грамматика и стилистика русского языка в синхронии и диахронии: очерки. – Санкт-Петербург : филол. фак. С.-Петерб. гос. ун-та, 2012. – С. 381–384.
9. *Изотов, А. И.* Разрешение как побудительный речевой акт / под ред. В. В. Красных, А. И. Изотов // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей. – М.: «Филология», 1998. – Вып. 5. – 124 с. – ISBN 5-7552-0124-2.
10. *Изотов, А. И.* Функционально-семантическая категория императивности в современном чешском языке в сопоставлении с русским / А. И. Изотов. – Врно: L. Marek, 2005. – 274 с.
11. *Абрамов, Н.* (Переферкович Н. А.) Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. 8-е изд., стер. – Москва: Русские словари, 2008. – 667 с.
12. *Мулдарова, Н. А.* Речеповеденческая тактика "разрешение" как объект изучения в курсе русского языка как иностранного // Междунар. науч.-исслед. журнал. – 2022. – № 8(122).
13. *Пронина, Н. Д.* К вопросу об обучении иностранных учащихся интонационным особенностям русского языка // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2024. – № 6. – С. 3383. – EDN UUQPQN.

УДК 811.161.1'243:378.147:069.158

Петрова С. А.

Северо-Западный институт управления (филиал РАНХиГС)

МУЗЕЙНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ ЭКСПОЗИЦИЙ ЭРМИТАЖА)

В статье рассматривается возможность включения лингвострановедческого компонента – посещение музея – в учебный процесс преподавания русского языка в иностранной аудитории. Предлагается организация экскурсий в тематически подходящие для обучения экспозиционные залы, в частности в зал истории письменности и документов из коллекции Н. П. Лихачёва Государственного Эрмитажа. Приводятся примеры заданий и алгоритм проведения такого рода занятий, а также определяется их ценность в рамках формирования коммуникативных компетенций в целом.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвострановедение, музей, Эрмитаж, документ, письменность.

S. A. Petrova

North-Western Institute of Management – fil. Of RANEPА

Museum space in teaching Russian as a foreign language (using the example of the Hermitage exhibitions)

The article considers the possibility of including a linguistic component – visiting a museum – in the educational process of teaching Russian to a foreign audience. It is proposed to organize excursions to the exposition halls of the State Hermitage Museum in Saint-Petersburg, for example, which are suitable for teaching, in particular, to the hall of the history of writing and documents from the collection of N. P. Likhachev. Examples of tasks and an algorithm for conducting this type of occupation are given, as well as their value in the framework of the formation of communicative competencies in general is determined.

Keywords: Russian as a foreign language, linguistics, museum, Hermitage, document, writing.

Обучение русскому языку как иностранному требует включения в процесс культурной, лингвострановедческой информации. Уже достаточно давно рассматриваются образовательные возможности музейного пространства в учеб-

ном процессе [1]. Экскурсии в различные музеи открывают огромные возможности для лингвострановедческой работы.

С одной стороны, как пишут Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, воспринятые визуально реалии легче становятся личным опытом учащихся, в то время как вербальные объяснения отражают опосредованный и отчужденный опыт [2]. Погружение в аутентичную среду оказывает положительное воздействие на развитие коммуникативных навыков [3]. Хотя при этом необходимо сочетать аудиторную и внеаудиторную лингвострановедческую работу.

По сути, при посещении музея происходит единый процесс формирования коммуникативных умений и навыков, адаптации в обществе, а также лингвистической и социокультурной компетенции.

С другой стороны, в современный период музейное пространство также активно развивается, открывая всё новые возможности для составления и презентации экспозиции. Например, в Государственном Эрмитаже есть постоянная экспозиция «Древние письменности Ближнего и Среднего Востока» (залы № 85–88), посвящённая истории письменности и документа – это «Залы памяти выдающегося коллекционера Николая Петровича Лихачёва». Здесь собраны уникальные памятники письменности: документы Древнего Египта и Месопотамии, греческие надписи и папирусы, западноевропейские, русские, восточные рукописи, документы, печатные книги.

Экспонаты могут использоваться при изучении истории русского языка, особенностей его формирования, а также при определении его позиции в мире в целом. Также можно познакомить учащихся в целом с основными, важными для культуры коллекциями, представленными в России. Это сформирует и познавательный интерес, и мотивацию к изучению языка и культуры в целом, расширит кругозор.

Посещение данной выставки в музее можно включать и в процесс обучения компонентам официально-делового сти-

ля русского языка как иностранного. Экспонаты в Эрмитаже в данном случае рассматриваются не только в качестве источника исторических сведений, но и с точки зрения формы и жанра памятника, языка, графических форм письменности, что будет показывать наглядно и стилистические особенности языка.

Такие занятия можно проводить на уровне А1-А2, когда учащиеся только знакомятся с языком, чтобы показать историческую перспективу развития и ценность русского языка в мире, а также и на последующих этапах, когда идёт усвоение собственно коммуникативных компетенций слушателей.

Следует отметить, что преподавателю необходимо перед экскурсией проводить подготовительную работу, которая познакомит учащихся с необходимой лексикой, позволит им расширить активный и пассивный словарь.

Алгоритм проведения занятия может быть выстроен следующим образом:

1. Беседа преподавателя с использованием наглядного материала о музее и также введение необходимой лексики. Определяется задание: после экскурсии подготовить сообщение или комментарий с использованием визуальных средств – фотографий, видеозаписи и т. п.

2. Посещение музея. Акцент ставится на необходимых для темы документах. Проводится сравнение с русским языком.

3. Занятие после экскурсии, на котором студентам предлагается выступить. Варианты выступлений могут быть следующими:

- комментарий о том, что понравилось и почему,
- общее впечатление об экскурсии,
- описание объекта по фотографии,
- видеоролик о музее и т. д.

Экспозиция по истории письменности поможет сконцентрировать внимание на том, что русский язык имеет древние источники и ряд аспектов его истории сохраняется

до сих пор в языковых единицах или правилах. Необходимо проводить аналогии и указывать на похожие элементы в древних системах и в русском языке. Важно то, что изобретение письменности на юге Месопотамии шумерами или их предшественниками более 5000 лет назад было первой культурной и информационной революцией, значительным достижением в сфере сохранения и передачи информации. Можно обратить внимание учащихся и на то, что современные информационные технологии – это потенциально очередной этап на таком долгом пути.

Особенности деловой документации также подготовят студентов к тому, что и в русском языке есть деловой стиль, который необходимо соблюдать как в письменной, так и в устной речи. Отдельные разделы обозначенной в Эрмитаже экспозиции посвящены жанрам и внешнему виду документов, направлению письма. Определятся функции делового письма и его роль в жизнедеятельности общества. Как одно из заданий может быть также предложено создание собственного варианта деловых документов на основе сюжетов, связанных с увиденными на экспозиции.

В рамках междисциплинарного подхода в процессе обучения русскому языку как иностранному будет происходить корреляция теоретических аспектов и наглядных практических элементов, связанных с культурологической информацией в процессе посещения соответствующего тематике музея, обеспечивающего эффективное развитие и закрепление навыков деловой коммуникации русского языка на разных уровнях восприятия. Внимание студентов будет сконцентрировано на важности знаковой сущности языка, на его этимологии, исторической основе. Рассмотрение экспонатов, показывающих фиксацию информации на предметах, на глине, на папирусах и т. д., создаст возможность общего восприятия письменности в целом и впишет русский язык в сознание слушателей в историческом контексте. Подобного рода культурная программа нацелена на корреляцию знаний и навы-

ков, а также на формирование устойчивого позитивного интереса к российскому обществу у иностранных граждан, созданию мотивации к изучению русского языка как иностранного.

Литература

1. *Пермякова, Н. А.* Лингвострановедческий аспект преподавания РКИ // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе: Матер. VI Междунар. науч. конф., Тамбов, 20–25 мая 2017 г. – Тамбов: Тамбовский гос. ун-т им. Г. Р. Державина, 2017. – С. 34–39.
2. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. – Москва; Берлин : Директ-Медиа, 2014. – 509 с.
3. *Верещагин, Е. М.* Трансплантация иной культуры и реакция воспринимающего языка // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 50. – Москва : ООО "МАКС Пресс", 2014. – С. 48–55.

УДК 81'1:81-25:821.161.1

Чжан Сяоянь

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ АКТОВ *СОВЕТА* И *ПРЕДЛОЖЕНИЯ* НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ДРАМАТУРГИИ

Статья посвящена изучению прагмалингвистических особенностей речевых актов *совета* и *предложения*. В ходе анализа речевых актов делается вывод о том, что *совет* и *предложение* обладают собственными коммуникативно-прагматическими и функционально-семантическими особенностями, однако они не являются изолированными друг от друга. В статье проанализировано семантическое сходство между ними, однако с точки зрения факторов, влияющих на их выбор (статус коммуникантов, их близость/дистанция и социально-психологическая обстановка общения), наблюдаются различия между ними.

Ключевые слова: речевой акт *совета*, речевой акт *предложения*, директивный речевой акт, прагмалингвистика.

Zhang Xiaoyan

Saint-Petersburg State University

Pragmalinguistic peculiarities of speech acts of advice and suggestion on the material of modern dramaturgy

The article is devoted to the study of pragmalinguistic features of speech acts of advice and suggestion. During the analysis of similarities and differences between them, it is concluded that “advice” and “suggestion” have their own communicative-pragmatic and functional-semantic features, but they are not isolated from each other. In the article we analyze the similarities in the aspect of semantics, but in terms of influencing factors (status of communicators, their proximity/distance and socio-psychological environment of communication) we analyze the differences between them.

Keywords: speech act of advice, speech act of suggestion, directive speech act, similarities and differences.

Лингвистическую прагматику Чарльз Сандерс Пирс и Чарльз Уильям Моррис определяли как науку, предметом которой является отношение говорящего к используемым им знакам [1, с. 3]. Прагмалингвистика занимается изучением отношения человека к языковым знакам, а также выбором наиболее уместных единиц для производства высказываний, с помощью которых говорящий достигает своей коммуникативной цели. Ядро прагматики составляет теория речевых актов (ТРА), а речевой акт является основной минимальной прагматической единицей общения, содержащей какую-либо информацию [2, с. 24].

Среди речевых актов существуют некоторые виды, которые похожи друг на друга, например, «совет» и «предложение» часто используются как взаимозаменяемые. Данные речевые акты имеют много сходства между собой. В определенных контекстах акт совета и акт предложение свободно замещают друг друга, употребляются в качестве синонимичных и взаимозаменяемых единиц. Например, акт предложение: *не хотите ли посидеть у меня?* Акт совет: *у меня намного уютнее. Поэтому перебирайтесь ко мне.* По нашим наблюдениям, они одновременно обнаруживают ряд

специфических черт, не позволяющих использовать их как аналоги, например, акт совета – *Я получил совет от отца по поводу улучшения оценки*. Акт предложение – *Она предложила облегчить работу автомобильного аккумулятора*.

В существующих классификациях речеактовых высказываний *предложение* и *совет* попадают в основном в разряд директивов. Так, предложения образуют в совокупности серлевские директивы, Ю. Д. Апресян объединяет в отдельный класс и предложения, и советы [3, с. 209-210]. Е. И. Григорьев относит речевой акт *предложение* к классу апеллятивов, *советы* – к классу сентенциативов [4, с. 40–49].

Рассмотрим определение речевых актов *совет* и *предложение* в различных лексикографических источниках.

В «Большом толковом словаре русского языка» С. А. Кузнецова понятие *совета* дается как **1. Высказанное кем-л. кому-л. предложение, мнение, как поступить.** 2. Совместное обсуждение чего-л.; совещание. 3. Представительный орган власти; одна из форм организации общества.

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова *совет* имеет следующие определения: **1. Мнение, высказанное кому-н. по поводу того, как ему поступить, что сделать; наставление, указание.** 2. Совместное обсуждение чего-н., совещание для такого обсуждения.

Определение *предложения* нужно смотреть в тех же словарях, что и *совет*. В «Большом толковом словаре русского языка» С. А. Кузнецова *предложение* толкуется как: 1. Предложить. 2. **То, что предложено, предлагается.** 3. Просьба мужчины, обращённая к женщине, вступить с ним в брак. 4. Экон. Поступление товаров на рынок.

Как уже было показано выше, «совет» и «предложение» направлены на речевые действия, цель которых дать кому-то совет для исполнения чего-то, но не заставлять адресата делать то, что он говорит. Например:

1. Алексей: (не услышав) ... Я посадил ее возле телевизора, дал в руки карандаш и сказал: пиши все, что реклами-

руют. Потом я прихожу и мы идем в магазин. **И это правильно! И тебе советую так делать.** Что, братец без тебя не справится? (оценивающе смотрит на молчащего Витю) Раздевайся давай! (Витя раздевается) Витя, скажи только честно...

Витя: Что, Алексей Юрьевич?! [9].

2. Врач: (пристально смотрит на П.) Верите. По глазам вижу – вам страшно.

П: (опустив голову) Ну допустим.

Врач: Через две недели вас съедят. **Я предлагаю вам устроить переворот.** Изменить жизнь, ход истории. Все изменить. Согласны? П: (с надеждой) Это игра, правда? Мистерия? [9].

По мнению З. С. Гусейхановой, «совет и предложение относятся к суггестивным речевым актам, поскольку в основе их функционирования лежат бенефактивность каузируемого действия и его необлигаторность для адресата» [6, с. 132]. Исследователь считает, что «речевые акты совета и предложение описывают ситуации неконфликтного общения, основной целью которого является побуждение собеседника к какому-либо действию» [6, с. 57].

Однако следует обратить внимание на то, что речевые акты «совет» и «предложение» имеют не только общие признаки, но и множество различий.

В «Словаре синонимов русского языка» З. Е. Александровой синонимами *совета* являются рекомендация и указание. И объяснением глагола *советовать* является давать (или подавать) совет, рекомендовать, учить кого. В «Словаре синонимов и антонимов современного русского языка» А. С. Гавриловой *предложение* имеет следующие синонимы: предписание, меморандум, нота, ультиматум. А такие слова, как внушение, указание, предложение, рекомендация являются синонимами *совета*. По нашим наблюдениям, акт совета и предложения не во всяких случаях можно использовать как синонимы.

Выделим наиболее релевантные признаки, позволяющие (раз)граничить рассматриваемые речевые акты друг от друга и определить сферы их употребления. В данной работе делается попытка проанализировать степень зависимости их функционирования от таких факторов, как статус коммуникантов, их близость/дистанция и социально-психологическая обстановка общения.

Рассмотрев классификацию речевых актов, предложенную В. И. Карасиком, основная идея которой заключается в том, чтобы учесть личностную сферу коммуникантов и поделить их на два класса:

1) статусно-маркированные, к которым относятся иньюктивы (приказы, мольбы), инструктивы (предписания, запреты) и др.

2) статусно-нейтральные – констативы (утверждения), нарративы (повествования), дескриптивы (описания), мы можем обозначить *предложение* как статусно-нейтральный речевой акт, поскольку он характеризуется симметричными отношениями между коммуникантами. В таком случае *совет* относится к статусно-маркированным фиксированным речевым актам с восходящим статусным вектором говорящего [5, с. 231–235]. Например, учитель – ученик, врач – пациент, начальник – подчиненный, родители – ребенок и т. д.

Следует отметить, что в речевых актах *совета* статусное преимущество (реальное или мнимое) кажется говорящему достаточным основанием для того, чтобы каузировать партнера по коммуникации к действию, которое кажется ему наиболее приемлемым в сложившихся обстоятельствах. Кроме того, в рамках высказывания со значением *совета* адресанту сообщения «принадлежит приоритетная позиция, базирующаяся не столько на социальной роли, сколько на его жизненном опыте или профессиональной компетенции». Поэтому функционирование совета связано с компетентностью дающего его лица.

Таким образом, можно заключить, что, если при выражении речевого акта *предложения* говорящий более свободен в выборе средств выражения, что обусловлено симметричностью его отношений с адресатом, то ситуация *совета* несколько иная. В ходе каузации говорящий должен учитывать, что совет – это потенциально опасное для него действие, поскольку имплицитно подразумевает лучшее понимание им той ситуации, в которой находится реципиент и в результате этого предполагает его ответственность за исход каузируемого действия [6, с. 134]. Обратимся к примерам.

3. Захар: Не я же их грязью-то мазал. Это пыль, с улицы нанесло.

Штольц: А ты мой, убирай, – и не будет ничего!

Захар: Так Илья Ильич все дома сидит, – как при них станешь убрать? Уйдет на целый день, так и уберу.

Обломов: Вот еще что выдумал – уйти! *Поди-ка ты лучше к себе* [10].

В примере 3 Обломов обдумал ситуацию Захара и дал совет, который, по его мнению, был бы полезен для Захара – уйти к себе. Нужно отметить, что Обломов использует имплицитное средство – *лучше* ... и дает косвенный совет, поскольку позволять кому-то уйти является не очень вежливым речевым актом, поэтому выражение Обломова обеспечит успешность речевого акта совета.

4. Обломов: Захар! Захар! *Чаю неси, у нас гости!*

Аркадий: Не надо мне вашего чаю! Мне ничего не надо! И лечить я вас не стану! [10].

В примере 4 Обломов использует повелительное наклонение – *неси*. Поскольку у Обломова и Захара неравный статус, Обломов имеет большой выбор выражения предложения.

Из вышесказанного следует, что первым различием между рассматриваемыми речевыми актами является средство выражения речевых актов совета и предложения. Второе различие, по нашему мнению, связано с их содержанием. Совет

и предложение, по сути, призваны обеспечить благоприятное руководство и помощь другим, передавая конкретную информацию и выражая мнения говорящего. Однако в этом аспекте также имеются тонкие различия. Различие ситуаций, представленных глаголами со значением предложения и совета, заключается в последней из перечисленных функций объекта каузации. Это связано с тем, что субъект рассматриваемых фреймов каузирует объекта к действию, которое бенефактивно, по его мнению, для последнего:

5. Обломов: А сейчас?

Пшеницына: Сейчас вот домелю кофе, сахар буду колоть.

Обломов: Как у вас хороши руки, можно хоть сейчас нарисовать. **Вы славная хозяйка. Вам бы замуж надо** [10].

В примере 5 Обломов дает совет Пшеницыной, что надо замуж. По мнению Обломова, это бенефактивно для неё.

Однако в ситуации предложения действие может быть полезно не только для объекта, но и субъекта каузации. В этом случае речь идет о разнонаправленности каузируемого действия:

6. Алеша: Давай, дядя, напьемся! Есть ли у тебя в доме водка?

Иван Павлович (грустно): Нету.

Алеша: **Давай пошлем! Или вот что! (Горячо.) Давай, поедем с тобою, я знаю одно такое место, и там мы с тобою напьемся по-свински!** [11].

В примере 6 Алеша предлагает куда-то пойти, и они напьются. С точки зрения Алеши это полезно и для себя и для слушающего.

Итак, как показал анализ, речевые акты *совет* и *предложение* обладают собственными коммуникативно-прагматическими и функционально-семантическими особенностями, однако они не являются изолированными друг от друга.

Литература

1. *Вахтель Н. М.* Основы прагмалингвистики: учебно-методическое пособие для вузов. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2008. – 34 с.
2. *Формановская, Н. И.* Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход / Н. И. Формановская. – Москва: Рус. яз., 2002. – 216 с.
3. *Апресян, Ю. Д.* Перформативы в грамматике и словаре / Ю. Д. Апресян // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз., 1986. – Т. 45. – № 3. – С. 208–223.
4. *Григорьев, Е. И.* Основы фонопрагматики немецкого языка / Е. И. Григорьев. – Днепропетровск: Начальная книга, 1997. – 169 с.
5. *Карасик, В. И.* Язык социального статуса. – Москва : Институт языкознания АН СССР, Волгоградский педагогический институт, 1991. – 495 с.
6. *Гусейханова, З. С.* Социопрагматический аспект функционирования высказываний со значением «совет» и «предложение» / З. С. Гусейханова // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. - 2007. – № 5. – С. 132–135.
7. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург : Норинт, 2004. – 1536 с.
8. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Советская энциклопедия. – 900 с.
9. *Пряжко, П. Н.* «Производство бреда». – URL: <https://theatre-library.ru/authors/p/pryazhko> (дата обращения: 22.10.2024).
10. *Угаров, М. Ю.* «Смерть Ильи Ильича». – URL: <https://theatre-library.ru/authors/u/ugarov> (дата обращения: 22.10.2024).
11. *Угаров, М. Ю.* «Газета «Русский-инвалид»», URL: <https://theatre-library.ru/authors/u/ugarov> (дата обращения: 22.10.2024).

УДК [81:303.446.23](510)

Чжу Мэнтин, Анциферова О. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ

В статье рассмотрено развитие лингвокультурологии как междисциплинарной науки, сформированной под влиянием российской школы и адаптированной к китайским традициям. Затронут вопрос интеграции российских концепций, представлена актуальная проблематика китайской лингвокультурологии.

Ключевые слова: лингвокультурология, междисциплинарные исследования, лингвистика, культурология.

Zhu Mengting, O. V. Anziferova

Saint-Petersburg State University

Linguoculturology as a scientific discipline in modern China

The article examines the development of linguoculturology as an interdisciplinary science, formed under the influence of the Russian school and adapted to Chinese traditions. The issue of the integration of Russian concepts is touched upon, and the actual problems of Chinese linguoculturology are presented.

Keywords: linguoculturology, interdisciplinary research, linguistics, cultural studies.

Лингвокультурология как наука становится одним из приоритетных научных направлений в Китае в условиях глобализации и активизации межкультурного диалога. За последние 20 лет китайские исследователи добились существенных достижений в этой междисциплинарной сфере, синтезируя международные концепции и формируя оригинальные исследовательские школы. Тем не менее в настоящий момент лингвокультурология не имеет в Китае статуса самостоятельной дисциплины (Министерство образования КНР, 2024).

Становление лингвокультурологии в Китае произошло в 1990-х годах под влиянием российской научной школы, в частности, с опорой на труды В. В. Воробьёва, В. Н. Телии, В. В. Красных, В. И. Карасика, В. А. Масловой, Н. Д. Аругюновой, Ю. С. Степанова, Е. И. Зиновьевой и других российских учёных. Результатом данного межкультурного научного синтеза стало формирование в Китае исследовательского сообщества лингвистов: У Гохуа(吴国华), Пэн Вэньчао(彭文钊), Чжао Лян(赵亮), Чжао Айгуо(赵爱国), Сунь Юйхуа(孙玉华), Чжао Миншань(赵敏善), Ван Янчжэн(王仰正), Дан Вэньцзюань(党文娟) и др.

Китайские учёные Пэн Вэньчао(彭文钊) и Чжао Лян(赵亮) провели исследование, посвящённое системному представлению российской теории возникновения и развития лингвистической культурологии, очертили независимую ис-

следовательскую парадигму для китайских учёных, представив общее описание лингвокультурологии и «обеспечив тем самым оперативную аналитическую рамку и методологию исследования» [1, с. 6].

Одно из первых определений лингвокультурологии было дано В. В. Воробьёвым: «Лингвокультурология – комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (система норм и общечеловеческих ценностей)» [2, с. 36–37]. Критически переосмысливая данное определение в рамках межкультурного контекста, китайские учёные Пэн Вэньчао (彭文钊) и Чжао Лян (赵亮) обратили внимание на такую значимую характеристику, как «всеобъемлющий дисциплинарный характер лингвокультурологии» [1, с. 9].

Согласно мнению китайского исследователя Чжао Миншань (赵敏善), новая научная дисциплина, представляющая собой синтез языка и культуры, нацелена прежде всего на раскрытие национально-культурного подтекста языка [3, с. 44]. В. В. Воробьёв и Чжао Миншань (赵敏善), определяя лингвокультурологию как область изучения взаимосвязи языка и культуры, по-разному смотрят на её специфику. В. В. Воробьёв выделяет системность, синтез теории и практики, анализ единства языковых единиц и культурного контекста в общечеловеческом масштабе, а Чжао Миншань (赵敏善) делает особый акцент на национальной специфике, позволяющей раскрыть культурный подтекст языка и определить его ограничивающее влияние на речь. Первое определение задаёт общую методологическую базу, второе, опираясь на китайскую научную традицию, подчёркивает необходимость изучения уникальной национальной специфики, которая не

только раскрывает культурный подтекст языка, но и определяет его регулятивную функцию в речевой практике. Это балансирование между «общим» и «частичным» подходами обогащает лингвокультурологию, делая её инструментом как для теоретических обобщений, так и для практического анализа культурной идентичности. Работа Чжао Миншань (赵敏善), адаптирующая идеи российской школы, иллюстрирует межкультурный потенциал рассматриваемой дисциплины, которая обеспечивает равноправный диалог научных традиций Востока и Запада. «Лингвокультурология – комплексная лингвистическая субдисциплина, придающая равное значение как теоретическим, так и прикладным исследованиям, имеющая ярко выраженный кросс-языковой, кросс-культурный и междисциплинарный характер, который должен и обязан учитываться в двух направлениях лингвистики и культуры и развиваться одновременно» [4, с. 4]. Так акцентируется двойственная природа лингвокультурологии, сочетающей теоретическую глубину и прикладную направленность. Баланс лингвистики и культурологии критически важен для устранения однобокости исследований. Кросс-языковой и кросс-культурный подходы отражают актуальность изучения языка в культурном контексте, что особенно значимо в условиях глобализации. Междисциплинарность здесь — не просто метод, а необходимое условие для анализа связей между коммуникацией, идентичностью и социальными практиками.

Таким образом, ключевой характеристикой лингвокультурологии выступает её междисциплинарность, позволяющая сфокусироваться на исследовании связей между языком, культурой и мышлением. Систематизация научных источников по теме позволяет выделить несколько актуальных направлений, среди которых методика преподавания русского языка как иностранного играет ведущую роль, подчёркивая тем самым практические запросы, связанные с усилением

ем культурно-образовательного взаимодействия между Китаем и Россией [5, с. 174].

Учёный Чжао Айго (赵爱国) обратил внимание на ограничения, выявившиеся в развитии лингвокультурологии. По его мнению, первоначальные теоретические рамки дисциплины стали демонстрировать признаки «недостаточной разработанности» и «методологической неустойчивости», что потребовало поиска новых исследовательских перспектив. Учёный предложил расширить границы дисциплины до масштабов «широкого когнитивного пространства», подразумевающего интеграцию лингвистики, культурологии и смежных областей знания. Результатом этой междисциплинарной синхронизации, как полагает Чжао Айго (赵爱国), должно стать формирование обновлённой системы – «большого лингвокультурологического исследования» (大语言文化研究). С целью подчеркнуть отделение от традиционной лингвокультурологии автор вводит термин «лингвокультуроведение» (语言与文化研究), акцентирующий синтетический характер подхода, объединяющего анализ языка и культуры в единое концептуальное поле [6, с. 6].

Лингвокультурология в Китае прошла сложный путь от заимствования зарубежных концепций до формирования самостоятельной научной школы. Её становление в 1990-х годах стало возможным благодаря синтезу идей российской лингвистики и национальной исследовательской традиции. Современный этап характеризуется:

- 1) Междисциплинарностью – интеграцией с когнитивными науками, цифровыми технологиями и образовательными практиками.

- 2) Прагматической направленностью – ориентацией на решение задач межкультурной коммуникации в преподавании русского языка.

3) Теоретической инновационностью – переосмыслением методологии через концепции «большого лингвокультурологического исследования» и «лингвокультуроведения».

Несмотря на очевидные достижения, данное научное направление сохраняет значительный ресурс для развития. К первоочередным задачам относятся: унификация терминологической системы и проведение сравнительных исследований в русско-китайском культурно-языковом пространстве. Это подразумевает необходимость дальнейшей систематизации существующих наработок, углубления теоретико-методологической базы и совершенствования практических подходов.

Литература

1. *Пэн Вэньчжао, Чжао Лян.* Лингвокультурология [М]. – Шанхай: Шанхайское издательство по изучению иностранных языков, 2006. – 361. 彭文钊, 赵亮. 语言文化学[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2006. – 361.
2. *Воробьёв, В. В.* Лингвокультурология: (Теория и методы). – Москва : Изд-во Росс. ун-та Дружбы народов, 1997. – 331 с.
3. *Чжао Миниань.* Область исследований лингвокультурологии // Вестник Института иностранных языков НОАК. – 1998. № 3(57). – С. 44-57. 赵敏善. 语言文化学研究领域 // 解放军外国语学院学报. 中国人民解放军外国语学院学报. 1998. № 3(57). – С. 44–57.
4. *У Гохуа.* Исследование языка и культуры: наследование и инновации // Журнал иностранных языков[J]. – 2021(06), 1-8. 吴国华. 语言文化学研究:传承与创新 外语学刊[J]. – 2021(06), 1-8.
5. *Ян Чжоу.* О развитии лингвокультурологии в Китае // Современное педагогическое образование. – 2020. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-razviti-lingvokulturologii-v-kitae>.
6. *Чжао Айгуо.* Разговор о нескольких актуальных теоретических проблемах русского языка и культуры[J] // Исследования иностранных языков Северо-Восточной Азии, – 2017(3). 赵爱国. 谈当前俄语语言与文化的几个理论问题[J]. 东北亚外语研究. – 2017(3) .

УДК 81-2:303.446.23:378.147(470.23-25)(=161.1)(=581)

Щербак О. А.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
Высшая школа международных отношений

АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА *ПЕТЕРБУРГ*

В статье представлены данные эксперимента, предметом исследования которого является ассоциативное поле концепта «Петербург». В качестве респондентов выступали российские и китайские студенты Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. В результате проделанной работы были выделены основные смысловые группы реакций, выявлены типичные ассоциации, возникшие в сознании русских и китайских респондентов, на слово-стимул «Петербург».

Ключевые слова: Петербург, ассоциации, эксперимент, концепт, ассоциативное поле.

O. A. Shcherbak

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
Higher School of International Relations

The associative field of the *Petersburg* concept

The article presents an experiment, the subject of which is the associative field of the concept of "Petersburg". The respondents were Russian and Chinese students of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. As a result of the work done, the main semantic groups of reactions were identified, the typical associations that arose in the minds of Russian and Chinese respondents to the incentive word "Petersburg" are revealed.

Keywords: St.-Petersburg, associations, experiment, concept, associative field.

В русской языковой картине мира топоним «Санкт-Петербург» – один из самых знаковых и значимых культурных кодов, один из важнейших компонентов «концептосферы русской культуры». За последнее время проведено множество лингвокогнитивных исследований, направленных на осмысление и познание действительности сознанием [1, с. 97].

В исследованиях по лингвистике представлен анализ различных аспектов концепта «Петербург», рассмотренный с точки зрения исторических, мифологических и социальных

смыслов, закрепленных в языке через топонимы, метафоры и интертекстуальные связи.

По мнению ученых, коды культуры, входя в лингвокультурные концепты, отражают национальную структуру знания, информацию и ее ценностное содержание, оформленные в наибольшей мере в языке культуры (этнические речевые стереотипы, образы, эталоны, символы, установки культуры) той или иной этнической, социальной, профессиональной группы людей [2, с. 194].

В данной статье описан эксперимент, направленный на составление ассоциативного поля концепта «Петербург». Студентам Гуманитарного университета Высшей школы международных отношений Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого было предложено ответить на слово-стимул «Петербург» и записать любые ассоциации, возникающие в сознании на это слово. В эксперименте принимали участие китайские и российские студенты 2 курса (всего 70 человек). Китайские студенты уже находились в России 3-ий год.

Трудный период адаптации – «погружение в чужую» культуру и преодоление языкового барьера – был пройден. Развивающие цели реализованы в результате выполнения заданий, направленных на умение логично мыслить, анализировать, сопоставлять, обобщать, делать выводы на основе научно-популярных текстов, соответствующих профилю обучения студентов [3, с. 66]. Респонденты не были ограничены количеством реакций. Время ответа составляло 10 минут.

Все полученные реакции (всего 663 слова-ассоциации: из них 185 дали китайские студенты) были разделены на группы по семантической близости: понятийные, образные, ценностные ассоциации.

В результате эксперимента были выделены следующие понятийные группы, включающие 350 реакций у русских

(81% от общего количества реакций на слово-стимул у русских респондентов) и 170 (78 %) у китайских студентов.

1. Неофициальные названия города: Питер, город Петра, северная столица, культурная столица, Северная Венеция, Северная Пальмира, город белых ночей, город мостов, музей под открытым небом.

2. История: Петр I, Екатерина II, Романовы, царская семья, монархия, Российская империя, революция, дворцовые перевороты, Великая Отечественная война, блокада Ленинграда, Ленинградская симфония (только первую ассоциацию дали китайские респонденты).

3. Природа/климат: река, море, болото (город на болоте), туман, дождь, слякоть, сырость, грязь, холод, гололед, наводнение.

4. Топонимы: Невский проспект, Летний сад, Зимний дворец, Эрмитаж, Дворцовая площадь, Русский музей, Этнографический музей, Казанский собор, Исаакиевский собор, Медный всадник, Кунсткамера (отметили и китайские, и русские респонденты).

5. Архитектура: гранит, бронза, памятники, площади, дворцы, храмы, особняки, музеи.

6. Образование (учеба): Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Политех, Гуманитарный институт, Высшая школа международных отношений, друзья, возможности, перспективы (отметили и китайские, и русские респонденты).

Группа образные ассоциации включила в себя 78 реакций (из них лишь 10 дали китайские респонденты):

1. Определения: самый красивый, большой, известный (возникли у русских и китайских респондентов); серый, мрачный, унылый, парадный, торжественный, богатый, великолепный, таинственный, романтический, привлекательный, фантастический, движущийся, развивающийся (ассоциации возникли только у русских респондентов).

2. Метафоры и эпитеты: «окно в Европу», «Медный всадник» (ассоциации возникли у китайских и русских респондентов); «Петра творенье», «юный град» «город-призрак», «город туманов и снов», «мой рай», «город над вольной Невой» (ассоциации возникли только у русских респондентов).

Группа ценностные ассоциации включила в себя 50 реакций (из них лишь 5 дали китайские респонденты):

Настроение/эмоции/оценки: радость, счастье, любовь, чудеса, добрые люди, культура, атмосфера, красота, душа, яркий, прекрасный, театральный, незабываемый, копилка впечатлений.

1. Отрицательные явления: много людей в метро, все дорого (в этой группе было всего 2 реакции, которые дали не петербуржцы).

2. Разное: пышки, Зенит, Алые паруса, Северное сияние, котики (ассоциации возникли только у русских респондентов).

На основе результатов цепного ассоциативного эксперимента была составлена полевая модель концепта «Петербург» в русском языковом сознании и в сознании китайских студентов, изучающих русский язык третий год. Ядро концепта «Петербург» составляют «ассоциаты» с наибольшим количеством реакций: Питер, город Петра, культурная столица, северная столица, Северная Венеция. Такие ассоциации возникли у 70 % опрошенных (Питер у 90 % респондентов).

Базовый слой концепта включает реакции, которые являются также значимыми для национального сознания (топонимы).

Зону ближней и дальней периферии составили реакции, отражающие индивидуальное восприятие слова-стимула, например, пышки, Зенит, Алые паруса, Северное сияние, котики, копилка впечатлений.

Ассоциативный эксперимент позволил получить характеристику концепта «Петербург» как сложного образования,

функционирующего в сознании социума в виде образов и представлений, взаимосвязанных между собой [4, с. 36].

Резюмируя, можно отметить, что концепт «Петербург» представляет собой многообразное культурно-языковое явление, отражающее исторические, мифологические и социальные аспекты города в русской лингвокультуре. Его структура и семантика формируются через языковые средства, литературные образы и культурные коды. Концепт «Петербург» остается ключевым для понимания русской культурной идентичности.

Литература

1. Авдонина, Л. Н. Содержание и структура концепта «Петербург» в художественной картине мира А. Блока // Гуманитарные науки. – 2010. – № 1. – С. 97–105.

2. Марфина, Ж. В. Корреляция понятий «код культуры» и «лингвокультурный концепт»: дифференционные признаки и системы классификаций // Ученые записки. – 2018. – Том 26. – С. 194–198.

3. Предметно-языковое интегрирование и особенности методической организации обучения языку специальности иностранных студентов-регионоведов / Е. Н. Туана, М. Туана, С. А. Губарева, И. А. Краснова, Х. Абу, О. А. Щербак // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 6. – С. 56–66.

4. Городецкая, Л. А. Ассоциативный эксперимент в коммуникативных исследованиях // Вестник Российской коммуникативной ассоциации. Вып. 1. – Ростов-на-Дону : ИУ БиП, 2002. – С. 28–37.

УДК 811.161.1'243:378.147:821.161.1(=581)

Юй Линь

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ *НОЖ* НА УРОКАХ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ Л.Н. ТОЛСТОГО)

В статье рассматриваются методические приемы обучения русским фразеологизмам на занятиях по русскому языку как иностранному. Предлагается комплекс упражнений на материале фразеологизмов с компонентом *нож* в контекстах Л. Н. Толстого. Отмечается важность изучения фразеологических единиц иностранными учащимися и целенаправленность работы преподавателя над развитием фразеологической компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания, фразеологизмы, система упражнений.

Yulin

Saint-Petersburg State University

Methods of studying Russian phraseologisms with the component 'knife' in russian language lessons as a foreign language (based on the materials of L. N. Tolstoy's texts)

The article discusses methodological techniques for teaching Russian phraseological units in Russian language classes as a foreign language. A set of exercises is proposed based on phraseological units with the component 'knife' in the contexts of L. N. Tolstoy. The importance of studying phraseological units by foreign students is noted, as well as the teacher's focused work on developing phraseological competence in Russian language classes as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, teaching methodology, phraseological units, system of exercises.

Приемы изучения фразеологизмов при обучении иностранным языкам – актуальный вопрос современной лингводидактики. В области методики преподавания русского языка как иностранного сформирован фразеологический минимум, описаны основные способы семантизации фразеологической единицы [4], доказана необходимость введения фразеологизмов в обучение, спорным остается вопрос об отборе фразеологизмов для обучения русскому языку как иностранному. В. М. Мокиенко считает, «необходим учет лингводидактической триады: коммуникативный, речевой и языковой уровни», при этом ученый высказывается о невозможности создания фразеологического минимума для иностранцев по аналогии с лексическим минимумом, так как «отбор фразеологического минимума и создание частотных словарей требуют чрезвычайной детализации целевых, адресатных и уровневых установок обучения. Одно дело, например, фразеологический минимум русского языка для студентов-славян, другое – для вьетнамцев или китайцев, минимум для

пассивного или активного освоения языка, среднего или продвинутого этапа обучения, филологов или студентов технических вузов и т. д.» [3, с. 8].

В настоящей статье описываются приемы работы с фразеологизмами в контекстах Л. Н. Толстого для иностранных учащихся уровня владения русским языком как иностранным С1.

Чжао Ялин в своем исследовании отмечает, что оптимальной является семантизация ФЕ с помощью наглядности [8]. Этой точки зрения придерживаются и другие исследователи [2]. Пример понятной и эффективной визуализации фразеологизмов – учебное пособие М. И. Дубровина «Русские фразеологизмы в картинках». Однако фразеологические единицы с компонентом *нож* (*нож к горлу*, *ножом по сердцу*, *нож в спину*, *ножом резануть*, *быть на ножах*) мы предлагаем семантизировать через толкование и перевод, так как визуализация фразеологического и буквального значений представляется нам неэтичной в связи агрессивным характером рисунков-иллюстраций. О целесообразности семантизации фразеологизмов в иностранной аудитории через перевод пишет В. М. Мокиенко [3]. Образное значение, вносимое компонентом *нож* в значение ФЕ, связано с представлениями носителей языка о режущей поверхности ножа, которая опасна, так как может ранить, нанести вред.

Е. Г. Полонникова описала и экспериментально обосновала систему упражнений при обучении фразеологии русского языка [5].

На первом этапе знакомства с изучаемыми фразеологизмами предлагаем задание по типу «Прочитайте предложение. Обратите внимание на выделенные фразеологизмы. Предположите, какое значение имеют данные фразеологизмы: 1) Мои плохие оценки в школе стали для родителей **как нож в сердце**. 2) **Как нож в сердце** приняли жители известие о сносе старого дома. 3. Эти грубые слова мне **как нож**

в сердце». Данное упражнение развивает умение узнавать ФЕ в тексте.

На этом этапе работы с фразеологической единицей иностранным учащимся предлагается найти эквивалент либо похожий фразеологизм в родном языке, а также высказаться о том, какой образ имеет *нож* в языковом сознании носителей разных культур. В русском языке образное значение, вносимое данным компонентом в фразеологизм, связано с режущей острой поверхностью ножа, которая может ранить, нанести вред как физический (например, *под нож, под ножом*), так и душевный (*без ножа резать/зарезать, нож в спину*). Компонент *нож* вносит в фразеологизм значение опасности, агрессии при взаимодействии с другими людьми (*как нож к горлу, точить нож, на ножах*), разделения на части как прекращения чего-то (*как ножом отрезать(ся) /обрезать*). Подобные образы имеются и в других культурах. Так, в европейских языках функционируют фразеологизмы *get one's knife into smb.* (англ. букв. вонзить нож в кого-либо), *être à couteaux tirés avec qn* (франц. букв. быть на ножах с кем-либо), *retourner un couteau dans la plaie* (франц. букв. бередить ножом рану), *sharpen one's knife* (англ. букв. точить нож). В китайском языке существуют фразеологизмы 笑里藏刀 (букв. прятать нож внутри улыбки) – ‘быть коварным’ 借刀杀人 (букв. убивать взятым взаймы ножом) – ‘делать грязную работу чужими руками’ [7]. Подводя итог беседе с учащимися о фразеологизмах с компонентом *нож* в русском и их родном языке, делаем вывод об общей в культурах отрицательной коннотации изучаемых фразеологических единиц, что связано со стереотипными представлениями людей о взаимодействии с острым и опасным предметом.

На втором этапе иностранным учащимся могут быть предложены упражнения, развивающие умение использовать изученные единицы в речи. Например, подбор из предложенных ситуаций соответствующей значению фразеологиз-

ма; продолжение фразы, содержащей фразеологизм и т. п. На данном этапе предлагаем задание вставить в предложения из произведений Л. Толстого подходящие по смыслу фразеологизмы *на ножах, нож в сердце, под нож, с ножом к горлу*:

1) ... Коновницын нахмурился ..от неприятной ..мысли о том, как теперь взволнуется .. Бенигсен, после Тарутина бывший _____ с Кутузовым... (Л. Толстой. Война и мир). 2) И вот в Москве, где каждая встреча ей _____, она живет шесть месяцев, с каждым днем ожидая решения. (Л. Толстой. Анна Каренина). 3) Я ему писал, что в теперешнее время не могу с ним увидеться. Его брат привез книгу и дождался здесь – _____ – я должен был просмотреть (Яснополянские записки). 4) А другое понравилось мне то, что вы говорите о скотине, что если иметь ее, то и придется отдавать ее _____ (Л. Толстой. Письмо В. А. Макасеву).

Упражнение представленного типа можно усложнить, предложив учащимся проанализировать лексическую сочетаемость фразеологизма, функцию в предложении, экспрессивное значение.

С целью запоминания предложно-падежных форм компонента нож в изучаемых фразеологических единицах предлагается упражнение на правильное продолжение:

Соедините начало и конец фразеологизма.

с ножом	ножах
на	ножом
под	к горлу
нож	в сердце

Приведем пример другого упражнения, которое направлено на развитие словарного запаса учащихся и выразительности русской речи. В состав данного упражнения можно вводить другие фразеологические единицы, помимо изучаемой группы.

Прочитайте предложения, замените фразеологизмы синонимичными словами или словосочетаниями, используя

слова из списка в конце упражнения. Какое предложение с фразеологизмом лишнее?

- Он знал, что действительно ничего нельзя было сделать. Что две доли состояния были уже промотаны Николаем Левиным и что, давая ему еще, братья только бы лишали себя и ему бы не помогли, **как не наполнили бы бездонную бочку** _____ (Л. Толстой. Анна Каренина. Варианты).

- Михаил Иванович вошел за толстой Марьей Ивановой в маленькую гостиную, и его, **как ножом**, _____ **резнул**, как ему показалось, отвратительный, злой крик ребенка из соседней комнатки (Л. Толстой. Что я видел во сне).

- ... Коновницын нахмурился ..от неприятной ..мысли о том, как теперь взволнуется .. Бенигсен, после Тарутина бывший **на ножах** _____ с Кутузовым... (Л. Толстой. Война и мир).

- Пока мне не велят **с ножом к горлу** _____, ни одного клочка не отдам даром, ни одной копейки, ни одного дня, ни одного штрафа не прощу!.... (Л. Толстой. Зараженное семейство).

- Она лежала как труп **под ножами** врачей _____ 2½ часа и долго не могла очнуться (Л. Толстой. Письмо А. Л. и О. К. Толстым).

Список слов и словосочетаний: неприятно, настойчиво и неотступно, бессмысленные траты, во время операции, в ссоре.

Наиболее сложными для иностранных учащихся являются упражнения на понимание коммуникативной ситуации и роли фразеологизма в определенном контексте. Учащиеся могут испытывать трудности с применением теоретических знаний на практике, особенно в реальных ситуациях общения, где необходимо быстро реагировать в коммуникации. Приведем пример подобного задания:

Прочитайте фрагмент текста. Обратите внимание на выделенный фразеологизм. Объясните, что именно пореко-

мендовал сделать Вронский баронессе. Трудно ли Вам было интерпретировать совет Вронского?

«И баронесса, не отпуская Вронского, стала ему рассказывать, пересыпая шутками, свои последние планы жизни и спрашивать его совета.

– Он всё не хочет давать мне развода! Ну что же мне делать? (Он был муж ее.) Я теперь хочу процесс начинать. Как вы мне посоветуете? Камеровский, смотрите же за кофеем — ушел; вы видите, я занята делами! Я хочу процесс, потому что состояние мне нужно мое. Вы понимаете ли эту глупость, что я ему будто бы неверна, с презрением сказала она, — и от этого он хочет пользоваться моим именем.

Вронский слушал с удовольствием этот веселый лепет хорошенькой женщины, поддакивал ей, давал полушутливые советы и вообще тотчас же принял свой привычный тон обращения с этого рода женщинами. ...

Кофе так и не сварился, а обрызгал всех и ушел и произвел именно то самое, что было нужно, то есть подал повод к шуму и смеху и залил дорогой ковер и платье баронессы.

– Ну, теперь прощайте, а то вы никогда не умоетесь, и на моей совести будет главное преступление порядочного человека, нечистоплотность. Так вы советуете нож к горлу?

– Непременно, и так, чтобы ваша ручка была поближе от его губ. Он поцелует вашу ручку, и всё кончится благополучно, — отвечал Вронский» (Л. Толстой. Анна Каренина).

Развитию языковой догадки способствуют упражнения на сопоставительный анализ контекста, например:

Прочитайте два фрагмента текста. В каком тексте есть фразеологизм?

1. Подойдя вплоть, я увидел, что делал тот человек; это был молодец из мясной лавки; он **точил** свой **нож** о камни тротуара. Он вовсе не думал о камнях, рассматривая их, и

еще менее думал о них, делая свое дело, — он точил свой нож (Л. Толстой. Так что же нам делать?)

2. Главное для нас: пусть тот, кто **точит ножи** против нас, знает, что Юрка был в космосе, все видел и теперь все знает (Л. А. Данилкин. Юрий Гагарин).

Итоговым являются упражнения на продуцирование высказывания с изученными фразеологизмами. На данном этапе применяются продуктивные упражнения, направленные на использование фразеологизмов в монологической и диалогической речи на основе предложенной преподавателем ситуации.

При изучении фразеологизмов можно заниматься не только развитием речи, но и фонетикой, грамматикой, стилистикой. Так, на наш взгляд, удачным для фонетической работы со звуками *ш* и *ж* является следующее предложение с концентрацией шипящих: «И вот в Москве, где каждая встреча ей нож в сердце, она живет **шесть** месяцев, с **каждым** днем **ожидая** решения» (Л. Толстой. Анна Каренина). Для стилистического анализа иностранным учащимся может быть предложена работа со словарными статьями фразеологических словарей с целью изучения стилистических помет, сопровождающих фразеологическое значение, с последующим обсуждением уместности использования определенного фразеологизма в различных ситуациях.

Представленные упражнения позволяют иностранным учащимся лучше понимать аутентичные тексты русской классической литературы, развивать языковую догадку и совершенствовать умение понимать русские фразеологизмы в художественном тексте.

Литература

1. *Дубровин, М. И.* Русские фразеологизмы в картинках. – Изд. 3-е, стереотипное. – Москва : Русский язык, 1987. – 328 с.

2. *Капустина, Л. В.* Использование фразеологизмов как фактор развития социокультурной компетенции при обучении иностранному языку в старших классах / Л. В. Капустина, В. А. Любаева // Концепт : [науч.-метод. электрон. жур-

нал]. – 2016. – Т. 11. – С. 541–545. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86119.htm> (дата обращения: 11.03.2025).

3. *Мокиенко, В. М.* Фразеология обучаемого и фразеология обучающего (проблемы методики освоения фразеологизмов) // Русистика. – 2017. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologiya-obuchаемого-i-frazeologiya-obuchayuschego-problemy-metodiki-osvoeniya-frazeologizmov> (дата обращения: 27.11.2024).

4. *Обухова, Т. М.* Семантизация фразеологизмов в преподавании РКИ // Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе. – Москва : Высшая школа перевода МГУ. – 2011. – С. 531–536.

5. *Полонникова, Е. Г.* Система упражнений в коммуникативно-ориентированном обучении фразеологии русского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – № 7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-uprazhneniy-v-kommunikativno-orientirovannom-obuchenii-frazeologii-russkogo-yazyka> (дата обращения: 29.11.2024).

6. Слово Толстого : цифровой путеводитель по наследию писателя : [сайт]. – URL: <https://slovotolstogo.ru/> (дата обращения: 29.11.2024).

7. *Смирнов, К.* Китайские идиомы 成语: слова режут как ножи // Ekd.me : [сайт]. – 2019. – URL: <https://ekd.me/2019/08/kitajskie-idiomy-%E6%88%90%E8%AF%AD-slova-rezhut/> (дата обращения: 02.12.2024).

8. *Чжао Ялин.* Особенности семантизации русских фразеологизмов в китайской аудитории // Вестник ТГГПУ. – 2019. – № 3 (57). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-semantizatsii-russkih-frazeologizmov-v-kitayskoy-auditorii> (дата обращения: 27.11.2024).

IV. ТЕКСТ: МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 811.161.1:81'42:[004:316.472.4]

Антонов Д. А.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

СТРУКТУРНЫЕ И ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТА БЛОГА (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЛОГА «ХИТА УРАЛА»)

Статья посвящена анализу особенностей текста блога специалиста геологического профиля «Хита Урала». Рассмотрены особенности структуры материалов, языка и графического оформления. Проанализированы цели, поставленные автором, его роль в тексте и специфика интернет-коммуникации. Выявлены средства художественной выразительности, включенные в повествование, и определена их роль в интернет-тексте. Структурной особенностью материалов является наличие определенного вида заголовка, поликодовость (мультимедийная составляющая: фото-видео) и гипертекст (ссылки на сторонние сайты).

Ключевые слова: профессиональный блог, интернет-блог, текст блога, интернет-коммуникация, Хита Урала.

D. A. Antonov

Saint Petersburg mining university of Empress Catherine II

Structural and genre features of the blog text (on the example of the “Hita Urala” professional blog text)

The article is devoted to the analysis of the text features of the geological specialist's blog text “Hita Urala”. The peculiarities of the structure of materials, language and graphic design are considered. The goals pursued by the author, his role in the text and the specifics of Internet communication are analyzed. The literary means of expressiveness included in the narrative and their role in the text are revealed. The structural feature of the materials is the presence of a certain type of title, polycodicity (multimedia component: photo-video) and hypertext (links to other sites).

Key words: professional blogging, internet blogging, blog text, internet communication, Hita Urala.

Современные компьютерные технологии позволяют любому пользователю создавать сложные поликодовые тексты, видео-аудиоматериалы, в связи с чем активно развивается сфера блогинга. Исследователи разработали различные подходы к типологизации блогов: по экономической и политической мотивации (получение дохода от рекламы), (продвижение видения различных ситуаций), по культурным (творческие блоги), освещение социокультурных проблем регионов. В контексте авторства блоги подразделяют на авторские и коллективные [1, с. 121–123].

Автор блога может выступать в роли рядового пользователя, создавая контент на бытовые темы, а может быть профессионалом в какой-либо области, раскрывающим особенности специальности. То есть блогер, включенный в профессиональное сообщество, создает авторские материалы от своего лица, тем самым популяризируя соответствующую область деятельности. Таким образом, профессиональный блог – это блог, автор которого является специалистом в какой-либо области знаний, профессиональная тематическая направленность и относительная неформальность текстов выступают в роли связующего элемента между людьми, не осведомленными в данной области, и профессионалами, которые могут как входить в коллектив авторов, так и выступать в роли комментаторов.

Так как возможность ведения блога доступна любому пользователю сети интернет, не требует специальных знаний на начальном этапе и, как правило, не требует специальной подготовки (например, журналистской), каждый блог имеет свои особенности, например, жанровое оформление – репортаж.

В журналистике репортаж представляет собой сообщение информации об актуальном событии. Отличительными особенностями являются: точное указание места, времени и участников события, изложение хода события в динамике, личное участие автора, что обуславливает наличие экспрес-

сии, оценки, использование выразительных средств (эпитетов, сравнений, метафор и т. д.) [3].

Профессиональный блог заимствует и развивает жанр, трансформируя его в соответствии с техническими возможностями, так, например, текст в блоге специалиста геологического профиля может представлять собой отчет о проделанной работе, но с включением большого количества выразительных средств, экспрессии, принимая форму, свойственную репортажу.

Таким образом, введение в хронотоп события является одним из основных этапов формирования текста, например введение в хронотоп может производиться в начале материала. В некотором роде профессиональный блог может быть своеобразной лекцией от практикующего специалиста, поэтому прослеживаются свойственные ей особенности: «Определенные географические локализаторы не являются жанрообразующими, они относятся к сфере организации содержания, а не формы <...> течение времени нелинейно и неоднородно» [4, с. 149–150].

При описании интернет-среды исследователи выделяют следующие определяющие черты [3, с. 191–192]:

- открытость (расширенные культурные рамки, возможность вхождения в общение других участников полилога, техническая возможность изменения (удаления, корректирования) изначального сообщения);
- бесконечность речевой коммуникации (коммуникативный акт не имеет выраженного окончания);
- интерактивность (возможность взаимодействия с помощью различных технических средств и участие в нескольких коммуникативных актах одновременно);
- мозаичность (отсутствие условного ядра, которое бы являлось единым центром и упорядочивало информацию. Этим объясняется разнообразие форматов и средств коммуникации).

В качестве материала исследования был выбран текст профессионального блога геологической тематической направленности: «Хита Урала». Данный блог представлен на площадке «Яндекс. Дзен», его ведет специалист-геолог, автор книг о минералах – Александр Маковецкий.

Большая часть материалов в блоге имеет определенную структуру, что выражает общий подход автора к созданию контента и становится способом достижения одной из целей блога – популяризация знаний о регионе Урала. Не менее важным является и информирование читателей о специфике деятельности геологов, в дополнение к возможности профессионального общения в рамках комментирования каждой записи.

Наиболее часто текст представлен в следующем структурном виде: заголовок (наименование минерала + топоним), основной текст, заключение, ссылки на тематические сайты (в том числе чаты в Telegram), комментарии.

В качестве примера рассмотрим материал от 29 января 2025 г. (пунктуация и орфография сохранены): «Турмалины в хрустале! Золотая Горка». Заголовок содержит основную информацию, которая призвана как заинтересовать стороннего читателя, не относящегося к профессиональному сообществу, так и сообщить представителю данного рода деятельности характер и особенности следующего текста. Повествование ведется рассказчиком-героем (участником событий), объектом являются минералы, найденные в ходе «прогулки».

Основной текст начинается с введения в хронотоп: *«Несколько слов о замечательной поездке на проявление кварцевых жил Золотая горка, что в окрестностях города Березовский»*. Далее следует основной текст материала, который соответствует жанру репортажа. Профессионализмы и жаргонная лексика включены в повествование наряду с различными тропами: эпитетами, риторическими восклицаниями, гиперболой и проч. Описание цвета относится к профессиональной лексике, так как являет профессиональную оценку

визуального состояния минералов: *«Пошли друзья прозрачных горных хрусталей с включениями яркого зелёного турмалина, в некоторых образцах они были просто напичканы ими! <...> Меня просто разрывает от счастья! Я так давно хотел волосатики! Но чтоб сразу много и такие... Под занавес этого чудесного дня начали попадаться и образцы с золотым гётитом...»*. Также автор использует графические средства передачи эмоционального состояния: скобка = улыбка. *«Мы доставали камни один за другим, а они всё не заканчивались»*)).

Одна из особенностей интернет-текстов, а именно поликодовость, представлена в виде фото, включенных в повествование, уточняющих описание рассказчика-повествователя: на 150 слов материала 4 фотографии минералов с подписями. Завершает основной текст ссылка на другие платформы и подпись: *«Всем фарта!»*. Далее представлен раздел комментариев, где читатели обсуждают текст. У данной записи 16 комментариев, которые можно разделить на группы: эмоциональные реплики (*«Божечки [эмоджи] возьмите меня с собой!»*, *«Красотаааа»* и т. п.), собственный опыт комментатора (*«Кварц с включениями верделита ни разу в руках не держал, весч!!»*, *«А это Казахстан, Кунек [фото минерала]»* и т. п.), обращения с вопросом или корректировкой (*«Всё-таки, пишется "освежение" памяти, а "освежевание", это больше относится к процессу разделки туш.»*, *«Добрый день !) а вы не рядом с Екатеринбургом раскопки делаете!?!»*)) и т. п.).

Таким образом, данный блог имеет ряд особенностей, свойственный профессиональным блогам, в частности и интернет-коммуникации в целом, что позволяет говорить об активном развитии интернет-текстов и формирующихся собственно сетевых формах взаимодействия пользователей.

Литература

1. Шамаев, И. Н. Классификация блогов Рунета // Вестник ВолГУ. Сер. 9: Исследования молодых ученых. – 2013. – №11. – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-blogov-runeta>.
2. Ким, М. Н. Репортаж: технология жанра. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2005.
3. Шмаков, А. А. Риторический аспект диалогической коммуникации в сети интернет // Экология языка и коммуникативная практика. – 2016. – № 2. – С. 188–196.
4. Згурская, О. Г. Возможности использования понятия "хронотоп" для описания жанра лекции / О. Г. Згурская, А. А. Таланина, М. С. Глушкова // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. – № 2. – Т 20. – 2021. – С 144–156.

УДК 811.161.1

Ван Цзиншу

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРОСТОРЕЧНЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В РАССКАЗАХ М. ЗОЩЕНКО 1923-1932 ГГ.

В статье рассматриваются просторечные единицы в рассказах М. Зощенко раннего периода с целью выявления их функционально-семантических особенностей. В ходе исследования были найдены и классифицированы по ЛТГ в зависимости от их значения в контексте 436 просторечий. Среди всех групп наиболее значимой является ЛТГ «Наименование человека», к которой относятся не только слова, чьи просторечные значения воплощены в своих прямых значениях, но и слова, чьи просторечные значения воплощены в переносных значениях. Автор приходит к выводу о том, что в неподготовленной устной речи некоторые названия животных, растений, болезней, предметов и др. часто служат для номинации человека, причем обычно с негативными оттенками.

Ключевые слова: лексические просторечия, художественный текст М. Зощенко, лексико-тематическая группа «Наименование человека», метафорические переносы.

Wang Jingshu

Saint-Petersburg State University

Colloquial lexical units in M. Zoshchenko's stories from 1923-1932

The article examines the commonplace units in the stories of M. Zoshchenko's early period in order to identify their functional-semantic features. In the course of the study, 436 commonplace units were found and classified by LTG depending on their meaning in the context. Among all the groups, the most significant is the LTG 'Naming of a person', which includes not only words whose plain meaning is embodied in their direct meanings, but also words whose plain meanings are embodied in figurative meanings. The author concludes that in unprepared oral speech some names of animals, plants, diseases, objects, etc. often serve to nominate a person, and usually with negative connotations.

Keywords: lexical simplicities, M. Zoshchenko's art text, lexico-thematic group 'Naming of a person', metaphorical transfers.

Рассказы М. Зощенко как предмет литературоведческих исследований имеют долгую историю, начиная с 1920-х гг. до наших дней, однако гораздо меньше научных работ посвящено рассказам М. Зощенко в области лингвистики. На лексические единицы в рассказах М. Зощенко обращают внимание такие лингвисты, как Тон Куанг Кьонг (1997), исследовавший зооморфизмы, Л. А. Исаева (2004) – книжные лексические и фразеологические единицы, А. А. Пихурова (2005) — советизмы, А. Ю. Астафьев (2012) – окказионализмы, С. А. Кабанова (2022) – преобразованные фразеологические единицы, Т. Г. Борисова, Т. Б. Кузнецова (2023) – оценочную лексику и др.

Наше исследование ориентируется на анализ просторечных лексических единиц в рассказах М. Зощенко и выявление их функционально-семантических особенностей.

Согласно мнению лингвистов Ф. П. Филина [4], В. В. Химика [5], А. Н. Еремина [1] и др., в русском языке выделяют два типа просторечия – социальное и функционально-стилистическое. Социальное просторечие – это речь

малограмотных людей. В художественной литературе эти единицы помогают писателю отражать реальную жизнь и ее характерные особенности. Функционально-стилистическое просторечие – это стилистический прием литературного языка. Оно часто употребляется в устной речи и художественной литературе с определенными коммуникативными установками, характеризуется стилистической сниженностью, грубоватостью, фамильярностью, используется любыми образованными людьми.

Использование просторечий является одной из характерных черт манеры раннего творчества М. Зощенко. Основной целью данной работы является изучение лексических просторечных единиц в художественном тексте М. Зощенко. Как полагает В. В. Химик, М. Зощенко удачно имитировал в своем творчестве речь малограмотных людей [5, с. 194], в связи с этим мы будем рассматривать все встречающиеся в художественном тексте лексические просторечные единицы вне зависимости от того, являются они социальными или функционально-стилистическими.

Материалом данного исследования служат 86 рассказов М. Зощенко, написанных в 1923–1932 гг., включенных писателем в сборник рассказов: «Избранные рассказы. 1923–1934» [2].

Сбор исследуемых нами лексических единиц осуществлялся с помощью «Толкового словаря русского языка» Д. Н. Ушакова, «Толкового словаря русского языка» С. И. Ожегова и «Нового словаря русского языка. Толково-словообразовательного» Т. Ф. Ефремовой на основании того, что, во-первых, основной массой в словаре Д. Н. Ушакова являются слова художественной литературы «от Пушкина до Горького» [3, с. 5], т. е. это важный справочник при работе с художественными текстами XIX – начала XX в., во-вторых, со временем некоторые просторечия могут терять свои стилистические особенности и становиться разговорными словами, обладая стилистической нейтральностью, если ориен-

тироваться на более современные словари, то полученные результаты будут не такими точными, поэтому среди этих трех словарей при отборе просторечных слов мы ориентировались главным образом на «Толковый словарь русского языка» Д. Н. Ушакова [3]. Если лексические единицы не были включены в словарь Д. Н. Ушакова, мы сначала обращались к словарю С. И. Ожегова, если их нет и в словаре С. И. Ожегова, то к словарю Т. Ф. Ефремовой. Просторечные выражения были отобраны также при помощи «Большого словаря русских поговорок» В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитиной и «Фразеологического словаря русского литературного языка» А. И. Федорова.

В 86 рассказах М. Зощенко нами были найдены 436 разных просторечных слов, из которых 20 являются многозначными. Все эти слова были классифицированы по ЛТГ в соответствии с их значением в контексте. В качестве примера приводим слово *вылезать*, которое в художественном тексте М. Зощенко имеет два значения: 1. Выходить. Например, в контексте: *Доехал до Москвы. Вылез. Посидел на вокзале («Пассажир»)*. 2. Надевать. Данное значение отсутствует в словарях русского языка и раскрывается только при помощи контекста: *Вот он, значит, на всякий пожарный случай и подзашил свое добро в тужурку и прямо из этой тужурки он больше не вылезал («Сильнее смерти»)*. Таким образом, при использовании слова *вылезать* в его первом значении мы относили его к лексико-тематической группе «Действие ногами», во втором значении – к группе «Одежда и обуви». В результате нами была получена 41 такая ЛТГ, среди них наиболее объемной группой является «Наименование человека», в которой содержится 72 просторечных слова.

Все эти слова можно разделить на две группы, в первую группу входят слова, просторечное значение которых отражается в их прямом значении, как *братец* – фамильярное или дружеское обращение к лицу мужского пола, см. в контексте: *Григорий Иванович шумно вздохнул, вытер подборо-*

док рукавом и начал рассказывать: – Я, братцы мои, не люблю баб, которые в шляпках («Аристократка»). Таких слов в группе «Наименование человека» – 51.

Ко второй группе относятся слова, просторечное значение которых отражается путем метафорических переносов, например,

– с животного на лицо, например *куриная голова* – бранное обращение к человеку;

– с несуществующей вещи на лицо, например *дьявол* – бранное обращение к человеку;

– с растения на лицо, например *стручок* – мужчина;

– с болезни на лицо, например *холера* – неприятный, язвительный человек;

– с частей тела человека на лицо, например *бесстыжие глаза* – о бессовестном, наглом человеке;

– с абстрактного понятия на лицо, например *тип* – странный, ненормальный человек, не подходящий под общую мерку;

– с предмета на лицо, например *предмет* – ребенок.

В качестве примера рассмотрим слово предмет в контексте: *Одним словом – малютка. Он не понимает, что к чему и зачем у него желудочек страдает. Ему сколько лет? Ему, может быть, три года или там два. Не наблюдая детей в частной жизни, затруднительно определить, сколько этому предмету лет* («Происшествие»).

На основании полученных результатов мы можем сделать следующие выводы: рассказчик в художественном тексте М. Зощенко использует самые разнообразные эмоционально-окрашенные слова и выражения при обращении к другому человеку. Они состоят не только из собственно просторечий и жаргонизмов, но и из литературных лексических единиц, просторечное или жаргонное значение которых воплощено в переносном значении, например, в речи простого человека некоторые названия животных, растений, болезней, предметов и др. также могут именовать человека, причем часто с негативными оттенками значения.

Литература

1. *Еремин, А. Н.* Проблемы лексической семантики русского просторечия: дис. ... д-ра. филол. наук. / А. Н. Еремин. Моск. пед. ун-т. – Москва, 2001. – 502 с.
2. *Зоценко, М.* Избранные рассказы. 1923-1934 / М. Зоценко. – Ленинград: Худ. лит-ра, 1936. – 343 с.
3. Толковый словарь русского языка: [В 4 т.] / Под ред. Д. Н. Ушакова. – Москва: Изд. центр "Терра", 1996. – 1499 с.
4. *Филин, Ф. П.* О структуре современного русского литературного языка // Вопросы языкознания. – Москва, 1973. – № 2. – С. 3-12.
5. *Химик В. В.* Поэтика низкого, или Просторечие как культурный феномен / В. В. Химик. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2000. – 269 с.

УДК 82:028.1:004:378.147

Кулибина Н. В.

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ТЕКСТОВ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ ОНЛАЙН-УРОКОВ ЧТЕНИЯ

В статье кратко изложены основные положения авторской методики обучения чтению художественной литературы, а также представлены ссылки на цифровые ресурсы Института Пушкина, созданные по этой методике.

Ключевые слова: художественный текст; методика; интерактивность; урок чтения; цифровые ресурсы; онлайн-обучение.

N. V. Kulibina

Pushkin State Russian Language Institute

Digital resources for teaching fiction reading: principles of text selection and interactive technologies for creating online reading lessons

The article provides a brief description of the main provisions of the author's methodology for teaching fiction reading, as well as links to the digital resources of the Pushkin Institute created using this methodology.

Keywords: artistic text; methodology; interactivity; reading lesson; digital resources; online learning.

Умеют ли читать художественную литературу абитуриенты/студенты высшей школы? Только на первый взгляд ответ кажется однозначным. Как показывает практика, техника чтения (или грамота, как называли комплекс этих навыков ранее), которой все школьники овладевают в начальных классах, не вполне обеспечивает читателю полноценного понимания сложных текстов, к которым, безусловно, относятся и тексты художественных произведений. Дело не только в том, что сложные художественные тексты отражают всё богатство русского языка, его лексики и грамматики, и, как правило, имеют непростую структуру и большой объём, гораздо более существенную трудность для не вполне квалифицированного читателя представляет извлечение из текста скрытых смыслов: от переносных значений и внутритекстовых ассоциативных связей до явлений интертекста и т. п.

Навыки смыслового восприятия текстов (речь идёт не о научном анализе, а именно о смысловом восприятии, которое, по мнению И. А. Зимней, ведёт к пониманию [2]), сформированные на материале художественной литературы, востребованы и в процессе восприятия других сложных текстов и служат своего рода базой для становления дипломированного специалиста высокого уровня и интеллигентного человека (от латин. *intelligens* – понимающий).

Обучать/учиться смысловому восприятию можно на материале любых сложных текстов: научных, деловых, публицистических, религиозных и пр., однако увлекательнее и, главное, эффективнее всего это делать, используя художественную литературу, в сокровищнице которой всегда можно найти текст, *соответствующий интересам, возможностям и потребностям* потенциальной аудитории и/или конкретного читателя. Это основной принцип отбора художественных текстов для обучения чтению. Также целесообразно использовать аутентичные тексты, не подвергавшиеся адаптации и/или сокращению, изначально созданные на русском языке. В начале обучения стоит предлагать учащимся тексты не-

большого объёма, что позволяет сохранить целостность восприятия и сформировать необходимые навыки.

Урок чтения (как очный, так и цифровой) организуется с учётом тезиса Ю. М. Лотмана, что художественный текст «прежде всего должен быть понят как сообщение на естественном языке» [4], а также предположения Т. А. ван Дейка, что человек понимает текст тогда, когда «понимает ситуацию текста» [1]. Соответственно работа на уроке чтения строится как моделирование ситуации художественного текста, что предполагает выявление *ключевых единиц текста*, описывающих основные *компоненты ситуации текста* (субъект, событие, место и время) и создание методического аппарата – комплекса *интерактивных* вопросов и заданий к ключевым текстовым единицам. Формулировки вопросов и заданий ориентированы не на контроль понимания того или иного фрагмента текста читателем, а на помощь ему в преодолении трудностей смыслового восприятия. При необходимости они могут включать предложение использовать нужную когнитивную стратегию соответствующего уровня читательской деятельности: идентификации значения незнакомого слова, установления смысла текстовой единицы и воссоздания словесного образа текста в форме читательских представлений (образов-представлений, по С. Л. Рубинштейну). Более подробно о методике обучения чтению художественной литературы можно прочитать в [3].

В соответствии с методической традицией в уроке чтения выделяются три этапа: пред-, при- и послетекстовый. Однако их цели и задачи, а также содержание в рамках описываемой методики определяются иначе. Задача *предтекстового* этапа состоит исключительно в формировании у учащегося (читателя!) *внутреннего мотива* читательской деятельности: я хочу, мне интересно! Информация, используемая преподавателем для этого, не должна раскрывать «тайну текста». Пространные страноведческие и историко-культурные комментарии, а также лексико-грамматические

упражнения, направленные на снятие трудностей чтения, исключаются.

Обучение чтению как любой другой деятельности возможно только в процессе этой деятельности, поэтому собственно смысловое восприятие художественного текста занимает весь *притекстовый* этап урока чтения и представляет собой моделирование ситуации текста и формирование читателем, в терминологии Н. А. Рубакина, собственной «проекции текста». Художественный текст читается последовательно по фрагментам. После каждого фрагмента предлагаются интерактивные вопросы и задания, нацеливающие читателя на максимально возможное взаимодействие с текстом, поиск в нём смысловых опор, а также ответов и решений. Одна из задач этой работы – формирование у читателя навыков самостоятельного преодоления трудностей чтения.

Если пред- и притекстовый этапы урока чтения проведены грамотно, то (как результат) моделирование ситуации текста в её основных чертах завершено, и каждым читателем сформирована собственная проекция текста, в той иной степени совпадающая с моделью ситуации текста (полного совпадения быть не может, так как каждый читатель включает в свою проекцию текста личные эмоции, оценки, ассоциации и т. п.). На *послетекстовом* этапе может быть проведена любая работа с текстом, например, различные виды его филологического анализа. Возможно использование наглядности: иллюстраций, аудиотекстов, видеозаписей, справочных материалов и пр. С использованием представленной методики могут быть созданы уроки чтения как для очного обучения, так и цифровые. Условия реализации уроков не меняют принципиальных методических положений, затрагивая лишь частности. Подробнее об этапах урока чтения, нюансах варианта методики для создания цифровых ресурсов в [3].

Цифровые ресурсы по чтению русской художественной литературы создаются в Институте Пушкина с 2015 г. В настоящее время в открытом доступе размещено без малого

70 онлайн-уроков чтения и почти 400 дополнительных онлайн и офлайн ресурсов к ним. Интерактивный авторский курс «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» <https://ac.pushkininstitute.ru/course1.php> объединяет онлайн-уроки чтения по художественным текстам русских писателей XVIII-XXI вв. от Г. Р. Державина и М. В. Ломоносова до наших современников. Каждый урок представлен в двух версиях «Читателям» и «Учителям». У трёх уроков есть логопедические версии для детей с особенностями речевого развития. Во всех версиях используется одна и та же видеозапись урока, отличия касаются представления материала на экране, а также наличия дополнительных обучающих ресурсов (только в логопедической версии).

Онлайн-уроки чтения могут использоваться как для групповой работы в аудитории, так и индивидуальных домашних занятий со студентами-носителями русского языка, билингвами и изучающими русский язык как неродной/иностранной. Каждый урок снабжён соответствующими пометами: рекомендуемый возраст читателя и уровень его владения русским языком (для инофонов).



Рис. 1. Главная страница Интерактивного авторского курса.

Новым активно развивающимся открытым проектом Института Пушкина является Галерея мультимедийных образовательных комплексов по чтению «Русская классика на интерактивном уроке чтения» <https://mk.pushkininstitute.ru>, на сайте которого размещены три выпуска (Пушкин, Лермонтов и Достоевский), в разработке – ещё три (Чехов, Бунин, Куприн).



Рис. 2. Главная страница Галереи мультимедийных комплексов

В каждом выпуске от 1 до 4-х онлайн-уроков чтения по художественному тексту писателя-классика (рассказу, стихотворению, повести) и дополнительные ресурсы к ним (включая приложение -pdf с творческими заданиями и мобильные приложения с офлайн-уроками и филвордами). Все ресурсы размещены на специальном сайте каждого проекта, который является не просто местом их хранения, а частью художественного целого всего мультимедийного комплекса.

Все ресурсы по обучению чтению художественной литературы доступны для самостоятельного использования студентами гуманитарного профиля обучения, а также негуманитариями в качестве общекультурной составляющей высшего образования. Для студентов-филологов и будущих

педагогов они могут быть интересны и как часть их профессиональной подготовки.

Литература

1. Дейк ван, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
2. Зимняя, И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие смыслового сообщения. – М.: 1984. – С. 5–33.
3. Кулибина, Н. В. Методика обучения чтению художественной литературы. Монография. – 4-е изд., расшир. и доп. – М.: Флинта, 2025. – 270 с.
4. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015. – 416 с.

УДК 37.035.6:355.441.1:06.063(470.23-25)1941/1945

Налимова Т. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна.

ОБЗОР СТУДЕНЧЕСКИХ РАБОТ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ НА КОНКУРС «РОССИЯ, УСТРЕМЛЕННАЯ В БУДУЩЕЕ» (К 80-ЛЕТИЮ ПОБЕДЫ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ 1941-45 ГОДОВ)

В материалах представлен краткий обзор студенческих работ, поданных на Всероссийский конкурс в рамках проекта «Россия, устремленная в будущее». Отмечается творческий подход к выбору тем и корректное освещение исторических событий; рассматриваются тематические предпочтения студентов; обращается внимание на особенности оформления работ.

Ключевые слова: конкурс, цели, тематика, критерии оценивания, предпочтения при выборе тем.

T. A. Nalimova

Saint-Petersburg State University Of Industrial Technologies And Design

Review of student works submitted to the competition "Russia, looking towards the future" (for the 80th anniversary of the Victory in the Great Patriotic War)

The materials present a brief overview of student works submitted to the All-Russian competition within the framework of the project "Russia, Looking to

the Future". The creative approach to the choice of topics and the correct coverage of historical events are noted; the students' thematic preferences are considered; attention is drawn to the features of the design of the works.

Key words: competition, goals, topics, evaluation criteria, preferences in choosing topics.

Хранить нам слово предков надлежит,
И ты не гость, не временный Посредник,
История тебе принадлежит,
России прозревающий наследник!
Валентин Сорокин

Основная цель открытого конкурса студенческих проектов «Россия, устремленная в будущее», посвященного 80-летию Победы в Великой Отечественной войне, сформулирована в Положении № СРВ-01-8. от 16.12.2024 г. Она определяется следующим образом: «стимулировать научно-исследовательскую и творческую активность студенческой молодежи, ориентированную на поиск и решение актуальных и перспективных задач социального, экономического, культурного и образовательного развития России в связи с празднованием 80-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941-45 годов» [1].

Одной из основных задач конкурса является повышение интереса обучающихся к истории Великой Отечественной войны. Из 12 тем, предложенных на конкурс и связанных с историей, настоящим и будущим нашей страны, значительная их часть посвящена непосредственно Великой Отечественной войне. Среди них такие, как «Роль нашего народа в победе над фашизмом», «Сохранение памяти о подвигах защитников Отечества», «Увековечивание памяти погибших в Великой Отечественной войне», «История моей семьи в истории Великой Отечественной войны», «Противодействие фальсификации истории Отечества во второй мировой войне и героизация нацизма» и др.

Конкурс проводился Советом ректоров вузов при поддержке представителя Президента в Северо-Западном феде-

ральном округе в 2 этапа в 3-х номинациях: лучшая литературная (исследовательская) работа (эссе), лучшая изобразительная работа (фото, плакат и др.) и лучшая видеоработа.

В Положении также определены условия конкурса (сроки) и критерии оценивания представленных работ. Перед членами жюри стояла непростая задача – выделить из большого корпуса работ одного победителя и двух призеров конкурса.

Несмотря на то, что для конкурса был определен достаточно широкий круг тем, которые требовали от участников серьезного осмысления, во многих работах (их около 75 %) так или иначе затрагивалась тема войны, причем около 30 % работ посвящены истории конкретных семей в годы войны и поиску родных после войны. Некоторые работы написаны в литературном жанре рассказа, где авторы используют разнообразные литературные приемы. В них приводятся строки из стихотворений не только известных авторов, но и участников конкурса, посвятивших их своим родным, погибшим на фронте или пропавшим без вести. До глубины души трогают работы, в которых прослеживается 80-летняя история поисков прадедов, увенчавшаяся в немногочисленных случаях, к большому облегчению родных, успехом. «Война не закончена, пока не захоронен последний солдат», – гласят известные всем слова. Поэтому невозможно без волнения читать такие строки: *«16 ноября 2024 года на Бородинском поле в Подмоскowie состоялась торжественная церемония закрытия Вахты памяти, где ... были подведены итоги поисковой деятельности подмосковных отрядов: найдены останки 388 бойцов, установлена судьба 19 человек, включая моего прадеда... На церемонии мне были переданы личные вещи и солдатский медальон, найденный в рамках экспедиции, а также медаль «Шагнувшие в бессмертие».* (К сожалению, фамилии авторов мы назвать не можем, так как конкурс еще не завершен). О бережном хранении памяти о родных, сражавшихся на фронте и отдавших жизни за свое Отечество, свидетель-

ствуют содержащиеся в работах фотографии родных, копии писем с фронта, выписки из «Книг памяти» о награждениях и т. д. Все это свидетельства сохранения исторической памяти. *«Нести портрет прадеда на акции «Бессмертный полк» было моим личным решением. В моей системе ценностей данный шаг был необходим, поскольку прадедушка внёс свой вклад в победу над врагом и важно помнить об этом. Я очень горжусь тем, что являюсь правнучкой такого отважного и невероятно доброго человека!»* – пишет автор одной из работ. Этим словам созвучны мысли, содержащиеся в работах ряда других авторов: *«Это событие (9 Мая) всегда вызывает во мне трепет и чувство гордости за то, что я являюсь правнучкой настоящего героя и смелого защитника. А 9-е мая стало для меня символом единения народа. В этот день я с достоинством несу в руках портрет своего прадеда и понимаю, что данный момент – самый значимый в жизни».*

Ответственность за сохранение памяти о прошлом, по мнению участников конкурса, полностью лежит на молодом поколении, и оно готово к этому. *«Рассказать про своих родственников могут только благодарные потомки героев. Именно поэтому я решил посвятить свое эссе данной теме. Память о Великой Отечественной войне ... обретает особую глубину и значимость, когда связана с личными историями родственников».*

Не остались без внимания участников конкурса причины, побудившие обратиться к истории своих близких, прошедших войну. Обращение к «семейной» теме, как считает ряд авторов, позволяет: а) связать воедино историю страны и личные судьбы (*«Личные истории делают войну более осязаемой и реальной. Через рассказы о конкретных судьбах можно почувствовать весь ужас и героизм тех лет»*); б) на эмоциональном уровне глубже понимать историю своей страны (*«Знание историй своих родственников позволяет глубже почувствовать те события. Это не просто сухие*

факты из учебников, а реальные судьбы, наполненные эмоциями, страданиями и победами. Такие истории вызывают сильные эмоции и помогают лучше осознать масштаб трагедии и величие подвига»; в) привлекать документальный материал в воспитательных целях («Истории родственников служат примером для подражания. Они показывают, как важно быть сильным, смелым и верным своим принципам даже в самых трудных обстоятельствах». в) глубже осознавать связь между поколениями одной семьи, с одной стороны, и историей всей страны – с другой. («Семейные истории связывают нас с нашими предками, создавая ощущение ответственности за будущее. Мы становимся носителями их опыта и знаний, продолжателями их дела; г) объективно оценивать Мир, завоеванный столь высокой ценой («Через личные истории становится ясно, какую цену заплатили наши родственники за мирное небо над головой. Это напоминает нам о том, насколько важен мир и как нужно его беречь»; д) народам нашей страны вне зависимости от их национальной принадлежности почувствовать единство и сплоченность перед общей опасностью, а каждому народу – свою национальную значимость и идентичность («Истории семей, переживших Великую Отечественную войну, помогают понять, откуда мы пришли и куда идем, что значит быть гражданином своей страны»); е) понять, что значит историческая память для каждой семьи, потерявшей на войне своих близких («А память людская – самый вечный и надежный памятник Победы. Слишком дорого заплачено за мир. Война кажется страшной даже сейчас - с расстояния в 80 лет. К войне невозможно привыкнуть никогда. Но знать о ней надо. Надо знать, как завоевана победа. Помнить, в первую очередь, земляков, своих близких, кому не привелось видеть больше бескрайних просторов полей, неба с облаками, весенних проталинок с нежными цветами, косяков гусей и уток, кто погиб за мирные рассветы, душистый запах хлеба, красоту земли»

Также отметим, что авторы не обошли вниманием и вопросы, связанные с попытками ряда западных политиков фальсифицировать историю, умалить значение нашей страны и ее вклада в Победу над фашизмом: *«Я считаю, если человек предан своей стране, если он помнит о своих корнях и подвигах своих предков, то он может счастливо жить на своей земле. Забывание подвигов своих предков, рушит историю и существование страны. Мне очень печально, что сейчас происходит намеренное уничтожение истории и памяти героев Великой Отечественной войне в моем родном городе – Киеве»; «Живые должны помнить имена тех, кто ценой своей жизни отстоял Родину от вражеского нашествия, и не допускать искажения, фальсификации и переписывания истории»; «Мы перед ними в неоплатном долгу. Когда ставим звезду одному ветерану на мемориале, давайте не забудем о другом!».*

Сопровождая работу собственными стихами о своем прадеде, сражавшемся за Родину, один из участников формулирует для себя и для всех нас нравственный по своей сути вывод: *«Родное надо помнить. Если каждый будет помнить хотя бы своих родственников, значит, можно будет верить, что мы не забудем, что такое доброта и порядочность».* В работе приводятся хотя и наивные, но очень трогательные и искренние стихи о большой семье, продолжающей лучшие дела и традиции семьи деда Никифора.

Корниловых род продолжается

Мы общей семьёй живём.

Ветвь по линии деда Никифора

Прочно тянется радуя нас.

В Подмосковьё семья его сына

Не теряет с роднёй своей связь.

Завершая краткий обзор конкурсных работ, выполненных в рамках проекта «Россия, устремленная в будущее» на тему «История моей семьи в истории нашей страны», хотелось бы привести еще один фрагмент из эссе на тему «Чтобы

дети не знали слова «война»: *«Прошли годы. Теперь я сам отец. Я держу за руку своего сына, и он спрашивает: «Папа, что такое война?» Я закрываю глаза, потому что не хочу, чтобы он знал. Я хочу, чтобы он жил в мире, где калитки хлопают каждый вечер, где дети ждут отцов, и они приходят. Где слово «война» навсегда останется лишь в книгах. Потому что никто больше не должен слышать глухой стук сердца матери, потерявшей своего сына».*

Хочется надеяться, что будущее России – в надежных руках.

Литература

1. Положение об открытом конкурсе студенческих проектов «Россия, устремленная в будущее», посвященном 80-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–45 годов.

УДК 811.161.1'243:81'342.9:821.161.1Zoshchenko

Розова О. Г., Слуквенко А. С.

Российский гидрометеорологический университет

ФОНОСТИЛИСТИКА ПРИМЕНИТЕЛЬНО К РАССКАЗУ М. ЗОЩЕНКО

Данная работа посвящена освещению роли интонации как важнейшего стилистического средства при обучении иностранных студентов продвинутого уровня пониманию и реализации русской речи. Предлагаемая методика ритмоинтонационной отработки художественного текста позволяет более углубленно понять языковые и художественные особенности анализируемого текста.

Ключевые слова: русский язык; фоностилистический анализ художественного текста

O. G. Rozova, A. S. Slukvenko

Russian Hydrometeorological University

Phonostylistics as applied to the story by M. Zoshchenko

The article defines the role of intonation as the most important stylistic means in teaching advanced level foreign students to understand and implement Rus-

sian speech. The proposed method of rhythmic intonation practice of a literary text allows for a more in-depth understanding of the linguistic and artistic features of the analyzed text.

Keywords: Russian language; phonostylistic analysis of a literary text

Интонация занимает особое место при обучении иностранных студентов русскому языку. Как отмечает Л. Н. Попова, «подлинное вхождение мигрантов в русскую языковую и культурную среду обеспечивается целенаправленным формированием и развитием коммуникативного сознания и поведения, которые имеют своим внутренним основанием русскую речевую интонацию – необходимое средство обучения русскому языку и воспитания русских культурных ценностей» [1, с. 177]. Таким образом, интонация становится не только одним из аспектов обучения РКИ, но также и одним из важных средств вхождения в языковую среду. Чаще всего проблемы в интонационном оформлении у иностранных студентов возникают при прочтении различных текстов.

Говоря об интонации в тексте, важно отметить, что различные функциональные стили обладают своими особенностями, в частности мелодическими, темпоральными и динамическими характеристиками. Особенно ярко они выражены в художественном тексте, так как в нём наименее характерно выражены так называемые «зоны свободного выбора», то есть возможность варьирования интонации при одном и том же лексико-синтаксическом составе высказывания [2]. Связано это в первую очередь с высокой степенью выраженности в нем эмоционального компонента.

Тексты, в которых на первый план выходит волевой компонент и экспрессивность передается через лексические и синтаксические средства, и которые, в свою очередь, характеризуются акцентными выделениями, проявляющимися в мелодических и лексических особенностях, являются одними из самых сложных для понимания иностранными студентами. В них наиболее ярко отражаются чувства автора или лирического персонажа, они обладают своим уникальным интонацион-

ным стилем. В данном случае основную фоностилистическую роль играет темпоральный компонент интонации. Это связано с тем, что интонация напрямую зависит от композиционной и лексико-семантической организации текста.

Как отмечается в работах Е. Г. Сафроновой, тексты с четко выраженной эмоциональной доминантой характеризуются особенностями мелодики: её уровень может быть как ниже, так и выше по сравнению с нейтральными текстами, а также наблюдаются различные комбинации ее величин в мелодическом контуре. При выражении эмоций изменяются ключевые элементы мелодического контура, важные для коммуникативных намерений [3, с. 65].

Согласно исследованиям, проведенным С. А. Кокориным, при прочтения художественного текста в большинстве случаев интонационное оформление иностранными студентами передаётся наиболее корректно при учёте следующих условий [4]:

- 1) чётко обозначена задача проверки верно поставленной интонации;
- 2) в тексте четко читается логическое ударение на том или ином слове,
- 3) присутствует «предподготовка», то есть ранее студенты обучались верно использовать интонацию в различных микротекстах;
- 4) после текста даны комментарии, необходимые для понимания художественных особенностей данного текста.

Примером может служить образец работы над ритмоинтонационным оформлением рассказа М. Зощенко «Обезьяний язык».

Обезьяний язык

"Трудный этот русский язык, дорогие граждане! Беда, какой трудный.

Главная причина в том, что иностранных слов в нём до чёрта. Ну, взять французскую речь. Всё хорошо и понятно. Кескёсе, мерси, комси – всё, обратите ваше внимание, чисто французские, натуральные, понятные слова.

А нуте-ка, сунься теперь с русской фразой – беда. Вся речь пересыпана словами с иностранным, туманным значением.

От этого затрудняется речь, нарушается дыхание и треплются нервы.

Я вот на днях слышал разговор. На собрании было. Соседи мои разговорились.

Очень умный и интеллигентный разговор был, но я, человек без высшего образования, понимал ихний разговор с трудом и хлопал ушами.

Началось дело с пустяков.

Мой сосед, не старый ещё мужчина, с бородой, наклонился к своему соседу слева и вежливо спросил:

– А что, товарищ, это заседание пленарное будет али как?

– Пленарное, – небрежно ответил сосед.

– Ишь ты, – удивился первый, – то-то я и гляжу, что такое? Как будто оно и пленарное.

– Да уж будьте покойны, – строго ответил второй. – Сегодня сильно пленарное и кворум такой подобрался – только держись.

– Да ну? – спросил сосед. – Неужели и кворум подобрался?

– Ей-богу! – сказал второй.

– И что же он, кворум-то этот?

– Да ничего, – ответил сосед, несколько растерявшись. – Подобрался, и всё тут.

– Скажи на милость, – с огорчением покачал головой первый сосед. – С чего бы это он, а?

Второй сосед развёл руками и строго посмотрел на собеседника, потом добавил с мягкой улыбкой:

– Вот вы, товарищ, небось, не одобряете эти пленарные заседания... А мне как-то они ближе. Всё как-то, знаете ли, выходит в них минимально я, прямо скажу, последнее время

отношусь довольно перманентно к этим собраниям. Так, знаете ли, индустрия из пустого в порожнее.

– Не всегда это, – возразил первый. – Если, конечно, посмотреть с точки зрения. Вступить, так сказать, на точку зрения и отседа, с точки зрения, то да – индустрия конкретно.

– Конкретно фактически, – строго поправил второй.

– Пожалуй, – согласился собеседник. – Это я тоже допускаю. Конкретно фактически. Хотя как когда...

– Всегда, – коротко отрезал второй. – Всегда, уважаемый товарищ. Особенно, если после речей подсекция заварится минимально. Дискуссии и крику тогда не оберёшься...

На трибуну взошёл человек и махнул рукой. Всё смолкло. Только соседи мои, несколько разгорячённые спором, не сразу замолчали. Первый сосед никак не мог помириться с тем, что подсекция заваривается минимально. Ему казалось, что подсекция заваривается несколько иначе.

На соседей моих зашикали. Соседи пожали плечами и смолкли. Потом первый сосед снова наклонился ко второму и тихо спросил:

– Это кто ж там такой вышедши?

– Это? Да это президиум вышедши. Очень острый мужчина. И оратор первейший. Завсегда остро говорит по существу дня.

Оратор простёр руку вперёд и начал речь.

И когда он произносил надменные слова с иностранным, туманным значением, соседи мои сурово кивали головами. Причём второй сосед строго поглядывал на первого, желая показать, что он всё же был прав в только что законченном споре.

Трудно, товарищи, говорить по-русски!"

Комментарии

Этот сатирический рассказ является образцом разговорного стиля в художественной речи. Используется разговорная лексика: *до чёрта* (очень много), *зашикали* (начали шикать, пристыжать), *хлопал ушами* (слушать не понимая), *сильно*

(очень), *заварится* (начнётся), *небось* (наверное); экспрессивные выражения, присущие разговорной речи: *С чего бы он это, а? Ей богу!* побудительные частицы: *нуте-ка*; просторечия: *оттуда, допускаю, али, ихний, всегда, вышедши*; неправильное использование заимствованных слов: *отношусь перманентно* (отношусь спокойно), *конкретно фактически* (точно).

Разговорный стиль выражен меньшей длиной синтагм по сравнению с другими стилями, поэтому такая речь характеризуется паузами разной длины и разного типа реализации – временными и звучащими. Их относительная величина отражает тип семантических отношений между синтагмами и степень смысловой близости различных сегментов текста: синтагм, высказываний, абзацев.

Эмоциональная речь связана с большим количеством акцентных выделений. Увеличение уровня интенсивности сочетается с существенным повышением тона: *Трудно, товарищи, говорить по-русски!*

Общая манера чтения – оживленная, темп, близкий к темпу разговорной речи, в некоторых моментах переходит в спонтанную речь.

Следует обратить внимание, что синтагматическое членение здесь совпадает с синтагматическими границами, отмеченными знаками препинания. Имеются также паузы hesitation, отмеченные многоточием. – *Дискуссии и крику тогда не оберёшься..., пленарные заседания... А мне как-то они ближе.*

Задания к тексту:

Прослушайте текст в прочтении преподавателя, обращая внимание на синтагматическое членение текста, на соответствие интонационного членения и знаков препинания; на место и способ интонационных выделений.

Прочитайте текст самостоятельно, стараясь не замедлять темп. Попробуйте выучить наизусть роли героев текста и разыграйте эту сценку.

Литература

1. *Попов, Л. Н.* Русская интонация как необходимое средство формирования коммуникативного сознания и поведения мигрантов МИДиС: инновационный взгляд на образование. Система русской интонации как средство обучения русскому языку как иностранному // *Лингвокультурология*. – 2008. – № 2. С. 172–177.
2. *Николаева, Т. М.* Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // *Новое в зарубежной лингвистике*. М., 1978. – Т. 8. – 472 с.
3. *Сафронова, Е. Г.* Теоретические основы русской интонации в аспекте лингводидактики. – СПб. – 1995. – 65 с.
4. *Кокорин, С. А.* Система русской интонации как средство обучения русскому языку как иностранному // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. – 2022. – №2 (56). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-russkoy-intonatsii-kak-sredstvo-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 11.03.2025).

УДК 821.161.1:82-22:394.011"18"Griboyedov

Романова Н. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ВЛИЯНИЕ КОМЕДИИ А.С.ГРИБОЕДОВА НА СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ГЕРОЕВ СВЕТСКИХ ПОВЕСТЕЙ 1820–1830-Х ГОДОВ XIX ВЕКА

В статье анализируются связи между комедией А. С. Грибоедова и русской прозой последующего десятилетия. Рассматриваются взаимодействия между прозой и драмой, образы главных героев, влияние грибоедовской традиции на авторов светских повестей.

Ключевые слова: грибоедовская традиция; светская повесть; романтизм; реализм; положительный герой

N. Y. Romanova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

The influence of a.S.Griboyedov's comedy on the creation of images of positive characters in secular novels of the 1820s and 1830s of the 19th century

The article analyzes the connections between the comedy of A. S. Griboyedov and the Russian prose of the following decade. The article examines the inter-

actions between prose and drama, the images of the main characters, and the influence of the Griboyedov tradition on the authors of secular novels.

Keywords: Griboyedov tradition; secular novel; romanticism; realism; positive hero

Произведения, о которых пойдет речь, относятся к периоду середины 20-х – конца 30-х гг. XIX в. Это время сближения литературы с действительностью. Реалистические тенденции проявляются даже у писателей, считавших себя романтиками. Выдающимся произведением, органически соединившим принципы нескольких литературных направлений, явилась комедия «Горе от ума», созданная в 1824 г. Она не могла не оказать влияния на все последующее развитие литературы на современную тему. Повлияла комедия и на особый жанр романтической прозы – жанр «светской повести». В основе светской повести лежит любовно-психологическая драма, действие которой протекает в светской среде, а основной конфликт, принципы создания характеров, развитие взаимоотношения между персонажами объясняются влиянием светского общества. Раскрывая взаимоотношения романтического героя со светом, светская повесть по-своему продолжала просветительскую традицию изображения общества, начатую еще писателями XVIII в. и своеобразно развитую А. С. Грибоедовым. Светские повести в некоторых отношениях углубляют реалистические тенденции, которые начали проявляться в «Горе от ума». Описывая существование героя, авторы светских повестей уже почти непременно задаются вопросом, какое влияние оказывает среда на героя. Общий романтический конфликт среды и личности существенно конкретизируется. Среда принимает конкретные формы современного герою светского общества, а герой постепенно утрачивает черты неистового романтического героя. Представляется, что этот процесс происходит не без влияния Грибоедова: стихотворная комедия вводила жизнь окружающей героя социальной сферы в такой дозе и в такой форме, которые больше других устраивали писателей-

романтиков, не готовых к тому, чтобы соприкоснуться с бытом без всякой эстетической дистанции.

А. С. Грибоедова не интересовали причины формирования характера Чацкого и его дальнейшая судьба. Это связано с тем, что Чацкий – герой во многом еще условный и главная его задача в комедии – это роль обличителя. Поэтому влияние среды на Чацкого не показано, свет является для него причиной отчуждения, но не более. При этом мы видим развращающее влияние общества на второстепенных героев комедии, например на Горича.

Положительные герои, для которых свет только причина разочарования, встречаются и в светских повестях, но авторы уже стремятся объяснить появление такого героя, осознавая его нетипичность для современного общества. Светские повести создаются в период реакции после поражения восстания декабристов. Это определило круг проблем, которые они поднимают. В это время политические вопросы отходят на второй план, поэтому авторы светских повестей ограничиваются вопросами частной жизни. Их интересует, какое влияние оказывает свет на психологию человека, как изменяет его стремления, поэтому героя, подобного Чацкому, в светской повести нет и быть не может. Положительный герой в этих произведениях – это человек, способный испытывать глубокие чувства, сохраняющий веру в высокие идеалы, но роль обличителя для него не характерна.

В повести И. И. Панаева «Спальня светской женщины», написанной в 1836 г., романтический герой занимает центральное место, хотя отношение автора к нему уже не однозначно. Явно сочувствуя своему герою, он ощущает и его несостоятельность. Виктор Громский – типичный романтический герой-идеалист. Традиционна для романтического портрета его внешность: с первого взгляда странен, даже смешон, но черты его лица благородны и вдохновенны. «Пылающие очи юноши, небрежная волна кудрей, дикое вдохновение, осеняющее чело его, неизысканная, может быть,

слишком простая одежда – все заставило княгиню обратить на него невольное внимание... Она навела на него лорнет... с первого взгляда он показался чрезвычайно странен» [1].

Судьба Громского также типична для романтического героя. Еще в детстве он лишился родителей. В пансионе его преследуют насмешки товарищей над его поэтическим даром. Возникает мотив отчуждения. «Шум, гром, неистовые забавы детства никогда не запутывали его в тесный кружок свой. От этого он был нелюбим большею частью своих товарищей» [2]. Автор подчеркивает, что Громский живет в мире идеальном, и его представления о реальности далеки от истины. «Он создал впоследствии смешное и шаткое, высокое и прекрасное понятие об обществе» [3]. Идеализм Громского, с одной стороны, объясняется его избранничеством, высокой миссией поэта, с другой стороны, что для Панаева является гораздо более важным, тем, что он далек от жизни общества. Тема повести – испытание героев светом. Громский верит в истинную дружбу и испытывает возвышенную страсть, но любит он светскую женщину и оказывается соперником своего друга, ставшего светским человеком и поэтому развратившегося. Столкнувшись с реальной жизнью, убедившись, что его представления о свете и людях ложны, Громский не может перенести крушения своих иллюзий и после неудачной попытки самоубийства неизвестно куда уезжает из Петербурга. Подчеркивая ложность представлений героя о жизни, его несостоятельность, Панаев снижает образ романтического героя.

В повести Е. П. Ростопчиной «Поединок» (1830) автор тоже создает образ идеального романтического героя. Дольский – человек чуждый светской толпе, с чистой душой. Ростопчина ощущает необходимость объяснить его идеализм: герой воспитан вдали от света, на лоне природы любящей матью, которая посвятила ему всю жизнь. «Он еще ничего не испытал, но обо всем намечтался. Он верил и высокой бесконечной дружбе, и самоотвержению, и добродетели без

притязаний. Он верил еще пламеннее женщинам и любви святой, возвышенной... Страсти его были новы, пламенны, сильны. Он понимал свою душу и хотел сблечь ее чистою между коршунов честолюбия и среди воробьев легкомыслия, его окружающих» [4]. Как только Дольский попадает в армию, приходят первые разочарования. Он понял, что заблуждался в мечтах о военном братстве, о возможности найти друга. От дальнейшего разочарования его спасает судьба, поспав ему идеальную возлюбленную и раннюю смерть. Мотив изначального предопределения очень важен. Ростопчина осознает, что существование идеального героя невозможно в свете. Понимает это и сам герой. «Статься может, мое счастье было в том, что я не из долговечных. Лучше, лучше унести с собой сердце, полное очарования, света, теплоты, еще не отравленное ни обманом, ни утратою, ни разуверением» [5]. Поэтому в судьбе Алексея таинственным образом предопределены любовь и смерть.

Хотя в обеих повестях авторы подчеркивают враждебность света героям, оба персонажа, по сравнению с Чацким, не так резко противопоставлены окружающим. Намечается возможность компромисса героя с обществом. Вера героев в высокие идеалы уже не рассматривается авторами как нечто абсолютное, вечное. Авторы представляют идеализм героев как преходящее, и даже как признак недостаточной духовной зрелости, так как сохранить возвышенное представление о жизни и людях, живя в свете, невозможно.

В повести В. Ф. Одоевского «Княжна Мими» образы положительных героев – Границкого, Лидии Рифейской – только намечены. Идеальные герои не протестуют против власти общества, никого не обвиняют, стараются скрыть свои чувства. Они обладают традиционными добродетелями, но создать запоминающиеся характеры, видимо, Одоевский не стремился. Из всех персонажей повести, вступающих в конфликт с обществом, только характер баронессы Дауэрталь раскрыт достаточно подробно, так как баронесса не просто

жертва света, она одновременно и типичная светская женщина. Ее нельзя назвать идеальной героиней, «единственное чувство, которое было в ней живо и свято, ее честь, которой она приносила в жертву все мысли ума, все движения юного сердца» [6]. Одоевского гораздо больше волнует влияние, которое свет оказывает на формирование характеров персонажей, проблема воспитания в свете, чем конфликт со светом идеального романтического героя.

В светских повестях образы идеальных героев отступают на второй план, а гораздо более яркими становятся образы типичных представителей света. Судьбы положительных героев интересуют авторов светских повестей как процесс утраты иллюзий. Намечается тенденция слияния главного героя со средой. Тема губительного влияния общества на человека, способность среды подчинить себе даже незаурядную личность открыта А.С. Грибоедовым, она раскрыта на примере судьбы друга Чацкого – Горича. Человек, в прошлом близкий Чацкому, разделявший когда-то его взгляды, женившись на московской барышне сливается со средой, утрачивает свою индивидуальность, становится рабом светской морали, покорность общественному мнению заставляет его отречься от друга.

В повести М. С. Жуковой «Барон Рейхман» (1837) [7] положительных героев в полном смысле этого слова вообще нет. Главные герои в начале повести никак не противопоставлены среде, о них говорится в легком ироническом тоне, и только полюбив, они оказываются в конфликте с обществом. Автор вплотную подходит к такому решению проблемы взаимодействия личности со средой, которое предложит реалистическая повесть. Герои не только полностью подчиняются обстоятельствам, но по существу обретают себя в светской жизни, примираются со средой.

Тема развращающего влияния света, намеченная Грибоедовым, становится главной в светской повести. Воздействие света на героя развивается от простой «отрицательной» свя-

зи, объясняющей разочарование героя в обществе, к обусловленности его характера и поведения законами светской жизни. Поэтому и меняется главный герой, идеальный романтический герой отходит на второй план, а гораздо большее значение приобретает более или менее средний представитель светского общества, жизнь которого и его характер определены жизнью в этом обществе. Авторам важно не просто осудить такого героя, а вскрыть причины формирования его. Вместе с тем идет определенная компрометация идеального романтического героя, при этом другого положительного героя пока нет. И предпосылки этой реалистической тенденции тоже обнаруживаются в художественном опыте Грибоедова.

Литература

1. Панаев, И. И. Спальня светской женщины. Собр. сочинений. – Москва, 1912. – Т. 1. – С. 17.
2. Там же, Т. 1. – С. 4.
3. Там же, Т. 1. – С. 5.
4. Ростопчина, Е. П. Поединок. Сочинения. – Петербург, 1890. – Т. 1. – С. 65.
5. Там же, Т. 1. – С. 101.
6. Одоевский, В. Ф. Княжна Мими. Повести и рассказы. – Москва, 1959. – С. 179.
7. Жукова, М. С. Барон Рейхман. Вечера на Карповке: чч I, II. – Петербург, 1837–1838.

УДК 821.161.1:811.161.1'243:378.147Cheshirko

Стрельникова Н. Д.

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (СПбГЭТУ «ЛЭТИ»)

ОРИГИНАЛЬНАЯ ПРОЗА ЕВГЕНИЯ ЧЕШИРКО НА УРОКЕ РКИ

Статья посвящена использованию аутентичных текстов на уроках русского языка как иностранного. В качестве возможного образца рассматривается рассказ Е. Чеширко «Путешественник во времени». Небольшой по объему текст способен заинтриговать оригинальным сюжетом и может быть использован в качестве дополнительного материала при зна-

комстве с полисемией при изучении лексики, связанной со временем и транспортом, и повторении грамматики - числительных, причастий и деепричастий.

Ключевые слова: Чеширко; аутентичный текст; РКИ; путешественник; время

N. D. Strelnikova

Saint-Petersburg Electrotechnical University "LETI"

Original prose by Evgeniy Cheshirko in the Russian language lesson

The article is devoted to the use of authentic texts in lessons of Russian as a foreign language. аннотации на английском языке. The story "Time Traveler" by E. Cheshirko is considered as a possible example. A small text can intrigue with its original plot and can be used as additional material when introducing polysemy and studying vocabulary related to time and transport, and revising the grammar of numerals, participles and adverbial participles.

Keywords: Cheshirko; authentic text; RCI; traveler; time

Продолжая развивать тему важности текстоцентрического подхода [1], рассмотрим рассказ молодого современного писателя Евгения Чеширко «Путешественник во времени» с этой точки зрения. «Текст <...> становится посредником между филологической наукой и практикой обучения языку – и родному, и иностранному» [2, с. 6] и наряду с другими методиками и стратегиями обучения остается по-прежнему актуальным, способствует развитию коммуникативно-речевых навыков и умений, помогает лучше понять культуру страны изучаемого языка.

Рассказ Евгения Чеширко сюжетно любопытен и актуален для использования в виде дополнительного материала на уроках русского языка как иностранного при знакомстве с разными лексическими (Время. Город. Транспорт) и грамматическими (Глаголы движения. Причастия. Деепричастия) темами. Небольшой – всего лишь 5,5 страниц – текст, будучи образцом современной отечественной прозы, вполне доступен, как мы попытаемся показать, для понимания ино-

странными учащимися. С таким художественно-учебным материалом можно поработать как в аудитории, так и предложить для домашнего чтения.

Молодой российский писатель Евгений Чеширко, начав свою литературную деятельность совсем недавно – 10 лет назад – в 2014 г., сегодня достаточно известен. Популярность пришла практически сразу, с первой же публикации сначала в сети, где его «Дневник Домового» «буквально взорвал Сеть. Ежедневные приключения грубоватого, но очаровательного страшилки в компании с котом и щенком затронули сердца более 2 000 000 читателей Рунета» [3].

Главным достоинством этого произведения в жанре Фикшн является, безусловно, мягкий и добрый юмор, но вместе с тем авторские зарисовки содержат философско-психологические размышления о жизни, мире и человеке в нем. Первая печатная публикация «Дневника» состоялась в 2016 г., позже продолжившись в нескольких последующих историях про шкодливого представителя отечественной нечисти – «Клуб Домового» (2018), «Хроники Домового» (2019). С тех пор появились и другие книги автора: сборники «Рассказы с чердака» (2017), «Закрайсветовские хроники» (2017), «Мрачная история» (2020), «Ночь Небесных Светлячков» (2021), «Люди и не люди» (2021) и др. Творчество Чеширко в целом отличает нестандартность и позитивная заряженность, адресованная и передающаяся читателям.

Рассказ «Путешественник во времени» входит в авторский сборник «Люди и не люди» (2021). Уже в названии заявлены важные категории, характерные для художественного произведения – его хронотоп, т. е. время и пространство. Путешественник – это человек, который любит путешествовать и часто ездит в разные реально существующие места и страны или отправляется пешком туда, где не был ранее. К подобному определению преподавателю надо подвести студентов, чтобы они сформулировали его самостоятельно, обратив внимание на то, что заявлено в названии. Не просто путеше-

ственник, а во времени, что отсылает к некой другой реальности и иному типу путешествий. Время, как известно, может быть прошедшим, настоящим и будущим. Об этом автор рассказа и сообщает во вступлении: *«Вадим был обычным путешественником во времени <...>, отправляясь в будущее, нужно быть готовым к тому, что там будет довольно туманно и не получится что-то разглядеть, кроме отдельных призрачных эпизодов, поэтому Вадим предпочитал путешествовать в прошлое»* [4, с. 76].

Таким образом, в самом начале рассказа, уже в его названии слово *путешественник* употреблено в переносном значении. Впрочем, это не единственное слово в тексте, употребленное не в прямом значении, и, следовательно, отличный повод поговорить на важную лексическую тему со студентами.

Итак, герой рассказа стремится отправиться в прошлое и объясняет почему: *«Именно в это время переход был для него максимально простым и лёгким. Хотя и требовал некоторой подготовки и соблюдения определенных условий»* [4, с. 76].

При помощи пробелов автор выделил в рассказе три части, первая из которых заканчивается указанием на готовность героя к некому *переходу*, подразумевающему трансформацию, изменение состояния или ощущения. Между тем вторая часть рассказа начинается по бытовому прозаически:

«Вадим остановился у края проезжей части и осмотрелся по сторонам» [4, с. 76]. Так автор *играет* с многозначностью слова *переход*, ибо герой стоит у самого обычного перехода. Построенный на языковой игре рассказ будет полезен при объяснении иностранцам сложной темы переносного значения слова в русском языке и понятия полисемии.

Далее следует подробное описание автобусной остановки и людей, стоящих там в ожидании автобуса. *«Вадим посмотрел на наручные часы. Стрелки показывали: 7:42»* [4, с. 77]. По ходу повествования автор неоднократно будет фик-

сировать то или иное время: «... снова взглянул на часы. / – Без пятнадцати...» [4, с. 77]; «... еще раз сверился с часами. / – Семь сорок шесть <...> ровно через одиннадцать минут – в семь пятьдесят семь» [4, с. 78]. Предлагаем обратить внимание на этот фрагмент при изучении темы «Время». Заметим, какое разнообразие существует в нашем языке при назывании времени и записывании – в виде цифр или прописью. Кроме того, следует отметить, что можно не только *посмотреть на часы*, но и *взглянуть на*, *бросить взгляд* и *свериться с часами*.

При изучении темы «Город. Транспорт. Пешеход» рассказ также будет представлять интерес, потому что в тексте есть глаголы движения, например, автобус *подъехал*, *остановился*, *повез*, *тронулся*, и развернутая картина на тему: «*Вчера тоже один пропустил <...> он нерешительно шагнул к дверям, которые закрылись прямо перед его носом, и набитый битком автобус повез пассажиров по своему маршруту. Вадим проводил его взглядом...*» [4, *поручень*, *открыть* / *закрыть двери* – не будут лишними для пополнения лексикона иностранных студентов.

Итак, без особой надежды на чудо и все же с нетерпеливым ожиданием Вадим «стал готовиться к переходу во времени <...> сосредоточился на своих ощущениях <...> бросил быстрый взгляд на циферблат <...> скинул с головы капюшон. И в этот момент он оказался в прошлом» [4, с. 78].

С этого предложения без пропуска и отточий начинается чудо погружения в прошлое. Что же произошло? Без всяких объяснений следующий абзац текста переносит нас в другое время и пространство, констатируя изменение хронотопа, переход в другую реальность: «*Он шел по аллее центрального парка, засунув руки в карманы...*» [4, с. 78]. Здесь автор применил кинематографический прием монтажа, базирующийся на полной смене кадров: место эпизода в автобусе занял кадр одного летнего дня несколько лет назад. Автор позволяет себе сделать небольшое отступление, объясняющее

скверное настроение, сопутствующее прогулке Вадима в этот прекрасный летний день. Впрочем, и этот маневр иностранным студентам будет близок и интересен, так как грустные размышления Вадима касались того, что «летняя сессия была уже на носу, а по двум предметам он умудрился схватить “недопуски”» [4, с. 79].

Итак, «Вадим пнул еще один камешек и тяжело вздохнул. И вдруг почувствовал, что вместе с летним воздухом в его легкие проникает что-то странное и необычное» [4, с. 79–80]. Что же случилось вдруг? В чем заключается загадочное что-то? Разгадка проста, как мир: он увидел Ее. «Она шла навстречу в коротком голубом платье и смотрела на Вадима слегка удивленным и чуть ироничным взглядом» [4, с. 80]. Это было неожиданное и стремительное чудо любви, влюбленность с первого взгляда. Хотя Вадим знал, что будет дальше, все счастливые 5 лет, потом предательство, неизбежное расставание, но ... «он любил возвращаться именно в этот момент – в день, когда они познакомились и когда он вдруг впервые по-настоящему почувствовал себя счастливым» [4, с. 80]. На этой трепетной ностальгической ноте Евгений Чеширко обрывает воспоминание, снова пропуск – пробел в тексте, а затем – третья, заключительная, часть истории, возвращающая в день сегодняшней:

« – Следующая остановка: “Площадь Ленина”». / Хриплый механический голос из динамика, как обычно, вернул Вадима в настоящее» [4, с. 80]. Вадим **протиснулся** к дверям, начался обычный рабочий день, и он **зашагал к серому офисному зданию**, «ничем не выделявшемся среди своих бетонных собратьев» [4, с. 81].

Авторский прием контраста, резкой смены эпизодов, внутреннего состояния и настроения героя, композиционно и стилистически подчеркнутые, вызывают недоумение читателя, разрешаемое только в двух последних абзацах: *«Конечно же, он не был путешественником во времени в прямом смысле этого слова. Просто каждый день с понедельника по*

пятницу, в начале девятого утра в автобус номер “14” через четыре остановки после него заходит девушка с таким же ароматом духов. Как и у Нее в тот летний день» [4, с. 80].

Прием кольцевой композиции – возврат к началу, больше того – к заглавию – своеобразное опровержение темы отрицанием – *он не был*. Одновременно повторение *прямого и переносного значения слова*.

На этом этапе работы с текстом необходимо спросить студентов, поняли ли они содержание рассказа и смысл названия?

Рассказ грамотно выстроен композиционно, до конца повествования сохраняя основную интригу, что мотивирует читателя к дальнейшему чтению, приближающему к разгадке. Причем, объяснение «странных» поступков Вадима элементарно просто и обнаруживается, как в хорошем детективе, лишь в самом конце.

Формат статьи не позволяет остановиться на грамматической теме использования причастий и деепричастий, которых очень много в рассказе.

Заключительный вопрос студентам: согласны ли они с утверждением автора и героя, что сильнее всего заставляет нас вспомнить и вновь пережить нечто важное и прекрасное, случившееся в прошлом, именно *запах*, обоняние работает действеннее, чем другие органы восприятия, такие как зрение, осязание или слух?

Хотя автор не останавливается на своей точке зрения, предлагая иные возможности, как заставить время назло всем законам природы двинуться вспять: «Есть масса других способов для того, чтобы отправиться в прошлое. Некоторые используют для этого фотографии, другие – поздравительные открытки или сувениры» [4, с. 80]. Однако настаивает все-таки на своем мнении – «любой опытный путешественник во времени подтвердит, что запах – это самый действенный и надежный способ оказаться там» [4, с. 80].

В заключение стоит попросить студентов рассказать, было ли что-то подобное в их жизни? Смогут ли они предложить свои способы *перехода* в прошлое?

Наверное, у каждого человека были в жизни моменты, когда мучительно хочется вернуться назад, оказаться снова там, где было хорошо, почувствовать счастье, окунуться в то самое незабвенное состояние. Автор рассказа «Путешественник во времени» моделирует свой способ материализации *чуда* – по методу А. С. Грина – сотворить *чудо* своими руками. Таким образом, Чеширко в некотором роде является гриновским последователем, но уже в ином времени и в новой реальности XXI века.

Литература

1. Стрельникова, Н. Д. Рассказ А. Матвеевой «Весна, Света!» на уроке РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе (к 225-летию со дня рождения А. С. Пушкина): матер. докл. и сообщ. XXIX междунар. науч.-метод. конф. – СПб: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2024. – 425 с. – С. 225–230.

2. Текст: теоретические основания и принципы анализа: учебн. научн. пособие / под ред. К. А. Роговой. – СПб: Златоуст, 2011. – 464 с.

3. Евгений Чеширко (Официальная страница) // [https://cheshirrko.livejournal.com/;](https://cheshirrko.livejournal.com/)

https://www.ozon.ru/search/?deny_category_prediction=true&from_global=true&text=%D0%94%D0%BD%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA+%D0%B4%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B3%D0%BE+%7C+%D0%A7%D0%B5%D1%88%D0%B8%D1%80%D0%9A%D0%BE+%D0%95%D0%B2%D0%B3%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B9&product_id=1402044938 (дата обращения – 10.03.25)

4. Чеширко Е. Люди и не люди. – М., 2021. – 317 с.

УДК 316.728:791.43/.45:[81'276.5:622]:811.161.1

Щукина Д. А., Олейник М. П.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ КИНОТЕКСТ О РАБОТЕ ШАХТЕРОВ: «ШАХТЕРЫ» – «УГОЛЬ»

В статье анализируется специфика изображения работы и жизни шахтеров в отечественном кинематографе. На примере двух кинотекстов – фильма «Шахтеры» и сериала «Уголь» – рассмотрены вопросы, связан-

ные с профессиональной деятельностью шахтеров. В диахроническом аспекте описана специальная лексика, отражающая особенности профессиональной речи: наименования компонентов производственного пространства и цикла, оборудования шахты, орудий труда, а также экспрессивные жаргонизмы, фиксирующие профессиональную картину мира.

Ключевые слова: поликодовый текст фильма, кинотекст о работе шахтеров; профессиональная лексика; изображение шахты на киноэкране.

D. A. Shchukina, M. P. Oleinik

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

Domestic film text about the work of miners:

«shakhters» – «coal»

The article analyzes the specifics of the image and life of miners in domestic cinema. On the example of two movie texts – the film "Shakhters" and the series "Coal" considered issues related to the professional activities of miners. The diachrony aspect describes special vocabulary that reflects the features of professional speech: the names of the components of the production space and the cycle, the equipment of the mine, tools, as well as expressive jargonisms that fix the professional picture of the world.

Keywords: a polycoda text of the film; a movie text on the work of miners; professional vocabulary; the image of the mine on the film screen.

Кино как вид массового популярного искусства XX-XXI вв. и кинотекст как особая разновидность текста рассматриваются учеными различных научных направлений, в том числе в рамках семиотики и филологии. Исследуя семиотику кино и проблемы киноэстетики, Ю. М. Лотман рассматривает кинотекст как повествование средствами кино и вводит понятие «грамматика кинематографа» [3]. Наиболее полное определение термина «кинотекст» принадлежит Г. Г. Слышкину и М. А. Ефремовой, которые трактуют его как «продукт деятельности ряда семиотических систем со своими знаковыми элементами и способами их организации – кодами» [7, с. 14]. При изучении кинематографа широко используется термин «поликодовый текст» [2], под которым понимается синтез представленных в кинотексте кодов: вербального (устный текст: речь персонажей и речь за кадром;

письменный текст: название фильма, титры), визуального (изобразительный ряд) и звукового (разнообразные шумы, звуки, музыка, в том числе песни).

Материалом статьи являются два отечественных кинотекста (фильм «Шахтеры» 1937 г. и телесериал «Уголь», показанный на первом канале в 2023 г.), в которых изображается профессиональная деятельность и жизнь шахтеров в определенном хронотопе, а также языковые единицы (профессионализмы и профессиональные жаргонизмы), извлеченные из названных кинотекстов. Профессиональная речь шахтеров анализируется в ряде лингвистических работ [см., например, [1], [5], [9]. Обращение к кинотексту позволяет изучить язык шахтеров в ситуациях, приближенных к реальному речевому поведению.

Художественный фильм «Шахтеры», снятый на киностудии «Ленфильм» в 1937 г. режиссером С. Юткевичем, является первым в отечественной фильмографии, отображающей жизнь и труд шахтеров. Телесериал «Уголь» (режиссер Вл. Котт, 2017) был показан зрителям через шесть лет после его создания (через 85 лет после «Шахтеров»), его можно рассматривать как один из последних фильмов на данную тему. Два анализируемых кинотекста связаны на уровне темы, способов представления профессии шахтера на киноэкране, изображения персонажей и событий в фиксированном соотносимом с реальным хронотопе, на уровне передачи особенностей шахтерской речи (профессионализмы, специальная лексика, своеобразная фразеология). Звуковой код обнаруживает музыкальные переклички: Марк Бернес, сыгравший в «Шахтерах» свою первую роль в кино, часто исполнял песню «Спят курганы темные», которая стала неофициальным гимном профессии и неизменно исполнялась на профессиональном празднике День шахтера; музыка этой песни звучит в современном телесериале «Уголь».

Жанр: «Шахтеры» – производственная драма о созидательном труде шахтеров с динамично развивающимся сюже-

том, фильм соответствует утверждающимся в искусстве канонам социалистического реализма, понимавшим кинематограф как инструмент пропаганды и воспитания советских граждан [4]; «Уголь» – социальная драма из восьми серий о трудной и опасной профессии шахтера (по сюжету в фильме две крупных аварии на угледобывающей шахте, которые повлекли за собой гибель персонажей фильма) и непростых судьбах героев фильма на фоне современной жизни страны.

Хронотоп фильма: «Шахтеры» – угольная шахта Донбасса 30-е гг. XX в.; «Уголь» – город Углегорск, 1-я часть фильма (1-3 серии) – 1993 г., 2-я часть – 2013 г.

Герои: «Шахтеры» – главный герой шахтер Матвей Бобылёв, партийный работник Семен Примак, шахтеры и их семьи; «Уголь» – несколько поколений семьи шахтеров, жители города Углегорска.

Труд шахтера: «Шахтеры» – Матвей Бобылёв добывает уголь новым рационализаторским способом, который он разработал сам (изображение стахановского движения); «Уголь» – значительная часть экранного времени отведена для изображения шахтерского труда. Отметим, что сцены, действие которых происходит в шахте, в фильмах снимались на натуре: в реальных забоях, под землей.

Более подробно остановимся на профессиональной речи шахтеров в рассматриваемых кинотекстах.

Профессионализм «добыча» является одним из самых узнаваемых и распространенных в шахтерской речи. В Словаре ударений современного русского языка вслед за графической пометой, вводящей профессионализмы, идет комментарий: «Ударение *дóбыча* принято сейчас в профессиональном общении шахтеров и горняков, но только там оно и уместно» [6, с. 162].

В фильме «Шахтеры» профессионализм «добыча» встречается дважды (на 1 час 41 минуту экранного времени) в речи главных персонажей, шахтеров. В сериале «Уголь» (продолжительность 6 часов 42 минуты) употребление про-

фессионализма «дóбыча» выделено, он, организуя диалог между шахтерами-профессионалами и людьми, далекими от профессии, является знаком принадлежности к шахтерскому сообществу:

– Если невозможно, чтобы шахта останавливалась полностью, невозможно там работать, потому что это опасно для жизни, нельзя ли это совместить? Нельзя ли начать ремонтные работы, параллельно не прекращать добычу угля, пусть ограниченно, Михаил Михайлович, что вы скажете?

– Дóбычу.

– Дóбычу.

Сложное решение принимается, однако в результате этого происходит вторая за сериал авария на шахте. Угольная шахта – опасное место для работы, на подтверждении этого тезиса сосредоточено внимание зрителей в сериале. Первая воспроизведенная на экране авария была связана с самым распространенным «аварийным» явлением на такого типа шахте – выброс газа (метана) из угольного пласта, который приводит к сильному задымлению и панике среди шахтеров, а затем, после появления искры – к взрыву на шахте. Правильно подобранная вентиляционная система жизненно необходима на шахтах подобного типа, также необходима и своевременная замена вентиляции. В сериале был эпизод, в ходе которого главный герой в роли проверяющего безопасность работ на шахте посещает ее и проносит туда зажигалку, а в конце эпизода, когда начальник шахты не соглашается с тем, что шахта небезопасна, главный герой предлагает ее опробовать, все шахтеры понимают, что случайная искра приведет к моментальному взрыву. Подчеркнем, что использованный в данном эпизоде кинематографический прием (пронос зажигалки) в реальной практике невозможен.

В ходе второй аварии происходит обрушение, которое связано с несоблюдением технологических процессов и недооценкой напряженности пород. Это приводит к тому, что шахтеры оказываются изолированными под землей, в забое.

В результате спасательной операции они сталкиваются с нехваткой времени и ресурсов, погибают несколько спасателей и шахтеров. В киноэпизоде демонстрируется специальное оборудование (самоспасатель, по правилам безопасности он должен находиться у каждого, кто спускается в шахту), в сериале героям пришлось воспользоваться им для получения дополнительного воздуха. В фильме «Шахтеры» такого оборудования нет, так его еще не изобрели.

При сравнении двух кинотекстов можно отметить, что основные шахтерские термины с течением времени практически не изменились. Действие в сериале «Уголь» начинается в 90-е гг., техника для работы в шахте была, несомненно, новее, но все так же добыча была основана на ручном способе. В сериале несколько раз упоминаются новые наименования горного оборудования, однако более частотны традиционные профессиональные термины. В обоих кинотекстах используются следующая профессиональная лексика: «клеть» (лифт для спуска в шахту), «штрек» (горизонтальная искусственная полость), «пласт» (слой горных пород) и «забой». В сериале «Уголь» термины включаются и в бытовые диалоги, так, в одном из них главный инженер шахты объясняет на доступном языке термины сыну главной героини:

– Вот это, собственно говоря, квершлэг...

– А что такое «квершлэг»?

– Квершлэг – это дополнительный штрек, который ведет к лаве.

– А, а что такое лава?

– Лава – это там, где пласт вырабатывают.

– Какой пласт?

– Пласт – это где добыча ведется, давай спроси меня «Что такое уголь?»

– Ну, это я знаю.

– И слава богу!

В сериале также используются следующие термины: «вентиляционная сбойка» – выработка, соединяющая две со-

седние выработки для их вентиляции; «вентиляционный шурф» – вертикальная горная выработка, имеет выход на поверхность; а также некоторые профессиональные жаргонизмы. Например, «забутовка» – в сериале это название шахтерского перекуса (такое название преобладает на Кузбассе, а в Донбассе – это «тормозок»), помимо этого, само слово обозначает заполнение породой пространства между крепью и боковыми стенками выработки. Используется термин «на-гора», что означает «подняться на поверхность», часто в профессиональной речи используется с глаголом, приобретает черты фразеологизма и передает эмоциональные коннотации – «выдавать на-гора» – «производить быстро и в большом количестве». Упоминается здесь название распространенной в шахтерской отрасли профессии: «маркшейдер», горный инженер, специалист по геодезическим съемкам на горных выработках.

Таким образом, анализ поликодового кинотекста – двух фильмов о труде и жизни шахтеров – позволяет сделать следующие выводы. Художественный фильм «Шахтеры» и телесериал «Уголь» достоверно воссоздают на экране фрагмент действительности, изображающий профессиональную деятельность шахтеров в определенном историко-культурном хронотопе. Визуальный код кинематографическими средствами моделирует место действия (показана в целом угледобывающая шахта, ее части, в том числе спуск к месту выработки) с акцентом на сложные и опасные условия работы шахтеров. Вербальный код (диалоги, монологи на профессиональные и бытовые темы с использованием, профессиональной лексики и жаргонизмов) передает речь шахтеров в приближенных к реальным ситуациям общения. Звуковой код, передавая шумы и звуки, характерные для ограниченного замкнутого пространства угледобывающей шахты, а также при помощи музыки задавая эмоциональный фон, на котором разворачивается киносюжет, включается в оформление художественной модели картины мира шахтера.

Литература

1. Балко, М. В. Тематические группы профессионализмов, используемых в речи шахтеров, как отражение их мировосприятия (на матер. фольклорных текстов) / М. В. Балко, А. Н. Осипова // Вестник ДонНУ. Сер. Б: Гуманитарные науки. – 2017. – № 2. – С. 27–30.
2. Винникова, Т. А. Особенности поликодовой и полимодальной организации кинотекста (на матер. художественного фильма "The Queen") // Вестник Челябинского гос. ун-та. – 2009, № 27. – С. 9–11.
3. Лотман, Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. – Таллинн: Ээсти раамат, 1973. – 140 с.
4. Мокеев, А. Б. Кинокартина «Возвращение Нейтана Беккера»: национальная форма и социалистическое содержание // Манускрипт. – 2019. – Т. 12. – Вып. 4. – С. 45–49.
5. Прибытова, Л. В. Профессиональный язык шахтеров как отражение ментальности его носителей // Язык и культура (Новосибирск). – 2013, №. 9. – С. 253–258.
6. Резниченко, И. Л. Словарь ударений русского языка. – Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА. – 2008. – 944 с.
7. Слышкин, Г. Г. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) / Г. Г. Слышкин, М. А. Ефремова. – М.: Водолей Publishers, 2004. – 153 с.
8. Цивьян, Ю. Г. К метасемиотическому описанию повествования в кинематографе: труды по знаковым системам. – Тарту: Тартуский ун-т, 1984. – Вып. 17.
9. Щукина, Д. А. Художественно-публицистические тексты о шахтерах: профессиональная лексика / Д. А. Щукина, М. П. Олейник // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе (к 225-летию со дня рождения А.С. Пушкина): матер. докл. и сообщ. XXIX междунар. науч.-метод. конф. Санкт-Петербург, 2024. – С. 241–247.

V. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ И ОСНОВНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

УДК 811.161.1'243:37.011:81'373.46(470+571)

Ашуралиев П. А., Московкин Л. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ТЕРМИН «ОБУЧЕНИЕ» В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ ПОСОБИЯ А.Н. ЩУКИНА)

В данной работе анализируются семантика и функционирование термина «обучение» в пособии А. Н. Щукина «Методика преподавания русского языка как иностранного». Приводится определение термина «обучение» как совместной деятельности преподавателя и учащихся. Методом сплошной выборки выявлены 100 употреблений этого термина. В ходе анализа установлено, что этот термин употребляется не только в том значении, которое определено автором пособия, но главным образом в значении «деятельность преподавателя». Сделан вывод о том, что если педагогический термин заимствуется из общеупотребительного языка, то в научном тексте его семантика и функционирование сохраняются независимо от того, как он определяется автором.

Ключевые слова: терминоведение; термин; обучение; семантика; функционирование; методика преподавания; РКИ.

P. A. Ashuraliyev, L. V. Moskovkin

Saint Petersburg State University

The term "training" in modern methodological literature (based on the example of the by A. N. Shchukin)

This paper analyzes the semantics and functioning of the term "training" in A.N. Shchukin's manual "Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language". The definition of the term "training" is given as a joint activity of the teacher and students. The continuous sampling method revealed 100 uses of this term. The analysis established that this term is used not only in the meaning defined by the author of the manual, but mainly in the meaning of "teacher's activity". It is concluded that if a pedagogical term is borrowed from a common language, then in a scientific text its semantics and functioning are preserved regardless of how it is defined by the author.

Keywords: terminology; term; training; semantics; functioning; methodology of teaching; Russian as a foreign language.

Термин «обучение» является одним из ключевых терминов дидактики и методик обучения различным учебным предметам. Он относится к терминам, которые вошли в язык педагогики из общеупотребительного языка из числа слов, обслуживающих деятельность школ [1]. В общеупотребительном языке это слово характеризуется многозначностью, так как является существительным, которое может быть образовано от двух глаголов с близкой, но все же разной семантикой: «обучить» и «обучиться». В силу этого «обучение» может обозначать деятельность как учителя, так и деятельность учащегося. Подвергаясь терминологизации, это слово становится однозначным, причем на разных этапах развития педагогики ему приписывают разные значения. Приведём примеры.

1. В педагогических текстах XIX в. обучение рассматривалось как деятельность преподавателя. К. Смирнов: «Под обучением собственно разумеется сообщение тех или других знаний, воспринимаемых умом» [2, с. 67].

2. В первой половине XX в. оно чаще обозначало деятельность учащегося [3, с. 19–20]. Л. Соколов: «Понятие «обучение» вмещает в своем объеме приобретение и накопление знаний – с одной стороны; развитие умственных способностей, умственное развитие – с другой стороны» [4, с. 3]. П. Н. Груздев и др.: «Обучение – есть процесс образования, осуществляемый в определенной организации под руководством учителя» [5, с. 16].

3. С конца 1930-х гг. до конца XX в. обучение чаще определялось как совместная деятельность учителя и учащихся. И. А. Каиров и др.: «Под обучением разумеется систематическое и последовательное сообщение учителем, сознательное, активное и прочное усвоение учеником определенного объема знаний, умений и навыков в соответствии с

целями и задачами коммунистического воспитания» [6, с. 38]. П. И. Пидкасистый: «Обучение, проявляющееся в ходе общения, можно характеризовать как процесс активного целенаправленного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучающегося формируются определенные знания, умения, навыки, опыт деятельности и поведения, а также личностные качества» [7, с. 124].

4. В некоторых трудах начала XXI в. обучение вновь связывается с деятельностью учащегося. В.А. Сластенин и др.: ««Обучение есть не что иное, как специфический процесс познания, управляемый педагогом» [8, с. 135].

Главное предназначение определения научного термина – прескриптивное. Определение предписывает дальнейшее употребление термина в научных текстах в строго определенном значении. Вместе с тем, ранее уже было установлено, что даже в одном и том же педагогическом тексте термин «обучение» может использоваться в разных значениях [9]. С целью уточнения его семантики в современных методических текстах был проведен анализ известного учебного пособия А. Н. Щукина «Методика преподавания русского языка как иностранного».

А.Н. Щукин определяет обучение как совместную деятельность преподавателя и учащихся, направленную на передачу преподавателем своего опыта владения языком обучения [10, с. 14]. В его пособии методом сплошной выборки нами были выявлены и проанализированы 100 употреблений термина «обучение». Анализ показал, что в 61 из 100 случаев субъектом образовательного процесса выступает преподаватель, что соответствует более чем половине всех выявленных примеров. Учащиеся выступают в роли субъектов обучения лишь в 4 контекстах, а в 10 контекстах обе стороны (преподаватели и учащиеся) взаимодействуют как равноправные участники. В 6 случаях определить субъекта обучения не удалось.

Приведем пример, в котором субъектом обучения выступает обучающий. Описывая термин «методика», автор употребляет термин «обучение» в следующей формулировке: «Термин «методика» в переводе с греческого означает отрасль педагогической науки, изучающая ... совокупность приемов и методов *работы учителя по обучению* этому предмету» [10, с. 12]. Показателями того, что в данном контексте субъектом обучения выступает преподаватель, является прямое указание на его деятельность (*работу учителя*).

Подобное употребление термина «обучение» встречается в следующем контексте: «Цели *методической работы*: освоение наиболее рациональных методов и приемов обучения и воспитания *обучающихся*» [10, с. 173]. В данном примере на то, что обучение рассматривается как деятельность преподавателя, указывают объект этой деятельности – обучающиеся, а также словосочетание «методическая работа».

Термин «обучение» в пособии А. Н. Щукина употребляется и для обозначения деятельности учащегося: «Согласно компетентностному подходу целью образования (и обучения как составной части образования) должна быть не только совокупность знаний, навыков, умений, приобретаемых в процессе обучения языку, но и набор компетенций, отражающих реальную способность обучающихся самостоятельно решать возникающие перед ними практические проблемы» [10]. Показателем того, что в данном случае имеется в виду деятельность учащихся, являются приобретаемые ими знания, умения, навыки, компетенции.

Особый интерес представляют случаи, где автор использует термин «обучение» в разных значениях в одном предложении, например, при объяснении принципа сознательности и активности: «Определенным образом организованные способы обучения языку в виде технологий обучения в рамках компетентностного подхода получили в методике свои названия: обучение в сотрудничестве, дистантное обучение, проектные, игровые технологии и т. д.» [10]. Словосо-

четание «организованные способы обучения в виде технологий обучения» показывает, что обучение рассматривается как деятельность учащегося, которую организует преподаватель. Обучение в сотрудничестве и дистантное обучение предполагают совместную деятельность преподавателя и учащихся. Проектные и игровые технологии указывают на то, что субъектом обучения является учащийся.

Исследование позволило сделать следующий вывод: если термин заимствуется из общеупотребительного языка, то в педагогическом тексте его значения и грамматические связи могут сохраняться независимо от того, как он определяется автором. В случае с термином «обучение» условием сохранения его многозначности может быть его терминологическая неустойчивость на протяжении долгого времени.

Литература

1. Рыжов, А. Н. Из истории становления основных педагогических понятий в России (XI–XVII вв.) // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 217–237.
2. Смирнов, К. Курс педагогики. – Ч. 1 : Педагогика и общая дидактика. – Москва : Издание К. И. Тихомирова, 1900. – 110 с.
3. Атлантова, Л. И. Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917–1931) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Киев, 1981. – 23 с.
4. Соколов, Л. Общая дидактика. – Киев : Изд. Книжного магазина Н. Я. Оглоблина, 1912. – 172 с.
5. Педагогика / П. Н. Груздев [и др.]. – Москва : Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. – 623 с.
6. Педагогика / И. А. Каиров [и др.]. – Москва : Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. – 514 с.
7. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 408 с.
8. Слостенин, В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – 12-е изд., стер. – Москва : Академия, 2014. – 608 с.
9. Московкин, Л. В. Термин «обучение» в современных педагогических словарях и учебниках педагогики / Л. В. Московкин, Ю Ёнте // Профессорский журнал. Сер.: Русский язык и литература. – 2021. – № 1 (5). – С. 22–29.
10. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – 8-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2024. – 508 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:378.048.2(=581)

Ван Хунянь

Санкт-Петербургский государственный университет

ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ РУССКИХ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

В данной статье рассматривается возможность использования перевода в качестве средства диагностики понимания и употребления русских отрицательных конструкций в китайской аудитории. Результаты исследования показали, что перевод может быть таким же эффективным средством диагностики, как и другие средства.

Ключевые слова: перевод; отрицательные конструкции; общее отрицание; частное отрицание; двойное отрицание; русский язык как иностранный.

H. Wang

Saint Petersburg State University

Translation as a tool for diagnosing the comprehension and use of Russian negative constructions among Chinese students

This article examines the possibility of using translation as a diagnostic tool for understanding and using Russian negative constructions in Chinese audiences. The results of the study showed that translation can be as effective a diagnostic tool as other tools.

Keywords: translation; negative constructions; universal negation; partial negation; double negation; Russian as a foreign language.

Перевод занимает важное место в процессе обучения русскому языку как иностранному [1, с. 47]. Его значимость особенно велика при обучении китайских студентов русской грамматике [2]. Кроме того, имеются основания полагать, что он может служить средством диагностики понимания и употребления русских грамматических конструкций, например, отрицательных конструкций в китайской аудитории, показывая, точно ли передает студент значение отрицания на родном языке и как он переводит китайские предложения с отрицанием на русский язык. С учетом этого было проведено

тестирование 34 китайских магистрантов факультета журналистики СПбГУ (уровень владения языком В2). В тест входили два блока заданий: на перевод с русского языка на китайский и с китайского языка на русский. При этом учитывалось, что отрицательные конструкции могут выражать не только отрицание, но и утверждение. В ходе диагностики понимания и употребления русских отрицательных конструкций в китайской аудитории учитывались три критерия: семантическая точность, грамматическая правильность и лексическая адекватность.

Приведем примеры.

1-1. Каков бы ни был предмет речи, он становится предметом речи не впервые.

В придаточном предложении, несмотря на наличие частицы «ни», значение отрицания отсутствует – выражается уступительное значение. Студенты в китайском переводе этого предложения не допускали ошибок. Ошибки допускались некоторыми студентами при переводе на китайский язык главного предложения, содержащего частное отрицание «не впервые». Оно ошибочно переводилось как предложение с общим отрицанием (дословный: ... *впервые не является предметом...*).

1-2. Не последнюю роль в этом играют иллюстрации.

Это предложение с частным отрицанием не имеет аналога в китайском языке: оно может быть переведено как предложение с общим отрицанием (дословно: *Иллюстрации не играют последнюю роль в этом.*). По этому примеру невозможно судить о том, понимают ли студенты частное отрицание. Однако о понимании свидетельствует перевод этих предложений без отрицания (дословно: *Иллюстрации играют в этом важную роль.*).

1-3. Некоторые думают, что новости не объясняют, как работает мир, а показывают одну точку зрения, которая может не иметь отношения к реальности.

В этом задании студенты сталкивались с трудностью в переводе словосочетания «может не иметь», многие из них игнорируют возможное значение слова «может», которое снижает степень отрицания, и просто перевели его как «не» (дословно: ... *которая не имеет отношения к реальности*). Кроме того, некоторые студенты понимают «некоторые» как «никто не» (дословно: *Никто не понимает, что ...*). Перевод показывает, что студенты понимают значение отрицания, хотя некоторые из них допускают неточность в передаче степени отрицания.

1-4. Респондентов слишком мало, чтобы получить достоверные результаты.

На китайский язык это утвердительное предложение переводится как отрицательное (дословно: *Респондентов слишком мало, и нельзя получить достоверные результаты*). Большинство испытуемых именно так и переводили его. Иногда при переводе использовалось сложное предложение с придаточным условия (дословно: *Если респондентов слишком мало, то нельзя получить достоверные результаты*). Замена предложения со значением цели на предложение со значением условия рассматривалась как ошибка.

Были и ошибочные варианты перевода (дословно: *Слишком мало респондентов, которые получают достоверные результаты*).

1-5. Сегодня учитель не столько объясняет материал и доносит новую информацию, сколько мотивирует учеников.

Некоторые студенты правильно перевели это предложение, но многие из испытуемых допустили ошибки, заменив сложный союз «не столько... сколько...» на «не...а...», «не только... но и ...», «не как ...» и т. д. Таким образом, они не поняли особенности данной конструкции.

Ответы испытуемых на задания блока 1 показывают, что некоторые студенты дают или неправильные, или неточные переводы предложений на китайский язык.

Во втором блоке заданий проверялось, употребляют ли студенты при переводе на русский язык отрицательные конструкции китайского языка.

2-1. 很难不同意作者的说法。

Выполняя это задание, более половины испытуемых правильно построили предложения с двойным отрицанием (правильный вариант: *Трудно не согласиться с автором.*). Ошибки были допущены при выборе типа сказуемого: *Трудно не согласен/согласна/согласно с мнением автора.*, *вида глагола: Трудно не соглашаться об авторе.* Также был отмечен вариант замены предикативного наречия модальной конструкцией: *Не сможем не согласиться с автором.*

2-2. 这种说法没有充分的依据。

Это задание правильно выполнили 73.5% испытуемых, которые дали следующие ответы: Для этого утверждения нет достаточных оснований. Это утверждение не имеет достаточных оснований. Это утверждение недостаточно обосновано. Ошибки допускались при употреблении другой отрицательной конструкции: Это не хватит для объяснения этого утверждения.

2-3. 不能不强调，没有普希金，俄罗斯文学是不可想象的。

В данном китайском предложении имеются два двойных отрицания, которые, как и в русском языке, выражают не отрицание, а утверждение (русский перевод: *Нельзя не подчеркнуть, что русская литература немыслима без Пушкина*). Хотя на китайском языке представлено двойное отрицание «不能不强调» (*нельзя не подчеркнуть*), большинство студентов использовали при переводе утвердительные конструкции со словами «надо», «необходимо», «важно».

2-4. 记者不应站在任何一边。

Правильные варианты перевода: Журналисты не должны занимать никакую сторону. Журналист не должен вста-

вать ни на чью сторону. Журналисты не должны принимать чью-либо сторону. дала большая часть испытуемых. Отмечены ошибки, связанные с выбором модального и основного глагола: В никакой стороне журналист не сможет ставить., опущением основного глагола: Журналисты не должны ни на чьей стороне., вида глагола: Журналисты не надо принять любую сторону. И т. д.

Хотя в исходном предложении на китайском языке используется отрицание, один студент отметил перевел его как утвердительное предложение: *Журналисты должны быть нейтральными.*

2-5. 事故原因在电视和报纸中都未被报道。

Почти половина испытуемых дала правильные ответы: О причинах аварии не сообщалось ни по телевидению, ни в газетах. Причины аварии не были сообщены ни на телевидении, ни в газетах. Несмотря на это, нередко наблюдается отсутствие усиления отрицания: Причины происшествия не были освещены и на телевидении, и в газетах. Причины события никогда не показаны в телевидении и газете. Предположительно, одна из возможных причин заключается в том, что в китайском языке нет фиксированной структуры, которая точно соответствует русской конструкции «ни..., ни...», только есть некоторые выражения, которые могут передавать схожие значения. Ошибки были допущены при выборе вида предикативного глагола: Причины не сообщились ни по телевидению, ни в газетах.

По результатам теста можно сказать, что студенты испытывают затруднения в разграничении общего и частного отрицания, а также в употреблении двойного отрицания. Кроме того, наблюдаются ошибки в употреблении падежных форм и видов глаголов в отрицательных конструкциях.

Таким образом, перевод может использоваться как средство диагностики понимания и употребления русских отрицательных конструкций в китайской аудитории наряду с другими средствами диагностики.

Литература

1. *Шукин, А. Н.* Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. – Москва : Русский язык, 1984. – 126 с.

2. *Акимова, И. И.* К обоснованию использования учебного перевода при обучении РКИ китайских учащихся // Учёные записки ЗабГУ. Сер.: Филология, история, востоковедение. – 2010. – № 3. – С. 9–16.

УДК 811.161.1'243:378.147:003.083

Гаврилова В. Л., Максимова О. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОКРАЩЕНИЙ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ¹

Статья посвящена вопросу изучения сокращений в рамках курса по языку специальности. Авторы отмечают, что овладение данным материалом необходимо для подготовки инофонов к обучению в российских вузах и предлагают практические рекомендации и примеры заданий для работы с общепринятыми сокращениями в иностранной аудитории.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, язык специальности, изучение сокращений в иностранной аудитории.

V. L. Gavrilova, O. V. Maksimova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Formation of abbreviated words usage skills among foreign students at the lessons of Russian for specific purposes

The article is devoted to the study of abbreviated words in the framework of the course of Russian for specific purposes. The authors note that mastering this material is necessary to prepare foreign speakers for studying at Russian universities and offer practical recommendations and examples of tasks for studying generally accepted abbreviations in a foreign audience.

Keywords: Russian as a foreign language, Russian for specific purposes, studying abbreviated words in a foreign audience.

¹ Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 76-ВГ).

В сфере современного университетского образования важную роль играет эффективная предвузовская подготовка иностранных студентов, нацеленная на их успешную адаптацию к обучению в российских вузах на русском языке, и значимой частью этой подготовки является курс по языку специальности [1, с. 36]. Как правило, содержание данного курса включает в себя специальную лексику, связанную с будущей профессией учащихся, а также ряд лексико-грамматических конструкций, относящихся к научному стилю речи. Но для успешного общения в русскоязычной студенческой среде инофонам важно иметь представление о сокращенных словах, которые часто используются в учебном процессе, в связи с чем представляется целесообразным на занятиях по языку специальности давать задания, формирующие у учащихся навыки использования сокращений в речи.

Во время знакомства учащихся с сокращениями можно выбрать разные способы введения нового материала с учетом, учитывая сложность лексики и возможные трудности при восприятии сокращенных слов инофонами. Так, например, если слово или словосочетание, сокращаемое до нескольких первых букв, хорошо знакомо студентам, можно предложить догадаться, какое слово сокращено: 1) стр. (страница), упр. (упражнение), зад. (задание), уч. (учебник), тетр. (тетрадь), тел. (телефон); 2) чит. (читать), рассказ. (рассказать), подг. (подготовить), уч. (учить), выуч. (выучить); 3) Р.Т. (рабочая тетрадь) и др. В качестве более простого задания можно попросить учащихся соединить сокращенные слова в колонке слева и полные слова в колонке справа.

Также стоит обратить внимание учащихся на возможные варианты (например, *стр.* и *с.* для слова *страница*), привести пример, а потом попросить по аналогии найти для каждого полного слова два варианта сокращений: *т.* / *тел.* – *телефон*, *г.* / *гор.* – *город*, *з.* / *зад.* – *задание*, *у.* / *упр.* – *упражнение* и т. д.

Поскольку целый ряд сокращений используется студентами для записи домашних заданий, важно дать учащимся ряд упражнений, направленных на формирование навыков понимания сокращений в записях преподавателя, а также использования сокращений в собственных конспектах, например:

Прочитайте текст и скажите, какое сегодня домашнее задание. Используйте полные формы слов.

1) Д.З.: в уч. стр. 12, упр.1; 2) стр. 10 в уч. чит.; 3) выуч. слова, стр. 25.

Запишите домашнее задание кратко, используйте сокращения.

1) домашнее задание: выучить слова на странице 53; 2) упражнение 3 на странице 201; 3) читать текст на странице 37 в учебнике; 4) задания 2 и 3 на странице 15 в рабочей тетради.

Знакомя инофонов с сокращениями в русском языке, нельзя не коснуться таких распространённых примеров, как сокращенные названия дней недели, месяцев, а также городских объектов, поскольку эти сокращения учащиеся будут использовать как в университете, так и в повседневной жизни. Так как студентам знакомы названия месяцев и дней недели, в этом случае также можно предложить догадаться о значении таких сокращений. Названия дней недели в сокращенном варианте для большей наглядности можно представить на фотографии расписания работы магазина. В группах с высоким уровнем владения русским языком следует обратить внимание студентов на то, часто сокращенные названия дней недели пишут без точки, но, тем не менее, согласно орфографическому словарю, в этом случае точка должна ставиться [2, с. 860].

Вводить сокращенные названия городских объектов удобно на примере названий, уже известных учащимся. При выборе материала следует учитывать, какими фоновыми знаниями владеют учащиеся и использовать названия объек-

тов в городе, в котором учатся студенты. Так, студенты, обучающиеся в РГПУ им. А. И. Герцена, легко понимают, что означают сокращения в таких словосочетаниях, как Казанская ул., Невский пр., Дворцовая пл., ст. м. «Гостиный двор». Если студенты не были в России и обучаются онлайн, целесообразно назвать значение сокращенных слов и уже потом привести примеры.

Закрепить материал поможет работа с аутентичным материалом, что поможет не только закрепить пройденный материал, но и подготовиться к восприятию сокращений в неадаптированных текстах на русском языке в реальных ситуациях общения. Можно предложить студентам такие задания:

– Прочитайте адреса отправителя и получателя на конверте (на открытке).

– Прочитайте информацию на визитной карточке. Назовите адрес фирмы, используйте полные слова.

– Напишите на конверте (на открытке) адреса отправителя и получателя.

– Подготовьте текст для визитной карточки вашей фирмы (вашего университета, любимого музея, известного магазина в вашем городе и т. д.). Напишите название фирмы, адрес и телефон. Используйте сокращения.

Владение умением сокращать слова является также значимой частью умения конспектировать, поэтому, если цели занятия и учебное время позволяют, студентов с более высоким уровнем владения языком следует познакомить правилами сокращения слов, принадлежащих к разным частям речи [3] и предложить для тренировки те слова, которые часто используются в текстах по выбранной студентами специальности.

При обучении конспектированию стоит отметить, что некоторые сокращения могут иметь несколько вариантов расшифровки (например, *расск.* для слов *рассказ* и *рассказать*). Такие сокращенные слова целесообразно представлять учащимся в контексте, попросив студентов прочитать

словосочетания и определить значение сокращенных слов (например, *изв. рассказ*. (известный рассказ) / надо *расск.* о себе (надо рассказать о себе); 2. Санкт-Петербург (город) / 2. Эверест (гора) / 2025 г. (год) и др.).

Конечно, для эффективного участия в учебном процессе необходимо познакомиться с инофонами и с популярными сокращениями слов, которые могут встретиться в библиотеке и будут необходимы при составлении библиографических списков (т. – том, ч. – часть, изд-во – издательство и др.). Прежде всего важно научить инофонов понимать такие сокращения и правильно заменять сокращенные слова полными вариантами. Также надо учитывать и выбранную студентами специализацию и знакомить с сокращенными словами, которые необходимо знать для изучения той или иной дисциплины (например, названия частей речи; названия единиц измерения времени, расстояния, веса и т. д.).

Несмотря на то, что знакомство с сокращенными словами не входит в программу обучения РКИ на подготовительном факультете, представляется целесообразным рассматривать этот материал на занятиях, в том числе в рамках курса «Язык специальности», выбирая лексику с учетом особенностей группы и потребностей учащихся. Имея представление о наиболее распространенных сокращениях, иностранные студенты смогут не только повысить свой уровень владения русским языком, но и избежать многих трудностей при обучении в российских вузах, а также будут легче адаптироваться и к студенческим будням, и к повседневной жизни в России.

Литература

1. Гаврилова, В. Л. Обучение иностранных студентов-филологов языку специальности (пропедевтический курс) / В. Л. Гаврилова, О. В. Максимова, Р. М. Теремова // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. Матер. XXI Междунар. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 35–39.

2. Русский орфографический словарь: около 200 000 слов. / Под ред. В. В. Лопатина, О. Е. Ивановой. – Изд. 4-е, испр. и доп. – Москва : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2013. – 896 с.

3. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая запись. Сокращение слов и словосочетаний на русском языке. Общие требования и правила. – Москва : Стандартинформ, 2012. – 28 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:004.9:007

Го Ханьвэнь

Санкт-Петербургский государственный университет

ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (В АСПЕКТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)

В данной статье анализируется роль мультимедийных технологий в преподавании русского языка как иностранного. Рассматриваются особенности использования этих технологий для обучения лексике и грамматике, для развития умений в чтении и устной речи. Особое внимание уделяется положительным и отрицательным аспектам применения мультимедиа.

Ключевые слова: мультимедийные технологии; мультимедийные учебные средства; интерактивное обучение; информационно-коммуникационные технологии (ИКТ); русский язык как иностранный (РКИ)

Guo Hanwen

St. Petersburg University

Advantages and disadvantages of multimedia technologies (in the aspect of Russian as a foreign language)

This article analyses the role of multimedia technologies in teaching Russian as a foreign language. The peculiarities of using these technologies for teaching vocabulary and grammar, for the development of reading and speaking skills are considered. The author pays special attention to positive and negative aspects of multimedia application.

Keywords: multimedia technologies; multimedia learning tools; interactive learning; information and communication technologies (ICT); Russian as a foreign language (RFL)

Благодаря развитию информационных технологий в преподавании иностранных языков стали применяться новые методы, повышающие качество обучения. Интеграция современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий служит важнейшим фактором для перехода системы образования на новый уровень [1, с. 234]. «Одной из значительных возможностей инструментов ИКТ является способность создавать и улучшать мультимедийные учебные среды для изучения и преподавания иностранного языка» [2, с. 293]. При обучении русскому языку как иностранному (РКИ) также широко используются мультимедийные учебные пространства, которые позволяют оптимизировать учебный процесс.

По мнению А. В. Новиковой, «понятие «мультимедиа» следует рассматривать в виде какой-либо комбинации двух или более средств передачи информации, представленной в цифровом виде, которые эффективно интегрированы для управления с помощью единого интерактивного интерфейса или управляющей компьютерной программы» [3, с. 13].

Это означает, что мультимедийные технологии связаны с производством, представлением и специфическими способами передачи информации посредством использования таких форм, как текст в цифровом формате, изображения, аудио-, видеоматериалы и анимация. С целью эффективного использования мультимедийных технологий в образовательном процессе преподаватель-русист должен учитывать их достоинства и недостатки.

Мультимедийные технологии в обучении РКИ обладают следующими преимуществами:

1) разнообразные учебные ресурсы (аудио- и видеоматериалы, анимационная инфографика) удовлетворяют познавательные потребности студентов и способствуют погружению в языковую среду [4, с. 37];

2) доступ к ресурсам мультимедиа не зависит от времени и места;

3) интерактивные мультимедийные учебные ресурсы стимулируют мотивацию студентов к изучению РКИ.

К недостаткам мультимедийных технологий можно отнести чрезмерную зависимость обучающихся от технических устройств (планшет, мобильный телефон, Smart-часы и т. п.); недостаточную компьютерную подготовку преподавателей; отсутствие непосредственного взаимодействия между преподавателями и студентами в виртуальной среде, а также факторы, влияющие на самодисциплину обучающихся [5, с. 115]. Это означает, что необходимо сбалансированное использование мультимедийных технологий для предупреждения возможных негативных последствий.

Исследователи определили основные сферы применения мультимедийных технологий при обучении РКИ:

1. Обучение грамматическому аспекту. Практика показывает, что традиционные методы не всегда обеспечивают прочное усвоение сложных грамматических явлений и правил русского языка и их использование в реальных условиях общения с носителями изучаемого языка. Однако привлечение компьютерной графики и анимации, например, при изучении глаголов движения, предложно-падежных конструкций и т. д., развивает визуальную память студентов [6, с. 558]. Грамматические игры и онлайн-тесты делают занятия более увлекательными и интерактивными [7, с. 65]. Программные приложения для изучения русского языка, такие, как Duolingo, способствуют закреплению грамматических знаний и навыков посредством интерактивных упражнений.

2. Обучение русской лексике. Чаще всего мультимедийные средства (фотографии, рисунки, анимированные картинки) используются для семантизации новых слов и закрепления лексических навыков. Видеоряд наглядно демонстрирует способы словоизменения и словообразования, что приводит к интуитивному пониманию грамматических правил.

3. Обучение чтению текстов на русском языке. Традиционные методы формирования и развития умений в чтении иноязычных текстов могут быть недостаточно эффективными. Л. В. Миллер и Н. Л. Федотова справедливо утверждают, что «сегодняшним потребителям информации намного труднее, чем их предшественникам, воспринимать линейные тексты. Им более понятен текст, сопровождаемый системой смысловых врезок и гиперссылок, текст, который включает вербальные и невербальные компоненты, текст, проявляющий себя в хорошем гипертекстуальном пространстве» [8, с. 120].

4. Обучение русской устной речи. Мультимедийные средства, такие как аутентичные анимационные и короткометражные фильмы, помогают развивать умения аудирования и говорения. Виртуальная реальность предоставляет возможность погрузиться в мир носителей русского языка, что способствует лучшему пониманию особенностей русской культуры [9, с. 66]. Цифровые образовательные платформы, сервисы видеоконференций, мессенджеры, чат-боты позволяют иностранным студентам активно участвовать в устной коммуникации с русскоязычными, самостоятельно получать информацию на изучаемом языке, консультироваться с преподавателями [10, с. 390]. Кроме того, мультимедийные технологии повышают уровень сформированности аудитивных умений посредством тренинга с использованием аудио- и видеоматериалов.

Таким образом, использование мультимедийных учебных технологий расширяет образовательную среду, стимулирует интерес иностранных студентов к изучению русского языка, оптимизируя обучение РКИ. Однако для этого требуется постоянное совершенствование технической оснащенности учебного процесса и соответствующая квалификация преподавателей-русистов.

Литература

1. *Ваганова, О. И.* Интеграция современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий в вузе / О. И. Ваганова, И. Р. Воронина, Н. С. Абрамова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – № 2 (31). – С. 233–236.
2. *Торгованова, О. Н.* Использование мультимедийной среды при обучении иностранным языкам / О. Н. Торгованова, А. Е. Шабанова // E-Scio. – 2023. – № 3 (78). – С. 291–296.
3. *Новикова, А. В.* Понятие «мультимедийные технологии» в современной науке // Вестник магистратуры. – 2015. – Т. II, № 2 (41). – С. 13–15.
4. *Еременко, М. В.* Использование мультимедийных технологий в преподавании иностранного языка / М. В. Еременко, Ю. С. Пашукевич // Теория и практика сервиса: экономика, социальная среда, технологии. – 2010. – № 2 (4). – С. 36–41.
5. *Торгованова, О. Н.* Недостатки использования мультимедиа при обучении иностранному языку и способы их устранения / О. Н. Торгованова, А. Е. Шабанова // Педагогика и психология, социокультурные дискуссии: матер. XXVII Всеросс. науч.-практ. конф. – Ростов-на-Дону, 2023. – С. 115–118.
6. *Кокенова, З. К.* Применение мультимедийных технологий при обучении студентов-иностранцев русскому языку / З. К. Кокенова, К. А. Байбурина, Н. К. Ертаева // Вестник КазНМУ. – 2016. – № 1. – С. 558–562.
7. *Нефедов, И. В.* Виртуальная образовательная среда в обучении РКИ: реальность и перспективы. – DOI: 10.24411/1811-1629-2019-14061 // Мир русского слова. – 2019. – № 4. – С. 61–71.
8. *Миллер, Л. В.* Модель обучения иностранных студентов восприятию художественных смыслов с использованием учебного художественного гипертекста / Л. В. Миллер, Н. Л. Федотова. – DOI 10.18522/1995-0640-2023-1-118-130 // Известия Южного федерального ун-та. Филологические науки. – 2023. – Т. 27, № 1. – С. 118–130.
9. *Козловцева, Н. А.* Потенциал применения VR-технологий в обучении русскому языку как иностранному. – DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-65-67 // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1 (104). – С. 65–67.
10. *Шилова, Н. В.* Использование чат-ботов при изучении иностранных языков // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 388–391.

УДК 811.161.1'243:378.147

Головина Е. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

НЕОБХОДИМОСТЬ КОРРЕКТИРОВОЧНОГО КУРСА ГРАММАТИКИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА

В данной статье обосновывается необходимость корректировочного курса для иностранных студентов, поступающих на 1 курс университета. В статье описываются проблемы и особенности иностранных студентов, которым при поступлении в университет будет необходим данный курс, обосновывается актуальность корректировочного курса грамматики, его практическая значимость.

Ключевые слова: корректировочный курс, культура, язык, уровень, грамматический аспект.

E. A. Golovina

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

The need for a grammar correction course for international students (1st year)

This article substantiates the need for a remedial course for international students entering the 1st year of university. The article describes the problems and peculiarities of international students who will need this course upon admission to the university, substantiates the relevance of the grammar correction course and its practical significance.

Keywords: correction course, culture, language, level, grammatical aspect

Иностранные студенты, поступающие на 1 курс университета, должны владеть русским языком на уровне В1, чтобы иметь возможность без проблем усваивать учебную информацию и соблюдать все грамматические навыки устной и письменной речи, принимать активное участие в семинарах, писать курсовые работы, участвовать в студенческом научном обществе. Как правило, студенты поступают с разным уровнем владения языком. Это связано с тем, что они проходят предвузовскую подготовку в разных условиях. Кроме того, имеется наличие экстралингвистических факторов: 1) демографические параметры: а) численность населения, гово-

рящего на том или ином языке в стране, из которой прибывают студенты; б) возрастная дифференциация носителей языка; 2) социальная структура общества; 3) культурно-языковые особенности: а) наличие письменных традиций; б) культурно обусловленные языковые контакты. Чаще это относится к студентам из Средней Азии (из Узбекистана, Таджикистана).

Как отмечается в статье И. Н. Анисимовой, одной из причин плохого владения русским языком является то, что у обучающихся отсутствуют базовые навыки общения в официальной обстановке, учебно-профессиональной и научной сферах. Затруднения возникают даже при решении элементарных жизненных проблем (при общении в деканате, общезжитии, банке, аптеке); невозможность объясниться заставляет вновь приехавших прибегать к помощи земляков-старшекурсников, что чревато перерастанием в привычку, что также не способствует развитию коммуникативных навыков [2].

Чаще всего иностранные студенты, которые проживают в общежитиях, первыми вступают в диалог с носителями языка. Российские студенты при знакомстве с представителями Дальнего зарубежья при отсутствии языка-посредника используют русский язык. В ситуациях бытового общения отсутствие системных знаний и умений в письменной и устной речи мешает иностранным студентам в меньшей степени, чем в учебных ситуациях (на лекциях и при обращении с учебно-научной литературой), когда у студентов возникают значительные затруднения. Другими словами, слабый уровень владения русским языком затрудняет не только социально-бытовую деятельность, но в большей степени академическую, что препятствует интеграции студентов в учебную среду университета. Преподаватели отмечают, что многие студенты не усваивают лекционного материала, избегают участия на практических занятиях, в дискуссиях, выказывают нежелание работать в групповых проектах вместе с носи-

телями языка. Таким студентам с большим трудом даётся понимание изучаемого материала, что еще больше усугубляет их языковую изоляцию.

Таким образом, основными источниками проблем в усвоении информации, с которой сталкиваются иностранные студенты в первые недели обучения, попадая в реальную языковую ситуацию, являются:

- Недостаточная сформированность речевых навыков (фонетических, лексических, грамматических);

- Низкий уровень коммуникативной компетенции, который у студентов оказался ниже, чем было заявлено;

- Неоднородность (разноуровневость) группы в языковом отношении;

В рамках университетской программы иностранный язык изучается всего 2 часа в неделю. Для студентов, у которых уровень знания языка ниже В1, этих часов недостаточно, чтобы улучшить свои грамматические навыки. То, что в группах могут оказаться студенты с разным уровнем подготовки по русскому языку, может быть как «плюсом», так и «минусом» для тех студентов, у которых низкий уровень владения языком, так как они могут обратиться за помощью к однокурсникам и таким образом улучшить свои знания в свободное от занятий время. Как отмечается в статье Р. Х. Анопочкиной, если у студента низкий уровень владения языком, то эта проблема проявится и при самостоятельном обучении, и при поиске информации в интернете [3].

Следовательно, у преподавателей возникает необходимость выравнивания знаний у таких студентов, для чего требуется внедрение в учебный процесс интенсивного курса русского языка, то есть корректировочного курса грамматики.

На сегодняшний день существует многообразие корректировочных курсов для иностранных студентов, которые ориентированы на разные специальности и базируются на разных подходах. По большей части корректировочные кур-

сы созданы для студентов-нефилологов. Назовем лишь некоторые из них.

Так, цель пособия М. П. Чесноковой «Корректировочный курс русского языка» для иностранных студентов технического вуза – «систематизировать имеющиеся у обучающихся знания, расширить их на базе усвоенного языкового материала, обеспечить практическое овладение основными структурами русского языка и активной лексикой» [7]. В пособие включены лексико-грамматические упражнения и упражнения на развитие речи.

В пособии «Русский язык как иностранный: корректировочный курс» под реакцией С. М. Яковлева предлагается система занятий для самостоятельной работы студентов [6]. Данное пособие нацелено на устранение пробелов в грамматике.

Стоит отметить, что в указанных пособиях используются грамматические таблицы и схемы.

Закрепление и систематизация предложно-падежных конструкций являются целью пособия И. Г. Носенко «Корректировочный курс русского языка как иностранного» (направление подготовки "Международные отношения").

При создании названных методических пособий корректировочного типа учитывался ряд факторов:

- результаты предварительного тестирования для выявления уровня владения языком;
- отбор содержания курса с учетом типичных грамматических ошибок студентов;
- координация курса с основной программой обучения;
- распределение грамматического материала по урокам с учетом наиболее типичных грамматических ошибок студентов.

Целью корректировочного пособия курса должна стать систематизация ранее полученных знаний, их структурирование и дополнение новой информацией; расширение лексического запаса обучающихся; развитие общекommunikатив-

ной компетенции (общее владение языком); формирование компетенций, необходимых им для осуществления коммуникации в учебно- профессиональной и учебно-деловой сферах общения.

Данный курс будет актуален для обучения студентов из Средней Азии, в особенности из Узбекистана и Таджикистана, так как на данный момент грамматических материалов, ориентированных на эту категорию студентов, недостаточно.

Литература

1. *Абдуллаева, З.* Воздействие экстралингвистических факторов в развитии языка / З. Абдуллаева, А. Пардаев // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 3-2. – С. 25–29.

2. *Анисимова, И. Н.* О проблемах преподавания русского языка в узбекской аудитории // И. А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика: труды и матер. междунар. конф. – В 2 тт. – Том 1. / под общей ред. К. Р. Галиуллина, Е. А. Горобец, Д. А. Мартыянова, Г. А. Николаева. – Казань, 2017. – С. 10–12.

3. *Анопочкина, Р. Х.* Обучение русскому языку студентов-иностранцев в техническом вузе: проблемы и решения // Гуманитарный вестник. – 2013. – № 2 (4). – С. 1–3.

4. *Дмитриева, Н. М.* Специфика корректировочного курса русской грамматики для иностранных студентов-медиков / Н. М. Дмитриева, А. В. Завадская // Вестник Оренбургского гос. ун-та. – 2018. – № 5. – С. 25–37.

5. *Носенко, И. Г.* Корректировочный курс русского языка как иностранного. Направление подготовки «Международные отношения»: учеб. пособие / И. Г. Носенко, Д. Л. Катунцева. – 5-е изд. – Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2022. – 255 с.

6. Русский язык как иностранный: корректировочный курс: метод. рекомендации / Гречиго Т.А. и др.; под ред. С. М. Яковлева. – В 2 ч. – Ч. 2. – Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2018. – 55 с.

7. *Чесноков, М. П.* Корректировочный курс русского языка: учеб. пособие по русскому языку для иностр. студ. технич. вузов. – 2 изд., перераб. – М.: МАДИ, 2014. – 204 с.

Дай Юньфан

Санкт-Петербургский государственный университет

ТИПИЧНЫЕ НАРУШЕНИЯ ПОРЯДКА СЛОВ В РУССКИХ ПРОСТЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ УЧАЩИХСЯ КИТАЙСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В статье представлены результаты исследования типичных ошибок, допускаемых китайскими учащимися в области порядка слов в русских предложениях в ходе изучения русского языка. В тестировании приняли участие 90 учащихся 12-го класса школы имени Кайцюй (город Хуайбэй, провинция Аньхой КНР). Исследование показало, что основная причина ошибок обусловлена отсутствием специального обучения порядку слов на занятиях по русскому языку в китайской школе. В этих условиях учащиеся строят предложения по правилам китайского языка.

Ключевые слова: порядок слов, предложение, ошибки, китайская школа

Dai Yunfang,

Saint Petersburg State University

Typical word order violations in Russian simple sentences of Chinese middle school students

The article presents the results of a study of typical mistakes made by Chinese students in the field of word order in Russian sentences during their study of the Russian language. The testing involved 90 students of the 12th grade of the Kaiqu School (Huabei City, Anhui Province, China). The study showed that the main reason for the mistakes is the lack of special teaching of word order in Russian language classes in Chinese schools. Under these conditions, students construct sentences according to the rules of the Chinese language.

Keywords: word order, sentence, mistakes, Chinese school

Порядок слов в русском языке признается одним из наиболее сложных аспектов грамматики для иностранных учащихся [2], [4]. Несмотря на то, что в лингвистической литературе подробно изучены особенности порядка слов в русском языке [1], этой теме уделяется недостаточно внимания как в учебных пособиях, так и в процессе обучения. Это приводит к ошибкам учащихся при построении предложений и словосочетаний.

В целях изучения типичных нарушений порядка слов в русских предложениях в школе имени Кайцюй (город Хуайбэй, провинция Аньхой, КНР) был проведен эксперимент, в котором приняли участие 90 учащихся 12-го класса (третий год обучения русскому языку, уровень владения языком приближается к А2).

Испытуемым было предложено выполнить 6 тестовых заданий, содержащих 36 примеров. При составлении теста учитывались все представленные типы ошибок. Учащимся предлагалось составить предложения, ответить на вопросы, перевести предложения с китайского языка на русский, перевести предложения с русского языка на китайский, исправить ошибки в предложениях, определить правильный или неправильный порядок слов в предложениях. После проведения тестирования осуществлялись проверка работ учащихся, выявление и систематизация ошибок, интерпретация причин ошибок. Всего был выявлен 1710 правильный ответ и 479 ответов с нарушениями порядка слов, что составило 28 % от общего числа ответов. Рассмотрим типичные нарушения порядка слов в русских предложениях, допущенные учащимися китайской школы.

Наиболее распространенные ошибки учащихся, связанные с порядком слов в предложениях, можно свести к шести типам:

1. Неверное вынесение подлежащего в препозицию к сказуемому, например:

В статье автор изучает, компьютер играет какую роль в нашей жизни. (вм.: В статье автор изучает, какую роль играет компьютер в нашей жизни).

В доме дяди много фотографий животных, но больше всего лев фотографируется, так как он считается защитником леса. (вм.: больше всего фотографируется лев).

В китайском языке подлежащее обычно находится перед сказуемым и в самом начале предложения. Перемещение подлежащего в начало русского предложения не меняет со-

держания высказывания, но приводит к изменению коммуникативного смысла, обусловленного контекстом. Предложение как бы выпадает из контекста, нарушая синтаксический строй связной речи. Исправление ошибки состоит в объяснении учащимся особенностей актуального членения русского предложения, требующего помещения рематического подлежащего в конечную позицию [3].

2. Сказуемое ошибочно стоит в конце предложения, например:

Директор с учителями в кабинете разговаривал. (вм.: Директор разговаривал с учителями в кабинете).

Звонок был, и все ученики из класса вышли. (вм.: Был звонок, и все ученики вышли из класса).

Родители часто на сына жалуются. (вм.: Родители часто жалуются на сына).

Это также влияние китайского языка, по правилам которого сказуемое ставится в конец предложения.

3. Неверна постановка обстоятельства образа действия, например:

– На чём можно доехать до Москвы?

– Мы можем на поезде ехать до Москвы. (вм.: Мы можем ехать до Москвы на поезде).

– Чем она написала сочинение?

– Она ручкой написала сочинение. (вм.: Она написала сочинение ручкой).

Причина этих ошибок состоит в том, что в китайском языке обстоятельства образа действия, как правило, ставятся перед сказуемым.

4. Неправильное употребление частицы "не", составного союза "не только, но и", например:

На огороде мы не собирали помидоры, а только огурцы. (вм.: На огороде мы собирали не помидоры, а только огурцы)

Речь не идет о защите окружающей среды. (вм.: Речь идет не о защите окружающей среды).

В русском языке частица "не" обычно стоят перед отрицаемым словом, а в китайском языке перед сказуемым. Другой пример:

Этот вирус не только опасен для взрослых, но и для детей. (вм.: Этот вирус опасен не только для взрослых, но и для детей).

5. Ошибочное расположение обстоятельств места и времени, например:

– Когда они познакомились?

– Они в детстве познакомились. (вм.: Они познакомились в детстве).

Я после окончания хочу в России работать. (вм.: После окончания я хочу работать в России).

Мы с друзьями в столовой обедаем. (вм.: Мы с друзьями обедаем в столовой.)

В русском языке обстоятельства места и времени обычно стоят в конце предложения, а в китайских предложениях они обычно ставятся после подлежащего и перед сказуемым. В связи с этим многие китайские учащиеся под влиянием родного языка ставят обстоятельства мест и времени перед сказуемым.

6. Неумение использовать нерасчлененное предложение, например:

Экзамены скоро будут. (вм. Скоро будут экзамены).

Теплая весна наступила. (вм. Наступила теплая весна).

Для русских нерасчлененных предложений характерен такой порядок слов: сказуемое-глагол перед подлежащим, например: *Прошла зима; Приходит Новый год*. В китайском языке подлежащее должно находиться перед сказуемым-глаголом: *Зима прошла; Новый год приходит*.

Анализ ошибок учащихся китайских средних школ выявил, что типичные затруднения обусловлены двумя взаимосвязанными факторами: недостаточным знанием правил порядка слов в русских предложениях и интерференцией родного языка. Недостаточное усвоение правил порядка слов

объясняется отсутствием систематического обучения данному аспекту русской грамматики в китайской аудитории. В действующих учебных программах по русскому языку для китайских школ, а также в соответствующих методических пособиях и учебниках тема "Порядок слов в русском языке" практически не представлена.

Таким образом, типичные ошибки китайских учащихся в построении русских предложений обусловлены не только лингвистическими факторами (влиянием структурных особенностей китайского языка), но и методическими. Для их преодоления необходимо разработать специальные учебные задания, которые, с одной стороны, способствовали бы формированию навыков правильного построения предложений, а с другой - минимизировали бы проявления межъязыковой интерференции.

Литература

1. *Ковтунова, И. И.* Современный русский язык: порядок слов и актуальное членение. – 2-е изд. – Москва : УРСС, 1976. – 240 с.
2. *Крылова, О. А.* Порядок слов в русском языке / О. А. Крылова, С. А. Хавронина. – Москва : Русский язык, 1986. – 239 с.
3. *Крылова, О. А.* Порядок слов в русском языке: лингводидактический аспект / О. А. Крылова, С. А. Хавронина. – Москва : Русский язык. Курсы, 2015. – 168 с.
4. *Хавронина, С. А.* Обучение иностранцев порядку слов в русском языке / С. А. Хавронина, О. А. Крылова. – Москва : Русский язык, 1989. – 101 с.

УДК 372.881.161.1:811.161.1'243:378.147(=581)

Двинова Е. О.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

РЕТРОСПЕКТИВА И ПЕРСПЕКТИВА ПРОЦЕССА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается процесс организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному студентов из стран Восточной Азии, анализируются особенности такого вида обучения в доковидный и послековидный периоды. Особое внимание обращается на трудности, с

которыми столкнулись преподаватели в процессе проведения занятий онлайн.

Ключевые слова: дистанционное обучение, ретроспектива, перспектива, онлайн-переводчик, инклюзия

E. O. Dvinova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Retrospective and perspective of the process of distance learning of Russian as a foreign language to Chinese students

The article considers the process of organizing distance learning of Russian as a foreign language for students from East Asian countries and analyzes the peculiarities of this type of learning in the pre-COVID and post-COVID periods. Particular attention is paid to the difficulties encountered by teachers in the process of organizing online classes.

Keywords: distance learning, retrospective, perspective, online translator, inclusion

Дистанционное обучение появилось достаточно давно, но всплеск интереса к нему был в значительной степени вынужденным, вызванным пандемией ковида в 2020 г., когда была нарушена система образования во всем мире. Чтобы избежать дисбаланса, который мог бы привести к кризису в образовании, необходимо было в кратчайшие сроки перейти к безальтернативной модели, то есть онлайн-обучению. Необходимо отметить, что до 2020 г. данный вид обучения рассматривался как дополнительный или как аналог заочного образования. За прошедшие годы дистанционное преподавание стало неотъемлемой составляющей процесса обучения. Сейчас наступило время, когда можно окинуть взглядом прошлое и проанализировать, что же «приобрела» методика преподавания русского языка как иностранного. В работах, посвященных дистанционному обучению, рассматривались различные подходы к его организации: А. В. Гуреева [1], Ван Сяомэй [2], Д. В. Новоселов [3], Лю Цянь [4], О. А. Ускова [5].

Если в доковидный период в основном в них описывались особенности цифровой образовательной среды и преимущества работы в ней, то сейчас, обобщив накопленный опыт, уже можно взвесить все плюсы и минусы онлайн-существования. Конечно, неоспоримым фактом является то, что дистанционное обучение предоставляет свободный доступ к любым образовательным ресурсам, что позволяет нивелировать разницу между центром и периферийными районами. Кроме того, открываются широкие возможности для людей с особыми потребностями, что способствует реализации программы инклюзии. Но встает вопрос, всегда ли студенты, находящиеся вне аудитории, могут сориентироваться в море материала, доступность которого не означает его автоматического усвоения, тем более, когда речь идет о студентах-иностранцах. Для этого необходима высокая мотивация, навыки самоорганизации и самоконтроля, которые зачастую отсутствуют у студентов.

Использование онлайн-переводчиков, к которым прибегают студенты, не только не помогает, но и оказывает «вредоносное» воздействие, так как у них не формируются навыки работы со словом, текстом. Обучающиеся затрудняются в поиске и выделении нужной информации. Проведенный эксперимент, в ходе которого нужно было передать содержание переведенного на китайский язык текста при наличии оригинала на русском языке, показал, что качество гугл-перевода не способствует его пониманию и студенты затрудняются сказать, что они прочитали на китайском языке. Если раньше составление плана текста, его пересказ были по силам каждому студенту, то теперь даже ответы на вопросы вызывают затруднения. Ответ в лучшем случае или дословно повторяет предложение из текста, или из вопроса улавливается какое-либо слово, тогда ответом будет любая фраза, в которой оно встретилось.

В. А. Потемкина отмечает те моменты, которые осложняют онлайн-обучение студентов, находящихся в Китае: раз-

рыв во времени, составляющий пять часов, технические погрешности связи, отсутствие необходимых фоновых знаний в области истории, географии, литературы, неготовность к устной монологической и диалогической речи, что объясняется особенностями системы образования [6, с. 179].

На психолого-педагогические особенности обучения студентов из Восточной Азии обращается внимание в статье Е. О. Двиновой «Учение с увлечением, или увлечение учением (мотивационная составляющая процесса обучения РКИ)». Необходимо иметь в виду, что образовательная парадигма, в которую они попадают, приезжая в Россию, в корне отличается от привычных форм и методов работы. Более демократичный и творческий подход к организации занятий, преподаванию материала, более свободным формам контроля могут вызывать не только недоумение, но и недопонимание [7, с. 91].

Неудивительно, что сейчас, переосмысливая накопленный опыт, многие преподаватели и исследователи пришли к выводу, что один и тот же материал в процессе живого и дистанционного общения – это разный материал. Если при общении в аудитории «работают» слуховой и зрительный каналы восприятия информации, то при онлайн-обучении в большей степени «работает» зрительный канал. Но даже информация, красочно и интересно представленная на слайде в реале и прокомментированная преподавателем, не всегда может быть понята и усвоена. «Современное преподавание РКИ в рамках компетентностного подхода к обучению диктует требование модернизации учебного материала в целом...» [8, с. 219]. При этом не следует упускать из виду принцип целесообразности использования того или иного задания, упражнения в формате онлайн.

В Политехническом университете Санкт-Петербурга было проведено анкетирование среди преподавателей и студентов, которые отметили преимущества и недостатки онлайн-обучения. К первым были отнесены: неограниченный

выбор ресурсов, экономия времени и денег на дорогу, среди недостатков респонденты отметили вред здоровью (остеохондроз, зрение), качество работы интернета, сложность контроля как выполнения заданий, так и присутствия на занятиях, а самое главное – ограниченные возможности общения [9, с. 204–209].

Каждый преподаватель, обучавший студентов в дистанте долгое время, может сказать, что психологически комфортное общение при этом весьма затруднительно, тем более когда студенты-иностранцы в составе или одной учебной группы, или целого курса (от 100 человек) находятся за «периметром». Сложность организации работы всех студентов, «заочное» поддержание интереса на протяжении всего занятия – серьезный вызов даже для опытного преподавателя.

Таким образом, если оценивать прошлый опыт онлайн-преподавания русского языка как иностранного и смотреть в будущее, необходимо задуматься над вопросами эффективности и качества образования. Не следует забывать, что никакие самые инновационные формы и методы обучения не смогут заменить «живого» общения преподавателя и студента.

Литература

1. *Гуреева, А. В.* Оптимизация преподавания иностранного языка в языковом вузе средствами интернет-технологий // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 9. – С. 18–20.
2. *Ван Сяомэй* Достоинства и недостатки дистанционного обучения в процессе преподавания русского языка // Глобальный научный потенциал. – 2017. – № 12 (81). – С. 5–7.
3. *Новоселов, Д. В.* Дистанционное обучение в условиях пандемии // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. – 2020. – № 3. – С. 35–39.
4. *Лю Цянь* Технология дистанционного обучения русскому языку китайских студентов-филологов в условиях пандемии // Наука и школа. – 2021. – № 3. – С. 180–190.
5. *Ускова, О. А.* Дистанционная форма обучения русскому языку как иностранному: проблемы и перспективы // Вестник Московского гос. лингвист. ун-та. Сер.: Образование и педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 42–50.
6. *Потемкина, В. А.* Особенности проведения онлайн занятий при обучении английскому как второму иностранному (ESOL) студентов из стран Восточной и

Юго-Восточной Азии // Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в России: реалии и перспективы : сб. науч. тр. – 2021. – С. 177–182.

7. *Двинова, Е. О.* Учение с увлечением, или увлечение учением (мотивационная составляющая процесса обучения РКИ) // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории : сб. тр. конф. – Санкт-Петербург, 2016. – С. 90–93.

8. *Костюк, Н. А.* Расширение диапазона возможностей упражнения на соответствие как один из факторов формирования дискурсивной компетенции на уроках РКИ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 1. – № 1. – С. 216–222.

9. *Баранова, И. И.* Особенности дистанционного обучения русскому языку иностранных учащихся в современных условиях российского вуза / И. И. Баранова, М. В. Виноградова, М. Ю. Доценко // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 6 (48). – С. 204–219.

УДК 811.161.1'243:373.576(=581)

Иванцова М. Ю., Ухарцева В. И.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Статья посвящена вопросам обучения и социокультурной адаптации китайских учащихся подготовительного отделения. Рассматриваются трудности, возникающие в процессе обучения русскому языку и социокультурной адаптации на начальном этапе. Анализируются внутренние и внешние факторы обучения, влияющие на эффективность образовательного процесса. В статье также оцениваются пути решения проблем обучения и социокультурной адаптации в китайской аудитории.

Ключевые слова: образовательная адаптация, социокультурная адаптация, коммуникативно-речевая компетенция, общественная адаптация.

M. J. Ivantsova, V. I. Ukhartseva

Herzen State Pedagogical University of Russia

To the question of training and socio-cultural adaptation among the Chinese audience of students of the preparatory department

The article is devoted to the issues of teaching and socio-cultural adaptation of Chinese students of the preparatory department. The difficulties arising in the

process of teaching the Russian language and socio-cultural adaptation at the initial stage are considered. Internal and external factors of teaching that influence the effectiveness of the educational process are analyzed. The article also evaluates the ways of solving the problems of teaching and socio-cultural adaptation among the Chinese audience.

Keywords: educational adaptation, sociocultural adaptation, communicative and speech competence, social adaptation.

В настоящий момент в Институте русского языка как иностранного на кафедре интенсивного обучения РКИ ведётся подготовка иностранных учащихся к поступлению в университет. Программа «Русский язык как иностранный. Для поступающих в вузы» представляет собой курс, основными задачами которого является знакомство иностранных учащихся с системой языка и его речевыми особенностями. Целью освоения программы подготовительного отделения (далее ПО) можно считать формирование уровня коммуникативной компетенции, позволяющей иностранным учащимся вступать в коммуникацию и поддерживать её без внутреннего барьера не только на бытовом, но и на профессиональном уровне. Подавляющее число слушателей ПО – это выпускники школ из Китая, выбравшие профессии гуманитарного профиля, в том числе и творческой направленности: изобразительное искусство, хореография, вокал. В связи с этим особое значение приобретает и культурологический компонент в обучении русскому языку: «изучение иностранного языка невозможно без знакомства с факторами культуры народа, носителя этого языка» [2, с. 530]. Наряду с базовыми задачами, стоящими перед преподавательским составом, большое значение будут иметь и проблемы, связанные с помощью в адаптации молодых людей к образовательному пространству университета и приспособлением к познавательно-информационной среде: методам обучения, требованиями и обязанностями учащихся. Несмотря на то что, по мнению психологов, данные задачи считаются «формальными», их реализация на практике ока-

зывает большое влияние на успешность процессов образовательной и социальной адаптации в целом [4].

При обучении языку и культуре учащихся из Китая российские преподаватели сталкиваются с некоторыми трудностями, так как «сформированные ранее у китайских учащихся учебные «привычки» не соответствуют тем требованиям, которые предъявляются российскими преподавателями к китайским студентам в ходе учебного процесса» [3, с. 31]. В числе образовательных проблем можно выделить:

Трудности, связанные с пониманием и освоением базовых грамматических правил русского языка: для китайской аудитории проблематичным представляется изучение категории рода имён прилагательных, предложно-падежной и видо-временной систем ввиду отсутствия аналогичных грамматических явлений в их родном языке. Существенными оказываются и проблемы, связанные с построением предложения: наблюдается значительные различия в порядке слов русского и китайского языков. При обучении лексике выделяется ещё одна особенность китайских студентов, которые «испытывают недоверие к учебнику и учебному материалу, предпочитая все чаще обращаться к электронному словарю, что затрудняет закрепление языкового материала и последующего вывода его в речь» [3, с. 33].

Проблемы, связанные с уровнем сформированности коммуникативно-речевой компетенции. Студентам нелегко вступать в диалог друг с другом или преподавателем, им с трудом даются коммуникативные задания. Причиной этого является психологический барьер, основанный на манере поведения, где скромность, замкнутость, уважительное отношение к старшим – основы конфуцианской морали, – мешает китайскому студенту проявить ту степень речевой активности, которой от него ждёт преподаватель.

Трудности, связанные с недостаточными знаниями культуры страны изучаемого языка. Как известно, китайские студенты очень дистанцированы. Когда учащиеся попадают в

иную языковую и культурную среду, они не интересуются ею. Овладение иностранными студентами лингвокультурологической компетенцией является важным фактором социальной адаптации, а также развития общеобразовательного уровня каждого обучающегося, поскольку «расширение представлений о России, ее культуре, литературе, истории позволяют иностранным студентам также обогатить знания о культуре своей страны, адаптироваться к новой для них образовательной и социокультурной среде» [1, с. 97].

Выделяется также ряд проблем, связанных с организацией образовательного процесса:

Неготовность китайских студентов к интенсивным занятиям вне аудитории, в частности, к выполнению письменных и устных домашних заданий. Преподавателю трудно поддерживать интенсивный темп обучения, который необходим для освоения материала в ограниченном временном интервале.

Бессистемность в подаче учебного материала, маленький процент отработки пройденных правил. Китайским учащимся необходимо понимать последовательность и логику грамматического материала, чёткую связь лексики и грамматики, постоянно реализовывать полученные знания в практике общения.

Для решения проблем **первой группы**, по нашему мнению, необходим пересмотр содержания учебного материала, а также выбор таких методических приёмов и технологий, при которых обучение и его результат могли бы считаться наиболее эффективными. При отработке навыков построения предложения и изучении порядка слов в русском языке эффективными могут считаться методические приёмы, способствующие активизации механизмов памяти, языковой догадки и креативного мышления. Преподавателю необходимо подсказать студенту алгоритмы запоминания слов, начиная с традиционного записывания на карточки. Мы обращаемся в нашей работе также к игровым и ассоциативным методам за-

поминания (наклеиваем стикеры на предметы, придумываем истории и ассоциации, составляем ментальные карты, объединяем слова по тематике и др.). У китайских студентов хорошо развита зрительная память, поэтому один из самых действенных способов – это запоминать лексику, используя различный наглядный материал. Для развития коммуникативно-речевой компетенции необходимо создать спокойную, тёплую и комфортную для студенческой аудитории на занятиях, при этом соблюдая темп обучения и давая высказаться на уроке каждому. Особое значение имеет разыгрывание диалогов и формирование навыков построения законченного монологического и диалогического высказывания. Необходимо акцентировать внимание на вариативности разговорных форм, а также на гибкости диалога. «Существенным оказывается включение материалов, способствующих получению знаний о культуре страны изучаемого языка» [6, с. 91], поскольку это в большей степени помогает иностранным учащимся свободнее ориентироваться в языковой и культурной иносреде. Эффективным при знакомстве иностранных учащихся с реалиями русской культуры следует считать метод «капсулы культуры», введенный и описанный Д. Тейлором и Д. Сорренсоном [7].

Решение **проблем второй группы** связано с общей организацией образовательного процесса самим преподавателем. Необходимо твердо выстроить систему учебных требований, задавая регулярно письменное домашнее задание, выделять время на его проверку на уроке. Чтобы приучить к устной речи на уроке, нужно чтобы студенты произносили вслух то, что они пишут, т. е. совершенствовали свои произносительные и речевые навыки, поэтому нельзя ограничиваться только сдачей письменных работ или тестов.

Важным будет являться и процесс «общественной» адаптации. Она подразумевает адаптацию внутри студенческого коллектива (группы, курса), взаимодействие внутри университетской среды общения. Слушатели подготовитель-

ного отделения принимают активное участие в Олимпиаде по русскому языку как иностранному, участвуют в праздниках «Международный день родного языка», «Неделя русской культуры», «Конкурс талантов», «День открытых дверей» и др. Они готовятся к торжественному посвящению в студенты «Я – герценовец» и знакомятся с русскими студентами в китайском разговорном клубе «Диалог».

Преподаватели стараются обеспечить студентам «полнокровную студенческую жизнь, приобщить к традициям российского студенческого социума. Конечной целью такой работы является интенсивное вовлечение студентов-иностранцев в корпоративное сообщество герценовцев и – шире – открытость для них российского социума, не в последнюю очередь, образовательной среды» [5, с. 12].

При достижении целей обучения русскому языку как иностранному на подготовительном отделении в китайской аудитории следует учитывать как внутренние факторы, связанные с содержательной и структурной организацией образовательного процесса, так и внешние факторы, связанные с реализацией целей и задач обучения. Данные особенности влияют на успешность обучения китайский учащихся русскому языку, а также на эффективность образовательной и социокультурной адаптации учащихся.

Литература

1. *Гаврилова, В. Л.* Изучение русской литературы как способ социокультурной адаптации иностранных учащихся (предвузовский этап обучения) / В. Л. Гаврилова, М. А. Реутова // Русский мир Азии : сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф. – Якутск : СВФУ, 2024. – С. 96–100.

2. *Иванцова, М. Ю.* Лингвокультурологическая составляющая учебника русского языка для 9 класса Республики Узбекистан // Язык, культура, менталитет : проблемы изучения в иностранной аудитории : сб. науч. ст. участников XIX Междунар. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. – С. 529–533.

3. *Иванцова, М. Ю.* Проблемы обучения говорению в китайской аудитории // Язык, культура, менталитет : проблемы изучения в иностранной аудитории : сб. науч. ст. участников XXII Междунар. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2025. – С. 31–37.

4. Особенности социально-психологической адаптации иногородних студентов к обучению в университете / Г. Ю. Иконникова, Н. Б. Лисовская, А. Н. Низов, С. Б. Пашкин // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) : электронный научный журнал. – 2023. – № 6 (июнь).

5. *Теремова, Р. М.* Основные направления работы кафедры интенсивного обучения РКИ: опыт и перспективы развития / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова // Обучение РКИ на современном этапе : сб. мат-лов Круглого стола для преподавателей рус. яз. как иностр. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – С. 6–12.

6. *Ухарцева, В. И.* Принципы отбора и подачи грамматического материала на занятиях по русскому языку как иностранному (уровень А1-А2) // Язык, культура, менталитет : проблемы изучения в иностранной аудитории : сб. мат-лов XX междунар. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. – С. 90–93.

7. Taylor, H. D. Culture capsules / H. D. Taylor, J. L. Sorenson // Modern Language Journal. – 1961. – Vol. 45. – P. 350–354.

УДК 811.161.1'243:378.048.2

Коваленко Б. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

КАНДИДАТСКИЙ ЭКЗАМЕН ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ АСПИРАНТОВ ПО РКИ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Статья посвящена особенностям проведения кандидатского экзамена по русскому языку как иностранному (РКИ) для иностранных аспирантов гуманитарного и естественно-научного профилей в Санкт-Петербургском государственном университете

Ключевые слова: РКИ; кандидатский экзамен по иностранному языку; СПбГУ

B. N. Kovalenko

Saint-Petersburg State University

Candidate' exam for foreign graduate students in Russian as a foreign language at St. Petersburg state university

The article is devoted to the peculiarities of the implementation of conducting the candidate' examination in Russian as a foreign language for foreign graduate students of humanities and natural sciences at St. Petersburg State University`

Keywords: RKI; candidate' exam in a foreign language; Saint-Petersburg State University

Учебная дисциплина «Русский язык как иностранный» для иностранных аспирантов была введена в СПбГУ в 2018 г. в соответствии с приказом Минобрнауки РФ от 05.04.2016 г. «О внесении изменений в приказ Министерства от 19.11.2013 г.» [1]. Этим приказом иностранным аспирантам на первом курсе было разрешено выбирать в качестве иностранного языка и русский язык с промежуточной аттестацией в конце годового обучения – кандидатского экзамена (180 академических часов, из них практических занятий – 100 часов) [2].

Кандидатский экзамен по дисциплине «Русский язык как иностранный» является частью аттестации иностранных научных кадров. Цель экзамена направлена на достижение практического владения языком, позволяющего использовать его в научной работе. Практическое владение иностранными аспирантами русским языком предполагает наличие таких умений в различных видах речевой коммуникации, которые дают возможность развить навыки письменной и устной научной речи для эффективного самостоятельного общения в академической и профессиональной сферах, а также развить у аспирантов способности к самостоятельной и эффективной исследовательской работе.

В статье рассматривается содержание и процедура проведения кандидатского экзамена по РКИ для иностранных аспирантов СПбГУ гуманитарного и естественно-научного профилей.

В процессе обучения аспирант обязан до кандидатского экзамена подготовить портфолио, элементы которого подлежат оценке и являются составной частью промежуточной аттестации. На нее приходится 40 баллов (максимально) из 100 баллов общей оценки кандидатского экзамена. Портфолио является допуском к экзамену и представляется не позднее,

чем за неделю до кандидатского экзамена, в противном случае (при нарушении срока представления портфолио) оценка снижается на 15 баллов (то есть на портфолио приходится максимально 25 баллов из 40 возможных).

В состав портфолио входят следующие элементы:

Аннотированная библиография (список использованной литературы по теме научного исследования – не менее 10 позиций);

Оценочный реферат научной статьи по теме диссертации аспиранта – не менее 5 рефератов (объем источника – от 6500 до 11000 знаков с пробелами; объем реферата – от 1800 до 4500 знаков с пробелами);

Заявка на участие в конференции. Доклад или тезисы доклада выступления на конференции (с использованием программы Power Point);

Обоснование темы диссертационного исследования (презентация с использованием программы Power Point) [3].

Формат кандидатского экзамена для аспирантов гуманитарных и естественных факультетов СПбГУ представлен в таблице 1.

Кандидатский экзамен по РКИ проводится на кафедре русского языка для гуманитарных и естественных факультетов СПбГУ в два этапа: первый день – письменный экзамен и второй день – устный экзамен.

Письменная часть включает написание реферата научного неадаптированного текста, касающегося специальности аспиранта, или законченного фрагмента из научной монографии с элементами оценки. Объем текста составляет от 6500 до 11000 знаков, включая пробелы. Реферат, подготовленный аспирантом, должен занимать до одной трети общего текста. Экзамен длится 4 академических часа, и использование словаря запрещено. Форма проверки включает в себя умение выбирать языковые средства для выражения научных намерений, корректную формулировку темы работы, описание композиции, указание на теоретические предпосылки,

Таблица 1

№	Раздел экзамена	Объекты контроля	Формы контроля (задание)	Время выполнения задания	Максимальное кол-во баллов за задание
1	Портфолио	В соответствии с перечнем заданий портфолио	В соответствии с перечнем заданий портфолио	В течение учебного года	40 баллов
2	Чтение и реферирование научного текста	Навыки просмотрового и изучающего чтения, навык написания оценочного реферата научной статьи	Чтение научного текста по специальности (объемом 6.5-11 тыс. печатных знаков), его реферирование	4 ак. часа = 180 минут	25 баллов
3	Чтение и комментированный пересказ оригинального научного текста (научно-популярного, учебно-научного) по специальности аспиранта	Навыки изучающего чтения, навык пересказа и комментирования статьи	Чтение оригинального текста объемом от 6000 до 8000 знаков (включая пробелы) и его комментированный пересказ	Подготовка – 30 мин. Монолог – 7 мин.	20 баллов
4	Структурированное устное сообщение и беседа с экзаменатором	Навыки устного сообщения о своей научной работе	Устное сообщение о своей научной работе и ответы на вопросы экзаменатора	15 мин. Время на подготовку не предусмотрено	15 баллов
ВСЕГО:					100 баллов

цель, актуальность и новизну реферируемого текста, а также основное содержание частей работы, точку зрения автора и его отношение к другим взглядам.

Устная часть состоит из двух заданий: чтение и комментированный пересказ оригинального научного (учебно-научного, научно-популярного) текста объемом не менее 750 знаменательных слов, а также беседа с экзаменаторами по вопросам специальности. Оценка базируется на умении точно передавать информацию и участвовать в дискуссии, демонстрируя знание основных аспектов исследования. На общую подготовку устного вопроса отводится 30 минут, беседа с экзаменаторами проходит без подготовки. Использование словаря запрещено.

Каждая из четырех частей экзамена является обязательной. Сначала выставляются оценки за разделы/части экзамена. Если все разделы выполнены на оценку "удовлетворительно", то выставляется итоговая оценка, которая представляет собой среднее арифметическое оценок, полученных за отдельные разделы экзамена. Если один раздел экзамена выполнен на оценку «неудовлетворительно», выставляется итоговая оценка «неудовлетворительно». Максимальное количество баллов, которое может получить аспирант после выполнения всех заданий – 100 баллов. Суммируются баллы за выполнение заданий портфолио и ответы на экзамене: «Отлично» – 100-88 баллов; «Хорошо» – 87-67 баллов; «Удовлетворительно» – 66-51 баллов; «Неудовлетворительно» – 50-0 баллов.

Решения экзаменационной комиссии о результатах прохождения промежуточной аттестации в форме кандидатского экзамена оформляются экзаменационной ведомостью и индивидуальным протоколом сдачи кандидатского экзамена по утверждённой в СПбГУ форме.

Литература

1. Российская Федерация. Приказы. О внесении изменений в пункт 10 порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (в адъюнктуре) : приказ № 1259 : утв. Минобрнауки 19.12.2013. – С изм. и доп. от 05.04.2016. № 373.

2. СПбГУ. Приказы. Об актуализации рабочей программы дисциплины «Русский язык как иностранный» : приказ № 8577/1 : утв. 31.08.2017; СПбГУ. Приказы. Об утверждении рабочей программы дисциплины «Русский язык как иностранный» : приказ СПбГУ № 4055/1 : утв. 18.04.2019. Рег. № 055472.

3. Коваленко, Б. Н. Завершающий этап обучения РКИ. Выпускная квалификационная работа // Новое и традиционное в практике обучения русскому языку как неродному и иностранному в российских и зарубежных университетах нефилологического профиля : мат-лы Всерос. с Междунар. участием науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург : СПбГАСУ, 2018. – С. 158-163.

УДК 811.161.1'243:378.147:81'38

Коломейцева Е.Б.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

СИНЕКТИКА КАК ЛИНГВОКРЕАТИВНАЯ ТАКТИКА НА УРОКАХ РКИ

Современное преподавание требует от педагога поиска новых методов и технологий. Одной из таких технологий является применение лингвокреативных заданий. Такие задания стимулируют студентов на более активную работу, снимают напряжение при изучении иностранного языка. Синектический поиск можно считать одной из форм лингвокреативной работы. В статье описываются этапы синектического поиска и предлагаются варианты использования синектики как лингвокреативной тактики на уроках РКИ.

Ключевые слова: лингвокреативность; синектика; РКИ; творческое мышление.

E. B. Kolomeytseva

Herzen State University

Synecotics as linguo-creative tactics in Russian as foreign lessons

Modern teaching requires teachers to search for new methods and technologies. One of these technologies is the use of lingua-creative tasks. Such tasks

stimulate students to work more actively, relieve stress when learning a foreign language. Syntactic search can be considered one of the forms of lingua-creative work. The article describes the stages of synectic search and suggests options for using synectics as a lingua-creative tactic in Russian as a foreign language lesson.

Keywords: lingua-creativity; synectics; Russian as a foreign language; creative thinking.

В последнее время преподавание иностранных языков обогатилось новыми интерактивными методами, педагоги активно используют на занятиях интернет-ресурсы, искусственный интеллект, лингвокреативные технологии.

Под «лингвокреативностью» мы понимаем способность личности к обработке лингвистического опыта, лингвистическую продуктивность сознания и сознательное нарушение стандарта языка в речевой деятельности для создания нового речевого продукта [4, с. 55]. Данный речевой продукт не обязательно может быть принципиально новым, он также может быть оригинальной комбинацией уже имеющегося.

В преподавании иностранных языков в целом так же, как и в преподавании русского языка как иностранного (РКИ) в частности, лингвокреативные задания обладают большим потенциалом, позволяя делать занятия интересными и активными. Одной из форм работы на уроках РКИ может стать синектический поиск.

Впервые о синектике заговорили в 1950-х гг. с подачи Дж. Принса и У. Гордона. Групповой метод креативного решения задач обрел популярность сначала в дизайне и маркетинге, затем оттуда перешел в образование [3]. Синектика может быть описана как метод упорядочивания творческого мышления. Ее на уроках целесообразно объединять с кейсовым или проблемным методом. Синектический поиск предполагает несколько этапов. Когда проблема поставлена, сформулирована в общем виде, происходит ее анализ. Такого рода первичный анализ можно проводить под руководством приглашенного эксперта или педагога. Далее начинается

собственно процесс творчества – генерирование идей [1]. Группа находит ассоциации-анalogии к проблемному процессу, затем выбирается подходящий угол зрения, под которым с помощью метафор и аналогий рассматривается заданная проблема и предлагается решение. У. Гордон выделяет четыре типа таких аналогий:

- прямая аналогия, например, копирование учеными процессов, происходящих в живой природе;
- символическая аналогия (окно – компьютерное «окно»);
- личная аналогия (представление себя или члена группы в данной проблемной ситуации);
- фантастическая аналогия (задается фантастическая ситуация для исследуемого объекта) [3].

В плане аналогий и поиска решений синектика похожа на метод мозгового штурма, но обладает более усложненной структурой. Преподаватель при использовании синектики становится синектором: тем, кто двигает процесс поиска креативного решения. Эта роль схожа с ролью тьютора в интерактивном обучении.

Каким образом синектика может помочь при овладении иностранным языком? Е. Г. Полупанова предлагает включать элементы синектики при освоении активного словаря чужого языка. Это использование наводящих вопросов преподавателя при изучении новых слов [2, с. 41]. В РКИ это могут быть, например, вопросы при изучении прилагательных:

- *Что бывает холодным?*
- *Какой человек бывает злым?*

Преподаватель может предложить интересную нестандартную или фантастическую ситуацию (также с помощью картинок). Приведем пример.



Рис. 1. Картинка для занятий (источник: «Человек-магнит» прогуливается с Samsung Galaxy S4 на лбу – ФОТО | 1news.az | Новости)

Вопросы преподавателя могут быть такими: *Что делают эти люди? Почему у этого человека так много ложек? Почему они не падают? Что бы вы делали, если бы у вас была такая способность? Как можно назвать такого человека?*

К примеру, *«Если бы моя страна была человеком, какой она бы была?»*. Можно также вовлечь студентов в синектическую игру: студенты должны по очереди описать то или иное новое понятие, пользуясь аналогиями, метафорами или интересными ситуациями применения. Синектикой, наоборот, будет игра, когда студентам предъявляются необычно, креативно описанные сюжеты знакомых им литературных произведений или понятия, которые надо угадать.

Другой вариант – игра *«Что объединяет эти вещи?/ Что объединяет этих людей?»*. Студентам предъявляется картинка с разнородными предметами или разными людьми, они должны объяснить, по каким признакам предметы или субъекты объединяются.

Синектика может помочь и при изучении русской культуры. Когда студенты изучают русские народные сказки, можно предложить им воспользоваться в середине прочтения сказки методом личной аналогии. Например, сказка «Репка»:

а что бы вы делали на месте дедушки? Как вытащить большую репку?

Классический вариант использования синектики – проблемные задания. Например, такая ситуация: *Вы в России в пока не знакомом вам городе, не можете найти дорогу до вашего дома. Телефон разрядился. Что делать?* Варианты ответов могут быть разными в зависимости от выбранной тактики и аналогий. Например, ответ с использованием прямой аналогии: *муравьи находят путь к муравейнику по солнцу. Мы можем использовать солнце как ориентир.* Ответ с использованием личной аналогии: *если бы я оказался в такой ситуации, я мог бы обратиться к прохожему с вопросом. Я бы спросил: «извините, на какой автобус я могу сесть, чтобы доехать до улицы Ленина?».* Символическая аналогия, например, может воспользоваться метафорой: *человек похож на песчинку, но на песчаном берегу их тысячи. Море колышет песчинки и они двигаются. Поток машин похож на море. Значит, я могу поймать машину и попросить меня довезти до дома.* Фантастическая аналогия является наиболее трудной и креативной в ряду. Ответ там, например, может быть такой: *в русских сказках Иван-дурак использует путеводное перышко, он пускает его по ветру и идет за ним. Мое перышко – навигатор телефона, но телефон не работает. Другой вариант – богатыри в сказках читают надписи на камне. Может быть, мне нужно быть как они и читать указатели?*

Мы показали лишь некоторые возможные варианты использования синектики. Конечно, трудно пользоваться данным методом, когда у студентов не сформирована лексическая база, однако он может быть с успехом применен уже на первом языковом уровне. Главное – умение синектора направить мыслительный процесс студентов в нужное тематическое русло. Таким образом, синектика как лингвокреативная тактика в обучении РКИ помогает в формировании коммуникативной компетенции, снятии языковых барьеров, развитии

творческого мышления и способствует интересному прохождению занятий, мотивирует студентов к изучению иностранного языка. Синектический поиск не исчерпывается предложенными в статье заданиями и может быть дополнен.

Литература

1. *Намазбаева, Ж. И.* Метод синектики как интеллектуальный инструмент развития творческого воображения студентов // *Ulagat* : [электронный журнал]. – 2020. – URL: <https://clck.ru/3HFSVr> (дата обращения: 10.03.2025).

2. *Полупанова, Е. Г.* Эвристические возможности синектики в обучении английскому языку // *Электронная библиотека БГУ* : [сайт]. – URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/230795> (дата обращения: 10.03.2025).

3. Синектика : определение термина // *Большая российская энциклопедия* : [сайт]. – URL: <https://bigenc.ru/c/sinektika-e73b43> (дата обращения: 10.03.2025).

4. *Сотникова, Е. С.* Лингвокреативность в дискурсе социальной рекламы // *Вестник Пермского НИПУ. Сер. «Проблемы языкознания и педагогики»*. – 2021. – № 2. – С. 54–63.

УДК 811.161.1'243:378.147:37.012:[028.1:39](=581)

Ли Синь (Китай)

Санкт-Петербургский государственный университет

ЭТНООРИЕНТИРОВАННЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

В статье рассматривается вопрос обучения чтению русских поэтических текстов, отмечаются трудности, с которыми сталкиваются китайские студенты, подчеркивается важность внедрения этноориентированной методики преподавания, учитывающей национальную специфику обучения, делается вывод о том, что процесс обучения чтению с учётом этноориентированного подхода значительно расширяет понимание китайскими студентами русской культуры, открывает новые горизонты в образовательном процессе.

Ключевые слова: поэтические тексты, русский язык как иностранный (РКИ), китайские студенты, методика преподавания, этноориентированная методика

Li Xinyi (China),

St. Petersburg state university

Ethno-oriented component in teaching reading poetic texts to Chinese audience

The article deals with the issue of teaching to read Russian poetic texts, notes the difficulties faced by Chinese students, emphasises the importance of introducing ethno-oriented teaching methodology that takes into account the national specifics of learning, concludes that the process of teaching reading with the account of ethno-oriented approach significantly expands Chinese students' understanding of Russian culture and opens new horizons in the educational process.

Keywords: poetic texts, Russian as a foreign language (RFL), Chinese students, teaching methodology, ethnocentred methodology

Роль художественных текстов в преподавании русского языка как иностранного приобретает все большее значение в контексте коммуникативно направленного обучения [1, с. 60]. Использование художественных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному способствует постоянному расширению у иностранных учащихся лексического запаса и формированию социокультурной компетенции. Одновременно с этим развивается познавательная активность учащихся, повышается уровень мотивации к изучению русского языка. Для иностранных студентов умение читать аутентичные тексты (поэтические тексты) становится показателем уверенного владения русским языком.

Целью обучения чтению в методике РКИ является формирование, развитие и совершенствование навыков извлечения информации из текста. Обучение чтению предполагает развитие навыков восприятия и эффективного анализа широкого спектра текстов, включая тексты художественные [2, с. 347]. Одной из ключевых задач является развитие способности различать первичную и вторичную информацию. Кроме того, обучение чтению направлено на расширение словарного запаса и совершенствование навыков чтения в различных контекстах, что способствует эффективному и пол-

ноценному участию в языковой практике. Критическое мышление и аналитические навыки развиваются через выявление тем и идей текста, а также через определение его логической структуры [3]. Важно отметить, что в этом контексте поэтические тексты играют особую роль. Они не только привносят эстетические и эмоциональные элементы, но и обеспечивают глубокое осмысление языковых структур.

Поэтический текст, как сложная организационная система, специфичен и многослоен в своем выражении, а как особая форма языка он образует с языковой системой отношения, подчеркивающие их общее происхождение и взаимодействие. [4, с. 6].

Поэтические тексты являются важной частью русской литературы, выражением общечеловеческих идеалов и жизненных ценностей, а также имеют важный лингвистический и методический потенциал в преподавании русского языка как иностранного. Поэтические тексты отражают особый взгляд на действительность поэта, русскую культуру и способствуют межкультурной коммуникации [5, с. 6]. Однако такие тексты представляют и определенные трудности для иностранных студентов, так как отличаются ярко выраженной эстетичностью, эмоциональностью, антропоцентричностью, образностью и фрагментарностью. Важно учитывать и тот факт, что китайские студенты находятся под влиянием философии конфуцианства. У них отличная от русской система мышления, языка и культурных ценностей. В процессе чтения поэтических строк они сталкиваются с большими языковыми трудностями, что безусловно затрудняет глубокое и всестороннее понимание русской поэзии китайскими студентами, не имеющими достаточных знаний о русской культуре.

В контексте работы с русскими поэтическими текстами преподаватели, работающие в Китае, выделяют ряд наиболее значимых проблем, затрудняющих процесс их восприятия и понимания:

Различия в фонологической системе и интонационном рисунке.

Ограниченное число русских поэтов-классиков, чьё творчество активно изучается в китайской аудитории (А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, А. А. Блок, А. А. Ахматова).

Специфика цели обучения (лингвистическая цель).

Современные методические подходы к обучению чтению художественных, в частности поэтических текстов, позволяют преодолевать перечисленные трудности и способствуют более глубокому их пониманию. Так, например, Н. В. Кулибина в авторском пособии «Читаем по-русски на уроках и дома (2008)» подробно иллюстрирует методику работы с текстами поэтическими. Разработанная автором модель помогает иностранным студентам приобрести навыки анализа и интерпретации текста [6]. Эти подходы включают несколько ключевых этапов и принципов работы, которые могут значительно усилить как эмоциональный, так и когнитивный уровень восприятия поэтического текста.

Важными структурными компонентами этих методик являются предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы, которые направлены на целостное восприятие произведения. Аутентичность текста призвана поддерживать интерес студентов и расширять их языковой и культурный кругозор, а также создать условия для успешного взаимодействия с русской литературой. Учитывая языковые особенности иностранных студентов, работу с поэтическим текстом важно строить последовательно, или поэтапно. Методы лингвистического анализа также играют важную роль, так как они позволяют рассмотреть художественные тексты с точки зрения идейного содержания, образа и языка. Кроме того, развитие коммуникативных навыков является ключевым аспектом, поскольку иностранные студенты активно отвечают на вопросы, участвуют в обсуждениях, делятся своими впечат-

лениями о прочитанном, что помогает формировать глубинную связь с изучаемым материалом.

Многообразие и сложность китайской культуры сформировали у китайских студентов уникальные способы учения, взаимодействия с другими людьми и восприятия знаний. Конфуцианство и Даосизм создали основу китайской национальной духовности, характеризующуюся благоразумием, гибкостью ума, спокойствием темперамента и позитивным отношением ко всем событиям. Однако навыки вербального общения развиты у китайских учащихся слабо и стремление к самовыражению выражено мало. Китайские студенты, как правило, с большим уважением относятся к своим учителям, что основано на восприятии учителя как носителя знаний и мудрости. В конфуцианской традиции учитель занимает особое место в жизни ученика, и ученик должен беспрекословно следовать его наставлениям. Китайцы общаются с помощью иероглифов – символической, уникальной формы письма, представляющей собой целостные образы и идеи, которые не всегда соответствуют универсальным категориям. Это также сильно отличается от русского способа восприятия знаний.

Таким образом, обучение китайских студентов чтению русских поэтических текстов – многогранная задача, в которой должны учитываться не только лексические и грамматические аспекты языка, но и национальные особенности. Каждый поэтический текст отражает историческую и культурную специфику, что является серьезным препятствием для китайских студентов. Преодоление этих трудностей становится возможно при опоре на этноориентированную методику, предусматривающую:

Отбор поэтических текстов с учетом национальной психологии и национальной культуры.

Чтение и анализ поэтических текстов с опорой на культурно-исторический контекст (биография автора, время со-

здания произведения, влияние исторических событий на содержание стихотворения).

Анализ поэтических текстов, включающий обращение к национальным поэтическим традициям и поиск общих элементов; обе поэтические традиции имеют свои специфические стилистические приемы, символы и образы, что позволяет китайским студентам проводить сравнительный анализ;

Поступательное движение от простого к сложному.

Использование русской поэзии в процессе изучения русского языка как иностранного не только углубляет лингвистические знания китайских студентов, но и обогащает их восприятие культурного наследия страны в целом, что позволяет говорить об особой роли этноориентированных педагогических подходов. Уникальный образовательный и культурный фон китайских студентов приводит к частым лингвистическим и культурным конфликтам при чтении русской поэзии, что подчеркивает необходимость адаптации методов и материалов обучения. Кроме того, использование русских поэтических текстов в преподавании русского языка как иностранного позволяет китайским студентам глубже понять эмоциональные контексты речи. Чтение поэзии в оригинале – это не только необходимый навык для овладения русским языком, но и средство самовыражения и культурной идентичности.

Литература

1. Миксюк, Р. В. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного // Высшее техническое образование. – 2019. – №1. – С. 59–62.
2. Азимов, Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.
3. Глазунова, О. И. Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1–С2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо. – М.: Русский язык. – Курсы, 2017. – 216 с.
4. Казарин, Ю. В. Поэтический текст как уникальная функционально-эстетическая система: автореф. дис. ... д-ра филол. наук, 10.02.01 // Ур. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001. – 36 с.

5. Макарова, Т. Н. Работа с поэтическими текстами в обучении иностранному языку // АОН. – 2016. – №6. – С. 5–9.

6. Кулибина, Н. В. Читаем по-русски на уроках и дома. – Рига: RETORIKA A, 2008. – 194 с.

УДК 811.161.1'243:004:378.147(=581)

Ли Цинцзе

Северо-западный университет Миньцзу, Ганьсу, Китай

Белоус Б. С.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ¹

Использование мультимедийных средств стало широко распространённым трендом в системе обучения иностранным языкам. Сегодня средства мультимедиа оказывают мощную поддержку в улучшении условий обучения. В данной статье рассмотрены возможности и преимущества использования мультимедийных технологий на занятиях по русскому языку как иностранному. В статье описываются различные способы применения мультимедийных средств в процессе обучения иностранцев русскому языку.

Ключевые слова: мультимедиа; РКИ; нейросеть; презентация; учебные материалы.

Li Qingjie

Northwest Minzu University, Gansu, China

B. S. Belous

Herzen State Pedagogical University of Russia

The use of multimedia technologies in the system of teaching Russian as foreign language

The use of multimedia tools has become a widespread trend in the system of teaching foreign languages. Today, multimedia tools provide powerful support

¹ Исследование выполнено на средства гранта Северо-западного университета Миньцзу. Научный проект №2022XJGG-112 «Методика развития навыков чтения и письма в процессе обучения студентов русскому языку» в рамках изучения теории «Си Цзиньпин о государственном управлении».

in improving the learning environment for foreign languages. This article discusses the possibilities and advantages of using multimedia technologies in Russian as a foreign language classes. The article describes various ways of using multimedia tools in the process of teaching Russian to foreigners.

Keywords: multimedia; RCT; neuronet; presentation; educational materials.

XXI век часто называют эпохой информации. Технический прогресс существенно влияет на развитие системы обучения, включая преподавание русского языка как иностранного. Информатизация образования представляет собой одно из главных направлений развития современного общества. Применение новаторских методов обучения и инновационных технологий может сделать преподавание русского языка как иностранного более эффективным и удобным [1, с. 363].

Мультимедийные технологии в системе обучения представляют собой широкий спектр аудио, видео, виртуальных средств, используемых в учебном процессе. Мультимедиа – это инструмент, который расширяет возможности преподавателей и учащихся. Средства мультимедиа позволяют учащимся закрепить навыки в изучении иностранного языка, а преподавателю – повысить эффективность обучения, подавать учебную информацию более интенсивно и наглядно. Тем не менее нужно помнить, что мультимедийные технологии являются хорошим помощником на уроке, но заменить преподавателя они пока не могут.

Назовём основные средства использования мультимедийных технологий в системе обучения русскому языку как иностранному:

- Техническое обеспечение. Интерактивные доски, компьютеры, программы, позволяющие создавать и продемонстрировать новый учебный материал.

- Учебные материалы. Интерактивные учебные пособия, учебные видеоролики, дающие возможность студенту в простой доступной форме закрепить базовые знания, полученные на аудиторных занятиях.

- Мультимедийные презентации, способствующие лучшему восприятию и запоминанию учебного материала студентами;

- Искусственный интеллект (ИИ). Сегодня возможности использования нейросети постоянно растут. ИИ может стать настоящим помощником преподавателя в деле создания новых учебных материалов, подготовки и проверки тестовых заданий, контрольных работ.

Для эффективного использования мультимедийных средств в учебном процессе важно иметь современное техническое обеспечение и качественные электронные учебные материалы. Кроме того, преподаватель должен иметь хорошие навыки работы с техникой, уметь пользоваться современными технологиями.

Необходимо отметить преимущества использования мультимедийных технологий в системе обучения русскому языку как иностранному:

1. С помощью мультимедийных средств преподаватель имеет возможность наглядно представить материалы урока. Учащиеся лучше усваивают учебные материалы при помощи презентаций, графических изображений, учебных видеороликов.

2. При помощи обучающих программ и онлайн сервисов учащихся можно обеспечить дополнительными учебными материалами в виде тестов, тренировочных заданий и упражнений.

3. Мультимедийные технологии открывают возможности для индивидуализации процесса освоения иноязычной лексики с учётом личностных особенностей и потребностей обучающихся [2, с. 170].

Использование мультимедийных технологий даёт преподавателю и студенту дополнительные возможности, которые позволяют сделать обучение более эффективным, насыщенным и интересным. В процессе обучения РКИ применение мультимедийных методов способствует повышению ка-

чества преподавания, расширению средств обучения и оживлению атмосферы в классе. Кроме того, в случае использования современных технологий мотивация и познавательная активность обучающихся растёт, снижается психологический барьер учащихся в использовании русского языка как средства общения.

В век компьютерных технологий человеку стал более привычен способ передачи и восприятия информации, ситуативно соединяющий вербальное сообщение с подобранным для него изображением [3, с. 187]. Современная молодежь намного лучше воспринимает информацию, если ее закрепить подходящим видеорядом. Именно поэтому учебные занятия должны проводиться в хорошо оборудованных современных аудиториях, которые помогут преподавателю просто и понятно проиллюстрировать наиболее важные моменты урока. Сегодня Интернет представляет собой неисчерпаемый источник наглядных материалов. Задача преподавателя – найти, отредактировать и подготовить к демонстрации те материалы, которые могут быть полезны для использования на уроке [4, с. 185]. В этом деле преподавателю поможет нейросеть. Уже сегодня преподаватель может использовать нейросети для подготовки материалов к уроку. Преподаватель может с помощью ИИ перевести загруженные в программу аудио или видеозаписи в текст.

Во время онлайн занятий хорошо себя зарекомендовала виртуальная обучающая программа Moodle. Данная технология эффективна во время дистанционного обучения и может использоваться в качестве дополнительного средства при самостоятельной работе студентов, а также позволяет преподавателю создавать различные контрольно-измерительные материалы (онлайн-тесты, контрольные работы, проверочные упражнения) [4, с. 151]. Мультимедийные средства позволяют значительно экономить время преподавателя и дают возможность студентам заниматься русским языком по индивидуальной программе.

Мультимедийная презентация представляет собой более наглядный, запоминающийся материал, чем традиционные записи на классной доске. Даже в случае объяснения русской грамматики использование мультимедиа позволяет преподавателю дать студентам сложный материал в наиболее понятной и доступной форме, чем обычные грамматические схемы и таблицы. Использование презентации делает содержание урока более наглядным и систематизированным, помогает обучающимся в доступной форме воспринимать и усваивать учебные материалы. Совместная работа студентов в группе по подготовке презентации также развивает творческие способности учащихся.

Использование и внедрение мультимедийных методов в системе преподавания русского языка обогащает и облегчает содержание образовательного процесса, повышает мотивацию к изучению языка студентов, углубляет сотрудничество студентов и преподавателей [5, с. 151]. Также мультимедийные технологии помогают развивать самостоятельность и креативное мышление учащихся, стимулируют их познавательную активность.

Литература

1. *Линник, Л. А.* Количественные методы в преподавании русского языка как иностранного / Л. А. Линник, М. М. Петросян // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан : IV науч.-практ. конф. / Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. – Москва, 2019. – С. 362–366.
2. *Загуменникова, Н. В.* Цифровые технологии как способ оптимизации обучения русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 1-1. – С. 165–178.
3. *Шмалько-Затинацкая, С. А.* Этноориентированный подход при работе с учебными поликодовыми текстами (из опыта преподавания русского языка как иностранного студентам из стран Азиатско-Тихоокеанского региона) // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2022. – № 203. – С. 185–197.
4. *Белоус, Б. С.* Использование аудиовизуальных средств в системе преподавания лингвострановедческих курсов РКИ // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории : сб. науч. ст. участников XVII Междунар. науч.-практ. конф. РГПУ им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2018. – С. 185–188.

5. *Ощирова, И. Н.* Роль мультимедийных средств в преподавании русского языка как иностранного // Экология языка и коммуникативная практика. – 2017. – № 2. – С. 150–155.

УДК 811.161.1'243:028.1:378.147

Малышев Г. Г., Малышева Н. Г.

Санкт-Петербургская государственная
консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова

ПРИЁМЫ РАБОТЫ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ В КАЧЕСТВЕ ОБЪЕКТА И ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена приёмам работы с учебными текстами на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. Учебный текст рассматривается как объект обучения и как основа для организации учебной деятельности при формировании языковой, речевой и в конечном итоге – коммуникативной компетенции. В статье высказывается мысль о целесообразности таких приёмов работы, как постановка вопросов к отдельным предложениям текста, с последующим репродуцированием содержания учебного текста. Выдвигается требование «образцовости» текста как условие успешности формирования коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: учебный текст; коммуникативная компетенция; репродуцирование содержания текста.

G. G. Malyshev, N. G. Malysheva

St. Petersburg Rimsky-Korsakov State Conservatory

Techniques of working with the educational text as an object and as the basis for organizing the teaching of Russian as a foreign language

The article is devoted to the methods of working with educational texts at the initial stage of teaching Russian as a foreign language. The educational text is considered as an object of learning and as the basis for organizing educational activities in the formation of linguistic, speech and, ultimately, communicative competence. The article suggests the expediency of such methods of work as asking questions to individual sentences of the text, followed by reproducing the content of the educational text. The requirement of "exemplary" text is put forward as a condition for the successful formation of communicative competence.

Keywords: educational text; communicative competence: reproduction of the text content.

Целью коммуникативно ориентированного обучения языку является формирование коммуникативной компетенции как способности к осуществлению общения средствами изучаемого языка. Целью и содержанием общения выступает обмен смыслами вербальными средствами. Коммуникативная компетенция формируется на базе языковой и речевой видов компетенции и включает в себя социокультурную компетенцию, обеспечивающую учёт и соблюдение речевых традиций, связанных с общими знаниями культурных особенностей страны изучаемого языка.

Содержанием языковой компетенции выступают грамматические навыки, а речевая компетенция предполагает способность использования этих навыков при построении речевых высказываний на уровне фразы. Коммуникативная компетенция обеспечивает способность оперирования языком при построении сверхфразовых единств на уровне развёрнутых текстов монологического и диалогического характера как основных смыслодержающих единиц речи.

Основной единицей обучения является «речевой образец», отражающий определённое речевое намерение и способ его реализации языковыми средствами на уровне предложения. Представление речевого образца целесообразно осуществлять на комплексной основе: 1) сам графически представленный речевой образец; 2) ситуативная картинка, раскрывающая его смысловое содержание; 3) графически представленная синтаксическая схема, по которой построен образец; 4) таблица, в которой представлена грамматическая парадигма участвующих в построении образца языковых компонентов как элементов общей грамматической системы.

После презентации нового материала наступает этап практически ориентированного обучения, направленного на формирование языковых (грамматических) навыков и рече-

вых умений, что в своей совокупности должно обеспечивать возможность формирования коммуникативной компетенции. Формирование перечисленных видов компетенций целесообразно осуществлять на основе образцовых учебных текстов.

Работа с текстом предусматривает целый ряд последовательных учебных действий, направленных на овладение содержащимися в тексте смыслами и способами их вербальной интерпретации средствами изучаемого языка. Работе с текстом должно предшествовать знакомство с присутствующими в нём языковыми и речевыми закономерностями. В связи с этим первым заданием должно быть следующее: «Уясните значение следующих слов, словосочетаний и выражений».

Введение нового языкового и речевого материала может выглядеть следующим образом: 1) введение лексики, причём под лексикой в первую очередь понимается введение глаголов как центров синтаксических построений, «управляющих» формами всех участвующих в предложениях языковых компонентов. Глаголы обязательно сопровождаются типичными вопросами, указывающими на их валентность. Далее следует пример предложения с этими глаголами, взятыми из будущего текста. Совокупность таких предложений образует некую модель будущего общего текста.

В начале работы с самим текстом следует предтекстовое задание (или задания), ориентирующее обучаемых на извлечение из текста определённой информации или же – ответа на тот или иной ключевой вопрос. Таким образом, вариантом предтекстового упражнения может быть задание на формирование навыков поискового чтения. Выполнение предтекстовых заданий направлено на обеспечение концентрации внимания обучаемых на отдельных аспектах содержания текста во время чтения.

Важным аспектом является работа над выработкой фонетически корректного чтения предложений и всего текста в

целом. Для формирования у обучаемых коммуникативной компетенции чрезвычайно важным представляется умение правильно формулировать вопросы к каждому из предложений текста, а затем и ко всему тексту в целом. Дело в том, что умение правильно ставить вопросы, а также давать на них корректно сформулированные ответы лежит в основе любой коммуникации как процесса обмена определёнными смыслами.

В идеале каждый текст целесообразно сопровождать ситуативной картинкой, что позволяет раскрывать общее содержание учебного текста на его наглядно-образном уровне, апеллирующем непосредственно к наглядно-чувственному смысловому уровню мышления обучаемых, а также устанавливать необходимые ассоциативные связи между релевантными, ситуативно маркированными чертами содержания текста и способами их вербальной интерпретации.

В дальнейшем ситуативная картинка, охватывающая общее содержание текста, может послужить материализованной опорой при репродуцировании содержания текста. Этапу репродуцирования текста, как уже было сказано, предшествует этап постановки вопросов. На ранней стадии обучения такие вопросы могут быть предложены преподавателем с целью проверки понимания обучаемыми информации, содержащейся в учебном тексте. Однако на следующей стадии важным является формирование способности формулировать такие вопросы самими обучаемыми. Возможно использование притекстовых заданий и другого типа, таких как подбор заголовков к отдельным абзацам и составление плана – либо вопросительного характера, либо плана, состоящего из назывных предложений.

Обозначенный тип заданий относится к типу притекстовых упражнений, после которого наступает этап послетекстовых заданий. К послетекстовым заданиям относится такой вид задания, как репродуцирование текста. В методике существует определённое предубеждение против такого по-

слетекстового задания, как репродуцирование, и уж тем более – как заучивание вербальной интерпретации содержания текста наизусть.

Проводится мысль о необходимости не репродуцировать текстовое содержание, а продуцировать это содержание самостоятельно – путём речетворчества. Но откуда может явиться способность к такому речетворчеству, если в сознании обучаемого ещё не накопилось, а главное, не автоматизировалось на достаточном уровне элементарно необходимое количество речевых ситуативно маркированных шаблонов и штампов, прочно связанных в сознании с совершенно определёнными ситуативно маркированными смыслами? Разве можно всерьёз утверждать, что рядовой носитель языка при осуществлении коммуникативной деятельности в действительности занимается речетворчеством?

На самом деле, чем выше его внутренняя языковая культура, чем шире в его сознании набор ситуативно маркированных языковых и речевых конструкций и синтаксических построений, тем успешнее он пользуется своей коммуникативной способностью при решении тех или иных речевых задач, появление которых обусловлено возникновением тех или иных речевых ситуаций. Иными словами, успешность его коммуникативной деятельности по обмену смыслами напрямую зависит от того, насколько богат и доведён до автоматизма арсенал его внутренних психо-физиологических ассоциативных связей между набором смыслов и языковыми способами их вербальной интерпретации.

Всерьёз об истинном речетворчестве может идти речь, когда мы рассматриваем произведения наиболее известных и самобытных писателей, благодаря чему и возникают такие литературоведческие понятия, как «язык Толстого», «язык Достоевского», «язык Чехова» и др. Но даже и речетворчество истинных художников слова основывается на наборе усвоенных ими ранее смыслов и способах их вербальной интерпретации.

Вот почему использование установок на репродуцирование, и даже заучивание учебных текстов, с нашей точки зрения, полезно, и даже необходимо, особенно на начальном этапе обучения. Единственным принципиальным требованием, которому должны отвечать учебные тексты, – это их «образцовость». Они не должны содержать в себе неточностей и тем более – ошибок, с точки зрения соответствия содержащихся в тексте смыслов характеру их вербальной интерпретации языковыми средствами изучаемого языка. Это требование представляется нам методически принципиальным для успешности формирования у обучаемых коммуникативной компетенции как главной цели практически ориентированного обучения языку.

УДК 81'27:[81'373.46:001.896](470+571)

Московкин Л. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЗАМЕНЫ И ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ: КАК К НИМ ОТНОСИТЬСЯ?

В статье рассматриваются вопросы развития методической терминологии. Автор описывает процессы замены и переосмысления ряда ключевых методических терминов, проходившие на протяжении XX века, выявляет факторы, обусловившие эти процессы, и приходит к выводу, что замены и переосмысления значения терминов свидетельствуют об отрицательных тенденциях развития методической терминологии.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методическая терминология; тенденции развития; замена термина; переосмысление термина.

L. V. Moskovkin

Saint Petersburg State University

Changing and reinterpretations of methodical terms: how to treat with them?

The article examines the development of methodological terminology. The author describes the processes of changing and revision of a number of key

methodological terms that took place throughout the 20th century, identifies the factors that determined these processes, and comes to the conclusion that some changes and reinterpretations of the meaning of terms indicate negative trends in the development of methodological terminology.

Key words: Russian as a foreign language; methodological terminology; development trends; changing of a term; reinterpretations of a term.

Термины – это средства научного общения. Они позволяют ученым, с одной стороны, говорить на одном языке, с другой, адекватно понимать тексты предшественников, то есть единые термины обеспечивают цельность и преемственность методической науки. Для того чтобы выполнять эти задачи, термины, по своей сути обладающие признаком нормативности, не должны заменяться другими или не должно изменяться их значение [1], [2]. В нашей науке эти правила часто нарушаются, что уже отмечалось в научной литературе [2], [3]. Естественно, возникает вопрос: как оценивать эти процессы, присущие не только XX в., но и современному состоянию методической науки, и вообще, как относиться к терминологическим новациям?

Проанализируем несколько примеров, чтобы ответить на этот вопрос.

Первый пример. В методической литературе XVIII – начала XX вв. мы часто встречаем рекомендации по работе со статьями (см., например, «Способ учения», методические рекомендации, разработанные в Московском университете в 1771 г. [4]). Статья в современном понимании – это научное, публицистическое или научно-популярное сочинение небольшого размера. Возникает вопрос: неужели в школах того времени уже обучали научному или публицистическому стилям речи? И только вчитавшись, мы понимаем, что речь идет о работе с учебными текстами.

В методических трудах XVIII – начала XX вв. статья – это учебный текст, статейка – микротекст. Замена термина «статья» термином «текст» произошла в 1920-х гг., после Октябрьской революции, когда в области гуманитарного знания

осуществлялась смена научных парадигм, затронувшая и область терминологии. Возможно, на замену термина «статья» термином «текст» повлияли и изменения в литературном языке: сужение значения слова «статья» и расширение значения слова «текст». Например, еще в XIX в. статьей называли небольшое цельное сочинение, а текстом подлинник произведения писателя (см. словарь В. Даля [5, с. 310, 396]).

Тем не менее, основная причина замены термина «статья» термином «текст» состояла в стремлении нового поколения методистов «отречься от старого мира», создать новую методику и, соответственно, новую терминологию. Не случайно, в их работах мы почти никогда не находим ссылок на дореволюционные труды российских педагогов и методистов.

Второй пример. В методике преподавания неродного, в том числе и иностранного языка, до середины XX в. наиболее разработанным разделом была методика обучения чтению. Выделялись два вида чтения: курсорное и стартарное [6]. Под курсорным понималось быстрое, беглое чтение, под стартарным – медленное, направленное на полное понимание читаемого текста.

В XX в. дважды произошла замена этих терминов.

В 1940-х гг. вместо них стали использовать термины «синтетическое» и «аналитическое чтение». Это могло быть обусловлено следующими факторами. Во-первых, отказ от терминов «курсорное» и «стартарное чтение» в период противостояния с гитлеровской Германией мог быть вызван общим стремлением не использовать термины, заимствованные из немецкого языка (русские термины «курсорное» и «стартарное чтение» происходят от немецких *kursorische Lektüre* и *statarische Lektüre*). Во-вторых, термины «аналитическое» и «синтетическое чтение», связанные со словами «анализ» и «синтез», были понятнее учителям, чем термины «курсорное» и «стартарное чтение». В-третьих, эти термины в советской методике использовались и ранее, но их распространение

ние в 1940-х гг. могло быть обусловлено интересом советских методистов к англо-американской методической литературе, и в частности, к известной работе М. Адлера «Как читать книгу» [7].

Термины «аналитическое» и «синтетическое чтение» использовались в советской методической литературе до конца 1960-х гг. (см., например, пособие М. Л. Вайсбурд [8]). В 1970-х гг. в трудах С. К. Фоломкиной вместо них вводятся новые термины «ознакомительное» и «изучающее чтение». В ее монографии, опубликованной в 1987 г. дана уже более развернутая классификация, включающая изучающее, ознакомительное, поисковое и просмотрное чтение [9]. Появление этих терминов было обусловлено, с одной стороны, развитием методики обучения чтению, с другой, стремлением автора предложить термины, отражающая целевые установки разных видов чтения.

Третий пример. В начале 1960-х гг. вместо термина «слушание» начинает употребляться термин «аудирование». З. А. Кочкина, которая ввела его, утверждала, что аудирование – это не просто слушание, а слушание с пониманием [10]. Интересно, что ни в то время, ни в более позднее это утверждение не вызвало критики ученых, несмотря на его очевидную нелогичность. Оба термина обозначают один и тот же процесс восприятия и понимания речевого высказывания, и нельзя называть его разными терминами в зависимости от его результатов.

Данная терминологическая новация могла быть вызвана экспансией англоязычных терминов. О том, что это могло быть именно так, свидетельствует следующий пример.

Четвертый пример. До 1960-х гг., несмотря на то что речевая деятельность еще не была глубоко исследована, уже существовало представление о ее четырех основных видах, которые обозначались терминами «слушание», «устная речь», «чтение», «письменная речь». В 1960-х гг. в методиках преподавания иностранных языков и русского языка как ино-

странного они были заменены новыми терминами – «аудирование», «говорение», «чтение», «письмо», дословно переведенными с английского языка, – *listening*, *speaking*, *reading*, *writing*. Методисты приняли эту новацию, несмотря на очевидную искусственность термина «говорение» и на то, что термин «письмо» в российской методической литературе традиционно обозначал не вид речевой деятельности, а одну из ее сторон – процесс графической фиксации устной речи. Эти новые названия видов речевой деятельности мы встречаем в типовой программе по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР, 1962 г. [11]. Поскольку учебные программы всегда рассматриваются как руководящие документы, этот факт способствовал распространению новой системы названий видов речевой деятельности в методике преподавания русского языка как иностранного.

Пятый пример. Процесс замены и переосмысления терминов в меньшей степени коснулся методики преподавания русского языка как родного, в которой термины «устная речь» и «письменная речь» сохранили свое традиционное значение. В методиках преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного они были переосмыслены. Например, под устной речью стали понимать говорение и аудирование, по сути, приравнивая понятие «устная речь» к понятию «устная форма речи» [12]. Эта новация прижилась в лингводидактике в отличие от попыток называть чтение и письмо письменной речью. Таким образом, изменение содержания сложившихся в течение десятилетий терминов «устная речь» и «письменная речь» не стало общепринятым.

Все приведенные примеры свидетельствуют о том, что на определенных этапах развития методики вводятся новые термины, дублирующие уже имеющиеся; некоторое время они сосуществуют, а затем одни из них вытесняют другие или ученые приписывают терминам-дублетам разные значения. Кроме указанных выше в научной литературе отмечены

попытки разграничить содержание терминов «общение» и «коммуникация», «двуязычие» и «билингвизм», «компетенция» и «компетентность» и др. Положительным можно считать то, что большая часть преподавателей и методистов игнорируют эти новации.

Это обусловлено тем, что объективной необходимости называть известные педагогические явления новыми словами ни на одном из этапов развития методики не было. На замены рассмотренных терминов влияли исключительно субъективные факторы: желание ученых следовать политической конъюнктуре (особенно в период 1920-1950-х гг.), стремление методистов, считавших зарубежную методику более развитой и совершенной, привести отечественную терминологию в соответствие с зарубежной (особенно в период 1960-х гг.). Наконец, эти новации могут быть вызваны некомпетентностью исследователей.

Также не существовало и не существует объективной необходимости в разграничении значений терминов-дублетов. Этот процесс чаще всего также обусловлен субъективным фактором: стремлением ученого заявить о своем вкладе в науку.

Описанные выше терминологические новации не приводят ни к большей эффективности педагогического процесса, ни к лучшему пониманию его закономерностей. Если уж в терминосистеме методики появились термины-дублеты, то полезнее оставить их сосуществовать, как сосуществуют термины «общение» и «коммуникация», «двуязычие» и «билингвизм» и некоторые другие.

Вернемся к вопросу о том, как относиться к терминологическим новациям.

1. Положительным следует считать название новым термином нового педагогического явления. В приведенных выше примерах это названия ряда видов чтения С.К. Фоломкиной.

2. Отрицательным следует считать название новым термином давно известного педагогического явления (замена термина), так как это нарушает преемственность развития методической терминосистемы. Например, это новые названия видов речевой деятельности, появившиеся в 1960-х гг.

3. Отрицательным следует считать приписывание давно известному термину нового значения (переосмысление значения термина), так как это нарушает целостность методической терминосистемы. В наших примерах это изменение значения термина «устная речь».

Литература

1. *Кориунова Н. Л.* Зачем нужна однозначность научных понятий // Педагогика, 1992. – № 3-4. – С. 48–52.

2. *Кичева И. В.* Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004. – 404 с.

3. *Бим И. Л.* Всегда ли инновации в области терминологии способствуют развитию научного знания? // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 30–33.

4. Способ учения // Сычев-Михайлов М. В. Из истории русской школы и педагогики XVIII века. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 160–165.

5. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля. 2-е изд., испр. и доп. – Т. 4. – СПб., М.: Изд-во М. О. Вольфа, 1882. – 683 с.

6. *Лямбек Э. Э.* Лекции по методике преподавания языка вообще и иностранных в частности. – Петроград, 1916. – 278 с.

7. *Adler M. J.* How to read a book: the art of getting a liberal education. – New York : Simon and Schuster, 1940. – 400 с.

8. *Вайсбурд М. Л.* Синтетическое чтение на английском языке: В V-VIII классах средней школы. – М.: Просвещение, 1969. – 128 с.

9. *Фоломкина С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: М.: Высшая школа, 1987. – 205 с.

10. *Кочкина З. А.* Аудирование: что это такое? // Иностранные языки в школе. – 1964. – № 5. – С. 14–18.

11. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР / Баш Е.Г. и др. М.: Изд-во МГУ, 1962. – 83 с.

12. *Скалкин В. Л.* Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Русский язык, 1981. – 248 с.

УДК 811.161.1'243:004.8

Некора Н. Е.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Статья посвящена описанию специфики использования механизмов искусственного интеллекта (ИИ) в процессе обучения РКИ на начальном этапе. Не вызывает сомнений рост возможностей использования ИИ в образовательном процессе, в том числе в обучении иностранным языкам. Одним из удобных механизмов на базе ИИ, который можно применить на занятиях по РКИ, может стать самостоятельная работа обучающихся в чат-ботах. Применение данных технологий позволит реализовать принцип индивидуализации обучения, повысить мотивацию обучающихся. В данной статье приведено несколько примеров, иллюстрирующих возможности применения чат технологий на базе ИИ на занятиях по РКИ на начальном этапе.

Ключевые слова: русский как иностранный (РКИ); искусственный интеллект (ИИ); начальный этап; лексические и грамматические навыки.

N. E. Nekora

Herzen University

Artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language at the beginner level

The article is devoted to the description of the specifics of using artificial intelligence (AI) in the process of teaching Russian as a foreign language at the beginner level. There is no doubt about the growth of possibilities of using AI in the educational process. One of the convenient mechanisms based on AI, which can be applied in RFL classes, can be independent work of students in chatbots. Application of these technologies will allow us to realize the principle of individualization of learning, to increase the motivation of students. This article presents several examples that illustrate the possibilities of using AI-based chatbot technologies in RFL classes at the beginner level.

Key words: Russian as a foreign language; Artificial intelligence (AI); beginner level; lexical and grammatical skills.

Механизмы искусственного интеллекта (ИИ) в данный момент активно внедряются в нашу жизнь, данные техноло-

гии становятся все более значимым инструментом в образовании. О важности учета ИИ в образовательной деятельности говорит и интерес к данной проблематике со стороны Правительства РФ. Так, в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490, была разработана Национальная стратегия развития искусственного интеллекта в России на период до 2030 г. В рамках документации Национальной стратегии искусственный интеллект понимается как комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека или превосходящие их [1].

Развитие технологий искусственного интеллекта открывает новые возможности для образовательного процесса, и в частности для обучения иностранным языкам. В данной статье мы рассмотрим несколько практических примеров применения чат-ботов на занятиях по РКИ на уровнях А1-А2, дополняющих учебник.

Общеизвестно, что материалов учебника часто бывает недостаточно, "на практике часто требуется дополнять учебное пособие различными материалами, что может быть связано с неравномерным представлением отдельных тем, конструкций, а также с разным уровнем подготовки самих учащихся, пропуском ими занятий и т. д." [2]. На наш взгляд, технологии ИИ, в том числе чат-боты, способны эффективно решать данные задачи, особенно учитывая малое количество существующих онлайн тренажеров по грамматике или разговорной практике.

Чат-боты являются неким виртуальным помощником на базе ИИ, позволяющим поддерживать диалог с пользователем. Безусловно, имитация на данный момент не способна полностью заменить живое общение, наполненное эмоциями, формирующее особые отношения между его участниками-

ми. Однако имитационные технологии способны оказаться эффективным учебным инструментом, позволяющим решить ряд важных педагогических задач. К известным чат-ботам относятся Алиса от Яндекса, Gigachat, ChatGPT.

Во-первых, данный инструмент может быть использован в качестве грамматического тренажера с параметром моментальной обратной связи. Посредством чат-ботов можно дополнить недостаточное количество заданий по грамматике, не затрачивая время преподавателя на их создание.

Во-вторых, такие чат-боты способны создавать и поддерживать неограниченное количество бесед на самые разные обыденные темы. Так, в контексте формирования навыков разговорной речи данный инструмент оказывается весьма эффективным способом их автоматизации.

Важным условием при применении чат-ботов на начальном этапе обучения будет являться жесткий контроль со стороны преподавателя. Целесообразным будет формулирование начальных промптов (то есть запросов, инструкций) самим преподавателем. Так, например, для закрепления грамматического навыка употребления категории рода в русском языке можно задать такой промпт "играем в игру, ты пишешь существительное, я отгадываю род; используй лексический минимум по РКИ А1". Далее чат-бот пишет по одному существительному, ожидая ответа обучающегося и моментально комментируя правильность ответа. Приведем пример такого диалога: "Чат: *Школа*; обучающийся: *она/ж.р.*; чат: *Правильно! Школа - женский род. Следующее слово: Дом...*". В случае неверного ответа чат-бот также указывает на ошибку. Подобных промптов-запросов к чату можно сделать целое множество, учитывая изучаемые темы. К таким запросам могут относиться следующие промпты: "давай поиграем в предложный падеж существительных, ты пишешь слово в именительном падеже, а я в предложном", "давай поиграем в формы прошедшего времени глагола..." и т. п. Стоит отметить, что диалог с чатом строится в

довольно оживленной манере, что вызывает интерес учащихся и желание продолжать. Кроме того, ИИ самостоятельно разнообразит задания и, что немаловажно, может учитывать уровень владения языком. Далее приводятся примеры реакций чат-бота на правильные и неправильные ответы:

Начало игрового процесса со стороны чат-бота после введения промпта преподавателем: "Чат: *Отличная идея! Давай начнем. Глагол в настоящем времени: Читать (я читаю). Твой ход!*"

В случае получения правильного ответа обучающегося реакция: "Верно! Теперь женский род: Глагол в настоящем времени: Читать (она читает)".

В случае получения неправильного ответа: "*Почти! Вспомни, как образуется прошедшее время глаголов...*" Далее система кратко цитирует правило, содержащее пример, позволяя обучающемуся самостоятельно исправить ошибку.

Подобным образом можно симитировать стандартный диалог в определенных ситуациях общения, которые нужно усвоить в рамках соответствующего языкового уровня. ИИ и здесь способен продуцировать реплики, учитывая заданный уровень. На начальном этапе целесообразно контролировать ход беседы, то есть выполнять задания непосредственно в аудитории, для этого достаточно наличия у студента смартфона с выходом в Интернет. Либо можно давать модели-образцы для самостоятельного выполнения, затем просить обучающегося сделать скриншоты проведенной беседы, если она проходила не в аудитории. Приведем примеры промптов для создания учебных диалогов в чат-ботах и ответные реплики, смоделированные ИИ. Промпт: "давай разыграем простой диалог "в магазине" на лексическом уровне А2". Реакция чат-бота: "*Отлично! Я буду продавцом, а ты покупателем. Начнем! Продавец: Здравствуйте! Что бы вы хотели? Твой ход (ты – покупатель)*". Далее следует какой-либо ответ учащегося, например: "*Здравствуйте, я хочу купить книгу*", реакция ИИ: "*Продавец: Хорошо. Какие книги вас*

интересуют? У нас есть детективы, роман, и учебники русского языка. Студент: "учебники по русскому".

Периодически ИИ дает подсказки, что часто оказывается важным, если учащийся не знает, какую реплику сказать. Пример из того же диалога *"Продавец: Вот, посмотрите. Этот учебник очень популярный среди начинающих. Здесь есть много упражнений и диалогов, а также словарь. (Показывает книгу). Твой ход: (Что ты скажешь о книге? Может быть, спросишь цену или помотришь его?)"*.

Все вышеперечисленные примеры создавались на базе ChatGPT. В каждом чат-боте может быть своя небольшая специфика или может возникнуть необходимость немного перефразировать, конкретизировать или уточнить реакции чата. Подобные задания относительно легко моделируются, преподавателю нужно лишь написать короткий промпт и попросить учащегося скопировать его. Далее, проверяя приведенные учащимся фотографии-скриншоты задания, необходимо проверить правильность фраз учащегося (чат-бот не будет в данном случае исправлять грамматические ошибки).

Важным моментом, отличающим данную работу в процессе формирования навыков, является большая готовность учащегося выполнять повторные задания, а также его большая свобода, так как боязнь совершить ошибку в данном случае меньше, чем при работе в аудитории.

Таким образом, использование ИИ в обучении русскому языку как иностранному представляется перспективным; данные технологии позволяют реализовать индивидуальный подход, обеспечить постоянную языковую практику обучающихся, приближенную к реальному общению, а также предоставить оперативную обратную связь, чтобы сделать процесс обучения РКИ более эффективным и увлекательным для обучающихся начального уровня.

Литература

1. <http://kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения 10.03.2025).

2. Некора, Н. Е. Рабочие листы на занятиях по РКИ (лексико-грамматический аспект) // Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин: матер-лы докл. и сообщ. XXV междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 07 февраля 2020 г. – Санкт-Петербург: СПбГУПТД, 2020. – С. 418–421.

УДК 811.161.1'243:378.147

Нерсисян К. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ И СИМУЛЯЦИИ В РАЗВИТИИ УСТНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНОСТРАННОМ

Статья посвящена проблеме использования ролевой игры как технологии, позволяющей развивать устно-речевые умения при обучении русскому языку как иностранному. Рассматриваются определения ролевой игры в методической литературе. Разграничиваются понятия “ролевая игра” и “симуляция”. Представлены VR и ИИ-технологии с использованием ролевой игры и симуляции.

Ключевые слова: игровые приемы; ролевые игры; драматизация; русский язык как иностранный.

K. A. Nersisian

St. Petersburg University

Use of roleplay and simulation in the development of oral speech skills in Russian as a foreign language

The article is devoted to the problem of using role-playing as a technology to develop oral speech skills in teaching Russian as a foreign language. The definitions of role-playing game in methodological literature are considered. The concepts of ‘roleplay’ and ‘simulation’ are distinguished. VR and AI-technologies using role-playing and simulation are presented.

Keywords: game techniques; role-playing; dramatization; Russian as a foreign language.

Обучение говорению на русском языке как иностранном требует развития креативности и критического мышления у обучающихся. Учебная проблемная задача стимулирует латеральное мышление, развивает аналитические способности

и умение быстро принимать решение, что обеспечивается использованием ролевой игры и симуляции.

В научной литературе отсутствует однозначное понимание термина “ролевая игра”: ее определяют как метод обучения [1]; прием [2], [3]; форму работы [4]; активный способ обучения [5]; имитативную интерактивную технологию [6].

Основой имитативной технологии является смоделированная коммуникативная ситуация, в которой обучающиеся принимают активное участие, при этом каждый действует, исходя из роли, предлагаемой в сценарии.

Исследователи ролевой игры Р. Скарселла и Д. Круколл отмечают, что «симуляции моделируют реальные жизненные ситуации, тогда как в ролевой игре участники представляют и играют персонажей, существующих в реальной жизни» [7].

По мнению Н. Д. Гальсковой и Н. Ф. Коряковцевой, ролевая игра отличается от симуляции степенью самостоятельности обучающихся при выборе языковых средств: в ролевой игре, как правило, обозначено отношение к проблеме/задаче, а также заданы характеристики персонажа, что предполагает соответствующие тактики речевого поведения. В симуляции имитируются только условия коммуникативной ситуации, роль обучающегося не так заметна, как в ролевой игре [8].

Существует и противоположное мнение, согласно которому в ролевой игре представлен минимум фоновой или дополнительной информации, а участники сами продумывают сценарий и свое поведение [9]. С точки зрения Г. Ладусса, ролевая игра достаточно динамична, свободна и кратковременна, в то время как симуляция по своей структуре более жесткая, так как опирается на четко прописанные правила и инструкции [10].

Полагаем, что симуляцию и ролевую игру объединяет свободное использование языка, несмотря на то, насколько четко прописаны правила и распределены роли. В ролевой игре и симуляции участники, прежде всего, обращаются к собственным поведенческим и когнитивным установкам,

применяют навыки и умения, поскольку поставленная перед ними задача в условиях командной работы предполагает опору на предшествующий опыт речевого взаимодействия.

В настоящее время предпринимаются попытки внедрения информационно-компьютерных технологий и искусственного интеллекта в учебный процесс. Вопрос развития умений в говорении с помощью чат-ботов остается спорным, так как с помощью этого инструмента можно автоматизировать и совершенствовать только аспектные навыки.

Хорошо известные приемы и методы обучения, например ролевые игры, могут использоваться в нейросетях. Э. Гимадиева [11] описывает опыт работы с нейросетью Gliglish, которая позволяет смоделировать ролевую игру (рис. 1) для решения определенной коммуникативной задачи.

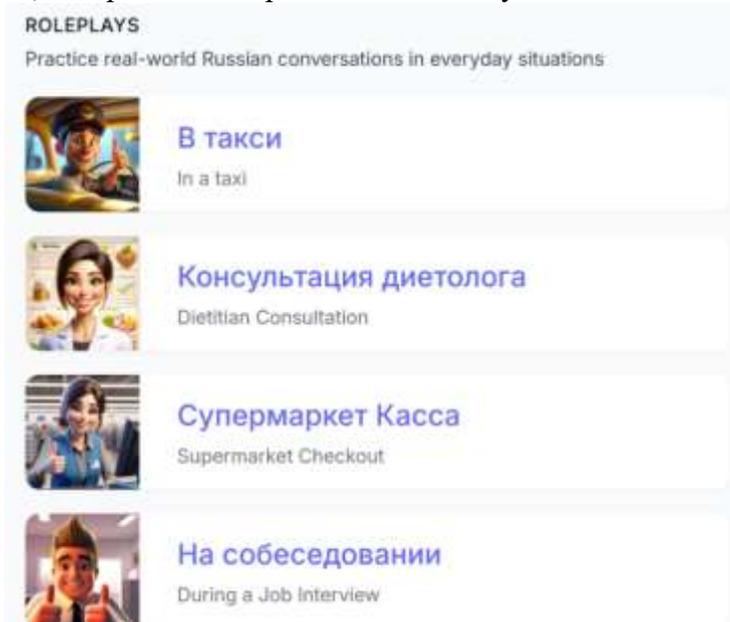


Рис. 1. Примеры ролевых игр в нейросети Gliglish

Нейросеть достаточно функциональна, так как предоставляет возможность поддерживать диалог, исправляет и объясняет ошибки, озвучивает высказывания и транскрибирует их. Однако наш опыт работы с данной нейросетью на русском языке, к сожалению, показал, что, помимо автоматически предлагаемых вариантов ответа на поставленный вопрос в условиях коммуникативной ситуации, нейросеть ошибается в ударении и интонировании, допускает речевые ошибки. К сожалению, подобные проблемы наблюдаются в работе и с другими нейросетями.

Существуют другие цифровые платформы, с помощью которых можно погрузить обучающихся в условия ролевой игры. Так, VR-платформа Spatial (<https://www.spatial.io/>) предлагает создание виртуальной комнаты, которую можно моделировать по запросу, а также вводить всех участников одновременно, не ограничивая их общение друг с другом. Например, можно смоделировать виртуальную галерею в музее, где каждый участник размещает любую известную картину с описанием, а затем в качестве экскурсовода рассказывает о ней (рис. 2).



Рис. 2. Пример виртуальной комнаты на платформе Gliglish

Несмотря на изменения в подходах к обучению иностранному языку, ролевая игра остается эффективным спо-

собом развития устно-речевых умений. Так же, как и симуляция, она позволяет каждому обучающемуся реализовать себя и принимать активное участие в учебном процессе.

Литература

1. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

2. *Болдырева, Е. М.* Методы и приемы обучения китайских студентов русской разговорной речи // Ярославский педагог. вестник. – 2020. – № 5(116). – С. 61–74. – DOI 10.20323/1813-145X-2020-5-116-61-74.

3. *Павлова, Н. Ю.* Использование ролевой игры при обучении иностранному языку // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. – 2016. – №4. – С. 143–147.

4. *Холод, Н. И.* Формы и методические принципы организации внеаудиторной деятельности студентов по иностранному языку // Ярославский педагог. вестник. – 2014. – Т. 2. – № 4. – С. 108–113.

5. *Яркова, М. Ю.* Роль игры как одного из приемов интерактивных технологий при формировании социолингвистической компетенции в процессе обучения иностранному (русскому) языку / М. Ю. Яркова, И. Н. Краснюк // Сопоставительная лингвистика. – 2017. – № 6. – С. 208–213.

6. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 336 с.

7. *Scarcella, R.* Simulation/gaming and language acquisition. Simulation, gaming, and language learning / R. Scarcella, D. Crookall. – New York: Newbury House, 1990. – Pp. 223–230.

8. *Тихонович, Т. И.* Симуляция и геймификация в современном образовательном пространстве в системе преподавания РКИ // Kant. – 2021. – №1 (38). – С. 344–348.

9. Simulation/Gaming and the acquisition of communicative competence in another language // Article in Simulation & Gaming. – 2001. – Pp. 481–491. – DOI: 10.1177/104687810103200405.

10. *Ladousse, G. P.* Role Play. – New York: Oxford University Press, 1987. – 192 с.

11. *Гимадиева, Э. Н.* Потенциал лингвоинформационной технологии нейросети Gliglish при обучении иноязычному устному общению студентов языкового вуза // Филология и культура. – 2024. – № 2(76). – С. 272–280. – DOI: 10.26907/2782-4756-2024-76-2-272-280.

УДК 811.161.1'243:821.161.1:378.147:616.31-057.87

Никольская И. Г.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЭМОТИВНЫЙ ТЕКСТ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ СТУДЕНТОВ-СТОМАТОЛОГОВ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА А. П. ЧЕХОВА «АХ, ЗУБЫ!»)

В статье на примере рассказа А. П. Чехова «Ах, зубы!» рассматриваются основные принципы анализа эмотивного текста на занятиях по русскому языку как иностранному для студентов-стоматологов. Особое внимание уделяется высокому эмотивному и эмоциогенному потенциалу данного рассказа.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, эмотивный текст, эмотивная компетенция.

I. G. Nikolskaia

Saint-Petersburg State University

Emotive text in the Russian language course as a foreign language for dental students (using the example of A. P. Chekhov's short story «Ah, teeth!»)

Using the example of A.P. Chekhov's short story «Ah, teeth!», the article examines the basic principles of emotive text analysis in classes on Russian as a Foreign Language classes for dental students. Special attention is paid to the high emotional and emotionogenic potential of this story.

Keywords: Russian as a Foreign Language, emotive text, emotive competence.

Использование художественных текстов в учебном процессе помогает формировать эстетический вкус учащихся, ценностно ориентировать в окружающем мире и, что особенно важно, позволяет развивать их эмотивную компетенцию.

Под компетенцией понимается «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности» [1, с. 118]. Эмотивная компетенция студентов, изучающих русский язык, состоит из следующих компонентов:

а) психологические знания, связанные с фундаментальными и наиболее часто испытываемыми и выражаемыми эмоциями;

б) лингвистические знания, включающие основные вопросы значения слова, суффиксы, выражающие эмоциональную коннотацию;

в) социокультурные знания;

г) навыки и умения восприятия и понимания слов по формальным признакам, узнавания слова по семантическим признакам и на основе языковой догадки, дифференциации нейтральных и эмотивных лексических единиц, значений слов, расшифровки кодов информации (первый связан с передачей логической информации, второй – эмоциональной) владение операциями анализа и синтеза, умение сочетать синтетический и аналитический виды чтения; навыки и умения, связанные со смысловым аспектом текста [2, с. 107].

Е. С. Давиденко предлагает четыре этапа работы над художественным текстом. На этапе введения в художественный текст студенты готовятся к его восприятию, актуализируется их жизненный опыт, исторические, культурные и биографические сведения. На втором этапе происходит углубленное проникновение в текст с помощью анализа языковых явлений. Третий этап - интерпретация и оценка текста, в ходе которого студенты трансформируют текст, дополняют его тем, что могло бы происходить до и после описываемых событий. На завершающем, четвертом этапе, студенты обмениваются мнением между собой и с преподавателем по разным проблемам, которые были сформулированы в ходе работы над текстом, с привлечением их жизненного опыта [3, с. 92-94].

Очень важно, что художественные тексты позволяют студентам переживать воображаемые ситуации, недоступные в повседневной жизни, рассматривать эти ситуации с точки зрения другого человека, учиться общению [3, с. 90]. Также будущим врачам необходимо развивать глубокую эмпатию.

Для этой цели более всего подходит эмотивный художественный текст, так как он является наиболее эмоциогенным, то есть способным вызывать эмоции у читателя.

Эмотивный текст – это текст, отражающий эмоциональное состояние говорящих и их взаимоотношения, в котором «в качестве основных структурно-семантических компонентов имеет конструкты с эмотивной семантикой, обладает определенной эмоционально-смысловой доминантой и эмоциогенной практикой» [4, с. 142].

На материале рассказа А. П. Чехова «Ах, зубы!» учащиеся рассматривают ситуацию с точки зрения человека, страдающего от зубной боли, таким образом, данный рассказ можно считать профессионально значимым материалом для освоения русского языка студентами-стоматологами.

Предлагаемый алгоритм чтения и анализа эмотивных текстов состоит из нескольких этапов. Предтекстовые и притекстовые задания призваны снять лексические трудности и помогают подготовить учащихся к чтению, пониманию и анализу текста. Послетекстовые задания направлены на пополнение лексического запаса учащихся, проверку понимания ими эмотивного смысла текста, компрессию содержания текста и последующее его воспроизведение. Также учащимся предлагаются устные и письменные творческие задания, которые помогают вызвать у них эмоциональный отклик, а также актуализировать полученные знания и закрепить изученный материал. Далее приводятся примеры заданий к данному тексту.

Проверьте по словарю, знаете ли вы значения следующих слов:

физиономия, ревматизм, страдалец, изнеможение, задыхаться – задохнуться от чего, умолять – умолить кого? о чём?, рвать – вырвать что? у кого? и т. д.

Объясните, в каких ситуациях русские люди обычно говорят:

«Ради бога!/Бога ради!»; «Боже мой!»; «Чёрт меня возьми!/Чёрт возьми!»; «Умоляю!»; «Умираю!»; «Мало ли что!»; «Это ужасно!».

Прочитайте рассказ и найдите ответы на вопросы:

Что случилось с господином Дыбкиным? Куда и зачем Дыбкин поехал?

Что происходило в коридоре? Какие эмоции и чувства испытывал Дыбкин во время ожидания приема? Что затем произошло в кабинете? Смог ли Дыбкин попасть на прием к тому, к кому хотел? Какие эмоции и чувства испытывал Дыбкин, когда он узнал, где находится? Чем закончилась история Дыбкина?

Объясните, как вы понимаете следующие выражения?

Костоедная зубная боль; сам чёрт с чертёнытами засел в его зуб и работает там когтями, зубами и рогами, у бедняги лопается голова / сверлит в ухе / зеленеет в глазах / царапает в носу; он орет благим матом; он кипит; Дыбкин хватается за эту идею, как пьяный купец за перила; его лицо точно в укусе вымыто; бегаёт из угла в угол; он срывается с кресла; зуб с каждой минутой становится всё злее и злее; пустить себе пулю в лоб; приемная битком набита публикой и др.

5) Подумайте и перечислите, какие эмоции выражаются и описываются в данном рассказе? Кто именно их испытывает?

6) Как вы думаете, должны ли люди в очереди к врачу пропускать без очереди того больного, который страдает больше других? Расскажите, как бы поступили в подобной ситуации лично вы? Почему?

7) Перескажите рассказ:

а) от лица Дыбкина, б) от лица человека из очереди; в) от лица адвоката, г) от лица зубного врача, к которому Дыбкин пришел после адвоката.

Напишите небольшое эссе (12–15 предложений), отвечая на следующие вопросы:

Была ли у вас (у ваших близких, друзей) когда-нибудь сильная зубная

боль? Как вы себя при этом чувствовали? Что вы предпринимали, чтобы снять боль? Вылечил ли врач больной зуб или пришлось его удалить? Бойтесь ли вы после этого случая зубной боли? Как часто вы посещаете стоматолога после этого случая? Что можно посоветовать человеку, страдающему от зубной боли? Как можно его поддержать?

Лексико-грамматические упражнения подбираются преподавателем в зависимости от уровня учащихся. Так, например, на материале данного рассказа можно повторить склонение существительных, спряжение глаголов, глагольное управление, императив (*помогите/снимай/рвите* и т. п.) и др.

Важно обратить внимание учащихся на то, что в художественном тексте активно используются номинанты эмоций, описываются эмоциональные ситуации, вербальное и невербальное эмоциональное поведение человека, способы и средства описания, выражения и отражения эмоций. Необходимо стимулировать учащихся не только понять текст, но и истолковать его, интерпретировать, прожить на уровне собственной личности.

Литература

1. *Азимов, Э. Г.* Словарь методических терминов (теория и практики преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Санкт-Петербург : Златоуст, 1999.

2. *Шевчик, Е. Е.* Формирование эмотивной компетенции студентов-филологов в процессе чтения художественных текстов // Известия ВГПУ. – 2008. – № 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-emosivnoy-kompetentsii-studentov-filologov-v-protsesse-chteniya-hudozhestvennyh-tekstov> (дата обращения: 07.03.2025).

3. *Давиденко, Е. С.* Художественный текст как средство личностно ориентированного обучения английскому языку студентов неязыкового вуза // Учебник-Учитель: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. – Москва, 2003. – С. 85–97.

4. *Шаховский, В. И.* Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1987. – 182 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:81'42

Румянцева Е. В.

Российский государственный гидрометеорологический университет
Институт "Полярная академия"

ОБУЧЕНИЕ ДИСКУРСИВНЫМ СЛОВАМ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Статья посвящена проблеме включения дискурсивных слов в курс русского языка как иностранного. При обучении студентов языку специальности возникает необходимость их ознакомления с возможным репертуаром дискурсивов организационного характера, использующихся для выражения базовых интенций в научном стиле речи, например, сравнения, противопоставления, введения поддерживающих аргументов в дискуссию и др. Статья описывает преимущества использования на занятиях карт слов для введения наиболее распространенных языковых средств, выполняющих данные функции.

Ключевые слова: язык специальности; дискурсивные слова; научный стиль; карта слов, шаблон.

E. V. Rumyantseva

Russian State Hydrometeorological University
"Polar Academy"

Teaching discursive words in a language of speciality classroom in the course of Russian as a foreign language

The article is devoted to the problem of including discursive words in the course of Russian as a foreign language. When teaching students a specialty language, there is a need to familiarize them with the possible repertoire of discursive words of organizational character used to express basic intents in the scientific style of speech, for example, comparison, contrast, introduction of supporting arguments in the discussion, etc. The article describes the advantages of using word maps in classes to introduce the most common linguistic means performing these functions.

Key words: specialty language; discourse words; scientific style; word map, pattern.

Одной из главных целей освоения русского языка, безусловно, является обеспечение эффективного общения студентов в академической и деловой коммуникации. В связи с

этим обучение языку специальности является важным этапом подготовки иностранных студентов на подготовительных факультетах и первых курсах обучения в вузе. Под языком специальности исследователи понимают совокупность всех языковых средств, применяющихся в ограниченной специальностью сфере коммуникации в целях обеспечения эффективного общения между ее участниками [4]. Язык специальности тесно связан с научным стилем речи, так как учебные материалы и пособия пишутся именно в данном функциональном стиле.

Центральной характеристикой языка специальности является тенденция к нормированию терминологии и структуры текстов, что во многом достигается путем использования дискурсивных слов. Дискурсивные слова являются важным языковым средством передачи субъективной модальности. К данной группе языковых средств традиционно относят единицы, выражающие отношение адресанта к передаваемому сообщению, адресату или коммуникативной ситуации, а также регулирующие дискурс [2]. Эти единицы не имеют денотата, их можно исследовать только через функцию их употребления. Таким образом, основной характеристикой данной группы лексем является транскатегориальность, т. е. языковые средства объединяются исследователями в группу дискурсивных слов на основе функционального признака. К дискурсивным словам относят как отдельные лексемы (*однако, поэтому, словом, во-первых*), так и словосочетания (*с одной стороны, в том числе, таким образом*), и даже предложения (*как было сказано выше, обратимся к следующему вопросу*).

При изучении языка специальности целесообразным представляется обучение студентов дискурсивам, используемым в научном стиле речи в целях организации и структурирования текста. Такие языковые единицы в научной литературе носят название *дискурсивов организационного характера* [1]. Группа данного типа дискурсивов разнообразна. К ней

относятся как языковые средства, регулирующие структуру текста в целом (*в заключении, в продолжении темы, обратимся к...*), так и единицы, используемые для введения примеров (*так, например*), сравнения (*подобно, аналогично, в противоположность*), причинно-следственных связей (*ввиду, в связи с, благодаря*). Представляется, что презентация данного языкового материала на занятиях с иностранными студентами может существенно упростить процесс понимания и генерирования текстов по изучаемой студентами специальности.

Обратимся к описанию возможного способа введения данного языкового материала на занятиях по РКИ. Поскольку в основе выделения дискурсивов является выполняемая ими функция, представляется целесообразным презентация на занятиях данной группы языковых единиц в виде "карты слов", использующихся для различных функций в научном стиле речи [3]. Так, на занятии можно отдельно презентовать карту слов, использующихся для описания сложного понятия (*ключевым\определяющим компонентом значения понятия "X" является*", *под X понимается ...*, *понятие "X" тесно связано с понятиями... и др.*), причинно-следственных связей (*X обуславливает Y*, *X определяет Y*, *X связан с Y*, *ввиду X*, *в следствие X* и др.), сравнение (*сопоставляя X и Y*, *стоит отметить, что...*, *подобно X*, *как и X*, *по сравнению с X* и др.) и др. При введении языкового материала представляется выигрышной модель введения в речь готовых шаблонов, снабженных примерами использования и грамматическими комментариями. Далее работа над новой лексикой включает в себя составление собственных примеров высказываний, чтение моделей текстов, в которых используются изучаемые дискурсивы (тексты-сравнения, тексты-описания сложных концептов и др.), и составление собственных текстов с использованием лексики из предлагаемой карты слов. Продуктивным упражнением также является трансформация текста по специальности с помощью предлагаемой карты слов.

Например, будущие экономисты могут читать тексты о типах конкуренции и сравнивать их с помощью карты слов "сравнение" или читать текст, описывающий причины кого-либо экономического явления (стагфляции) и трансформировать его в собственный текст с помощью карты слов "причинно-следственные связи".

Презентация шаблонных выражений для осуществления базовой коммуникации в научном стиле речи (сопоставления, описания сложного понятия, введения поддерживающих аргументов, противопоставления и др.) может снять нагрузку со студентов при чтении большого объема научной литературы, а также написания собственных работ в научном стиле речи. Таким образом, работа с дискурсивами организационного характера на занятиях по языку специальности представляется весьма актуальной.

Литература

1. *Викторова, Е. Ю.* Функционирование дискурсивных слов с диффузным значением // Вестник Томского гос. ун-та. – 2014. – № 383. – С. 27–34.
2. *Зализняк, А. А.* Опыт семантического анализа русских дискурсивных слов: пожалуй, никак, всё-таки / А. А. Зализняк, Е. В. Падучева // Вестник РУДН. Сер.: Лингвистика. – 2018. – № 22 (3). – С. 628–652.
3. *Румянцева, Е. В.* Практикум по чтению и письменной речи. – Санкт-Петербург, 2018. – С. 72.
4. *Штехман, Е. А.* Обучение языку специальности на подготовительном курсе: из опыта преподавания / Е. А. Штехман, Ю. А. Мельник // Гуманитарные исследования. – 2018. – № 1 (18). – С. 154–155.

УДК 811.161.1'243:378.147:504.315

Рыбина Я. О.

Военная академия связи

СПОСОБЫ ОТБОРА ЛЕКСИКИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ПОГОДА»

В статье рассматриваются способы отбора лексики по русскому языку как иностранному на примере изучения темы «погода». Обозначаются принципы и характерные черты, в соответствии с которыми такой отбор

производится. Аспекты погодных условий и климатических явлений имеют особое значение в восприятии мира человеком. В этой связи обозначенная тема имеет существенное значение для изучения русского языка как иностранного. Как свидетельствуют имеющиеся теоретические концепты, тематические группы понятий, которые затрагивают вопросы погоды, времен года связаны с отсутствием единого системного подхода в исследованиях.

Ключевые слова: лексика; погода; способы отбора лексики; русский язык как иностранный.

Y. O. Rybina

Military Telecommunications Academy

Methods of vocabulary selection in russian as a foreign language on the example of studying the topic «weather»

The article discusses the methods of selecting vocabulary in Russian as a foreign language by the example of studying the topic "weather". The principles and characteristics according to which such selection is made are indicated. Aspects of weather conditions and climatic phenomena are of particular importance in human perception of the world. In this regard, the designated topic is essential for learning Russian as a foreign language. As evidenced by the available theoretical concepts, thematic groups of concepts that affect the issues of weather, seasons and are associated with the lack of a unified systematic approach in research.

Keywords: vocabulary; weather; vocabulary selection methods; Russian as a foreign language.

Чтобы на должном уровне обеспечить процесс обучения русскому языку как иностранному, крайне важно учитывать самые разнообразные аспекты: необходимость и степень распространенности той или иной темы, национально-культурную специфику и иные вопросы. Данная статья посвящена рассмотрению и детальному анализу способов выделения лексики по русскому языку для изучения темы «Погода».

Не всегда погодные условия в стране обучающихся совпадают с погодными условиями в России. Соответственно, необходимо учитывать это при отборе материалов, так как некоторые погодные явления могут отсутствовать в сознании ученика. Кроме того, тема «погода» присутствует в учебных

пособиях и лексических минимумах, начиная с элементарного уровня.

Справедлива позиция О. П. Быковой, которая считает, что на сегодняшний день уместно и необходимо вести речь о многогранной лингвистической, культурной, методологической компетенции преподавателя, работающего с представителями иностранных государств, в рамках культурных, социокультурных подходов, реализуемых по осознанно-коммуникативному национально ориентированному методу [1].

В педагогической науке выработано множество подходов относительно отбора лексики для изучения русского языка как иностранного. Так, Л. С. Крючкова и Н. В. Мощинская в пособии по методике обучения русскому языку как иностранному считают, что при изучении русского языка в качестве иностранного крайне важно изучать лексику, поскольку именно она является базовым элементом воспроизводства как устной, так и письменной речи. Помимо этого, именно лексика непосредственно взаимодействует с грамматикой и фонетикой [4].

На сегодняшний день созданы и активно функционируют фонетические, лексические, грамматические минимумы для иностранных обучающихся. Они применяются при составлении отдельных тем и уроков, учебных пособий. В то же время они считаются основным ориентиром в составлении учебных планов и рабочих программ.

Лексический минимум представляет собой необходимое наименьшее число категорий, дающих возможность применять языковые средства как практический инструмент коммуникации. В то же время лексический минимум включает в себя максимальное число словесных категорий, подлетающих усвоению в единицу времени.

Лексический материал, как правило, содержится в учебном материале с учетом сферы и ситуации общения. В нем обозначаются лексические единицы, которые имеют определенное целевое назначение, а именно – результативное

усвоение, а лексика уясняется на синтаксической основе в качестве коммуникативной единицы [5].

Наряду с категориями из лексического минимума, допускается 10 % дополнительного словарного запаса. К выбору данных слов 10 % необходимо подходить с значительной степенью внимательности.

В лексическом запасе по конкретной теме должны содержаться лексические единицы, которые иллюстрируют современные реалии, в частности отдельные погодные и климатические условия. Необходимо учесть погодные условия государства, представитель которого изучает русский язык в качестве иностранного.

Если обратиться к лексике, связанной с темой погоды, то ее можно разделить на лексико-семантические группы:

1) атмосферные осадки (дождь, ливень, изморось, снег, град, роса, иней);

2) движение воздушных масс (ветер, шквал, ураган, вихрь);

3) комплексные явления (буря, вьюга, метель, пурга, буран);

4) скопление атмосферного вещества (туман, дымка, мгла, облако, туча);

5) температурные состояния атмосферы (холод, мороз, стужа, зной, жара);

б) световые явления (радуга, заря, зарница, молния);

7) звуковые явления (гром, эхо) [3].

Отражение сущности погодных явлений с позиции отношения к временным рамкам реализуется с помощью качественных и относительных прилагательных, которые также можно распределить по группам:

а) принадлежность к различным временным рамкам: времени года, месяцу, дню, времени суток.

б) категории относительности временных аспектов: к примеру, первый снег тает быстро.

в) степень наступления, появления предмета, явления либо действия. К примеру, утренний туман к жаркому дню.

г) степень продолжительности природного явления либо действия: Зимой наблюдаются продолжительные метели с морозами.

Связи лексических единиц, затрагивающие аспекты ассоциаций, представляют существенную значимость для уяснения структурных связующих элементов лексики [2]. Свободный ассоциативный эксперимент дает возможность сформировать совокупность категорий, которые содержатся в сознании носителей языка применительно к той или иной теме. Данные характеризующие элементы являют темпоральные, локальные, причинно-следственные и иные взаимосвязи предметов, отображаемые в сознании.

В ходе проведенного ассоциативного эксперимента, который был реализован в кругу носителей русского языка на 30 слов-стимулов различной периодичности применения, было выявлено 549 различных проявлений с совокупной численностью 2042. Опыт был реализован дистанционно. В его проведении участвовало 102 человека – носителя языка, возрастом от 18 до 60 лет.

Исходя из данных, полученных в ходе экспериментальной части нашего исследования, было выстроена ассоциативная область категории «Погода». Рассмотрев ассоциативную область, которая стала следствием получения слов-стимулов, была реализована попытка установления картины категории погоды в сознании носителей русского языка.

В результате были выделены такие категории, как ветер; осадки; температура; форма; разновидность; погодные явления, сопровождающие осадки; место; время; признаки погодных явлений; действия погодных явлений; объекты влияния погодных явлений; результат влияния погодных явлений; средства борьбы с погодными явлениями; деятельность во время погодного явления.

Принципиально важными характерными чертами, которые определяли центральную ядерную семантику ассоциативного ряда, были признаны атмосферные явления, их значимые характеристики и действия.

Таким образом, нами были обозначены общие принципы и руководящие начала отбора лексики по русскому языку как иностранному на примере изучения темы «погода». Установили, что лексика данной темы при изучении русского языка как иностранного имеет вполне конкретные внутренние и внешние закономерности и системные связи.

Литература

1. Быкова, О. П. Преподавание русского языка как иностранного в иноязычной среде. – М.: Русский язык. – Курсы, 2014. – 200 с.
2. Красник, А. В. Ассоциативные связи в структуре метеополя английского языка по данным свободного ассоциативного эксперимента // Вопросы психолингвистики. – 2015. – №23. – С. – 191–198.
3. Кулькова, М. А. Изучение природной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале паремиологических текстов / М. А. Кулькова, Т. Г. Бочина // Вестник ТГГПУ. – 2020. – №1 (59). – С. 218–223.
4. Перфильева, Н. Ю. Оценочные характеристики концепта «погода» в русском и английском языках // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – №70. – С. 87–90.
5. Петрова, Л. И. «Погода» сквозь призму лингвокультурологии // Вестник Псковского гос. ун-та. Сер.: Социально-гуманитарные науки. – 2015. – №1. – С. 135–144.

УДК 811.161.1'243:378.147:81'276

Савицкая Ю. В.

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

ОТБОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ПРЕДВУЗОВСКИЙ ЭТАП)

В статье рассматриваются условия формирования лексической базы у китайских студентов художественных специальностей на занятиях по языку специальности на подготовительном отделении. Предложены методические приемы для развития речевых навыков с использованием профессиональной лексики.

Ключевые слова: язык специальности; коммуникация; научный стиль речи; специальная лексика

Y. V. Savickaya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Selection of professional vocabulary in teaching foreign students the language of their specialty (pre-university stage)

The article examines the conditions for the formation of the language base among Chinese students of art specialties in the language classes of the specialty at the preparatory department. Methodological techniques for the development of speech skills using professional vocabulary are proposed.

Keywords: specialty language, communication, scientific style of speech, lexical minimum

Иностранные студенты, поступающие в российские вузы, начинают обучение с подготовительного отделения, где основное внимание уделяется изучению русского языка, включая язык специальности. Одной из ключевых задач преподавателя на этапе предвузовской подготовки является формирование у учащихся профессионального лексического минимума на занятиях по языку специальности, что закладывает основу для их дальнейшего успешного профессионального общения и обучения.

Цель данного исследования заключается в анализе принципа отбора специальной лексики на уроках языка специальности на подготовительном отделении для дальнейшей успешной коммуникации в профессиональном общении.

По мнению Н. А. Буре, «язык специальности – практическая реализация научного стиля речи в системе потребностей определенного профиля знаний и конкретной специальности» [7]. В рамках данного определения можно прийти к выводу, что для успешного обучения и усвоения программы по специальности, необходимо обеспечить учебно-научное и профессиональное общение на изучаемом языке. Подготовка специалистов в вузе предполагает чтение научных текстов, прослушивание лекций с использованием общенаучных и

терминологических понятий, написание научных текстов и профессиональную коммуникацию. Следовательно, обучение иностранных студентов языку специальности необходимо проводить во всех видах речевой деятельности: чтение научных текстов, аудирование с использованием профессиональной лексики, устная и письменная научная речь.

По мнению методистов, на начальном этапе обучения текст для чтения «должен состоять в основном из знакомой лексики, с помощью которой студент понимает основную мысль, а непонятные ему слова он «пропускает», направляя свое внимание на осознание общего содержания сообщения» [5]. Студенту необходимо дать возможность выбрать подходящий для себя темп чтения, вернуться и еще раз прочитать непонятный отрывок. Особую трудность представляет собой новая лексика в тексте, которая часто требует разъяснения о способах словообразования. Например, для студентов художественных специальностей необходимо комментировать словообразование от таких слов, как *изобразить, рисовать, написать, тон, цвет, тип*. В частности, от глагольной основы + аффикс *-ние* образуется отглагольное существительное среднего рода и обозначает действие, состояние или предмет: *изображение, рисование, написание*. С помощью сложения основ образуются слова *однотонный, однотипный, одноцветный*.

Эффективным методическим приемом при подборе и составлении текста является использование «производных от уже известных слов, что увеличивает объем понятной лексики примерно на 30 % и способствует формированию у учащихся так называемого потенциального словаря» [5].

Формирование навыков научной письменной речи заключается в обучении записи конспектов, рефератов, а на продвинутом этапе – статей, аннотаций. Внимание студентов стоит обращать на общепринятые сокращения, однако новые слов или термины рекомендуется записывать полностью.

Обучение аудированию в практике преподавания языка специальности на подготовительном отделении должно имитировать учебную деятельность в университете. Например, это может быть синхронная запись звучащего текста с лексикой по специальности (тренировка записи лекций).

Целью курса языка специальности является формирование коммуникативных навыков и умений [2]. Устная речевая деятельность представляет собой профессиональное общение в виде диалогической или монологической речи. Студентам необходимы монологические высказывания с использованием специальной лексики при ответах на занятиях, зачетах, экзаменах. Монологическая речь в профессиональной сфере представляет собой научные сообщения, выступления, доклады, дискуссионные замечания.

В ходе экспериментального наблюдения за учебным процессом китайских студентов художественных специальностей на занятиях по языку специальности мы пришли к выводу, что наиболее эффективное обучение научной монологической речи заключается в самостоятельном выражении мыслей, но с опорой на учебные речевые конструкции, рисунки, ситуации. На начальном этапе обучения процесс обучения осуществляется последовательно, с постепенным усложнением лексико-грамматического и речевого материала. Преимущественно процесс обучения научному монологу базируется на заучивании речевых конструкций, состоящих из минимального набора слов. Типичные речевые высказывания студенты могут использовать в своих будущих научных выступлениях и докладах.

На продвинутом этапе обучения эффективно применять формат урока-экскурсии, где студенты берут на себя роль гида, развивая навыки монологической и диалогической речи [6].

Уровень сформированности навыка научной монологической речи мы определяем из последовательности и логичности изложения: высказывания студентов соотносятся с за-

явленной темой, используются различные грамматические конструкции, присутствует лексика языка специальности, речь преимущественно соответствует научному стилю.

Научная диалогическая речь может быть представлена в виде дискуссии, участия в научном споре, беседе. «На начальном этапе обучения формируются умения запросить информацию, а затем сообщить информацию в ответ. К более сложным умениям относятся умения запросить мнение и сообщить мнение в ответ. На продвинутом этапе – умение стимулировать развитие диалога путем инициативных реплик» [4].

На начальном этапе целесообразно подбирать наиболее частотную лексику и стереотипные научные речевые ситуации на актуальные темы. Возможные варианты заданий: перевести диалог на родной язык; придумать продолжение диалога; трансформировать диалог в монолог; придумать свои аналогичные диалоги и т. д. [3]

Анализ лексического материала на уроках специальности позволяет оптимизировать процесс обучения всем видам научной речевой деятельности и сформировать навык профессионального общения.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам: словарь / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.

2. Аладышкина, Л. В. Обучение языку специальности "Изобразительное искусство" на занятиях по русскому языку как иностранному / Л. В. Аладышкина, Е. А. Журавлева // Изв-тия Росс. гос. педаг. ун-та им. А. И. Герцена. – 2021. – № 199. – С. 207–214.

3. Аладышкина, Л. В. Русский язык для художников-2 : учеб. пособие по языку спец-ти для иностранных студентов / Л. В. Аладышкина, Е. А. Журавлева, Ю. В. Савицкая. – Санкт-Петербург: Росс. гос. педаг. ун-ет им. А. И. Герцена, 2024. – 196 с. – ISBN 978-5-8064-3547-8. – EDN DVYGPZ.

4. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / под ред. А. Н. Щукина. – М., 1990. – С. 102–113.

5. Мотина, Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – 2-е изд., испр. – М.: Рус.яз., 1988. – 176 с.

6. Савицкая, Ю. В. Технология организации урока-экскурсии на подготовительном отделении РКИ / Ю. В. Савицкая, Е. Н. Тимошенко-Оздемир // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: матер. XXI междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 19–21 апреля 2023 г. – Санкт-Петербург: Росс. гос. педаг. ун-тет им. А. И. Герцена, 2023. – С. 54–57. – EDN АЛУАА.

7. Учеб. пособие / Н. А. Буре, М. В. Быстрых, С. А. Вишнякова и др.; под ред. В. В. Химики, Л. Б. Волковой. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.

УДК 811.161.1'243:378.147

Толмацкий М. А.

Российский государственный аграрный университет, им. К. А. Тимирязева, Москва

ДИСКУССИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассматриваются теоретические сведения о развитии умений, необходимых для участия в дискуссии. Приводятся различные формы работ на подготовительном факультете, способствующие развитию умений участия в дискуссии. Делается вывод о том, что без определённых знаний и умений участие в дискуссии невозможно.

Ключевые слова: технология дискуссии, умения, клише, аргументы

M. A. Tolmatsky

RSAU Moscow Agricultural Academy named after. K.A. Timiryazeva, Moscow

Discussion as a technology for developing skills of foreign students

The article examines theoretical information on the development of skills required for participating in a discussion. It presents various forms of work at the preparatory faculty that contributes to the development of such skills. The conclusion is made that participation in a discussion is impossible without certain knowledge and skills.

Keywords: discussion technology, skills, clichés, arguments

Процесс проведения дискуссии в иностранной аудитории является многогранным и требует от преподавателя тщательной подготовки. Несмотря на то, что на подготовительном факультете обучаются студенты со сформированной позицией, развитыми умениями, необходимо отводить время на уроке на обучение высказывать своё мнение и выслушивать мнение других людей. Многие исследователи сходятся во мнении, что некоторые навыки необходимо и возможно развивать при обучении иностранных обучающихся русскому языку на подготовительном факультете [1]–[4].

Часто развитие навыков, необходимых для участия в дискуссии, предполагает несколько этапов. Обучение дискусивно-полемиической речи иностранных студентов Военного университета имени князя Александра Невского происходит «в течение 3 лет: на 1, 2 и 3 курсах. На первом курсе вводятся понятия «спор», «дискуссия» и «полемика», рассматриваются структурно-смысловые компоненты дискуссии. На втором курсе – классификации споров, сильные и слабые аргументы, а также допустимые и недопустимые уловки в споре и способы противостояния им. На третьем курсе рассматриваются стратегии и тактики ведения спора» [4, с. 172]. На подготовительном факультете нет возможности глубоко погружаться в изучение особенностей дискуссии и преподаватели, следуя коммуникативному методу [5], за короткий период готовят студентов-нефилологов к выступлению с небольшой (5-7 слайдов) презентацией с минимальным количеством текста на слайде. Следует отметить, что развитие навыков ведения дискуссии, в частности навыков аудирования, способствует облегчению работы студентов на занятиях по специальности, так как не все студенты легко воспринимают техническую информацию на иностранном языке (более того, не у всех вообще развиты навыки аудирования), что сказывается на изучении предметов.

При ведении дискуссии необходимы специальные умения. Пассов выделял следующие типы монологического вы-

сказывания: сообщение, объяснение, одобрение, осуждение, убеждение и соответствующие им примеры коммуникативных установок. Отсюда можно сделать вывод, что обучающиеся должны уметь сообщать, объяснять информацию, одобрять, осуждать или убеждать собеседника. Все эти умения необходимы для участия в дискуссии.

Спикеру могут быть заданы вопросы и эти вопросы имеют дискусивно-полемический характер (направленные на формирование общего мнения). Вот что можно прочитать по этому поводу в методической литературе: «выступившим участникам задают вопросы соперники. Желательны персональные вопросы, допустимы уточняющие вопросы и вопросы-ловушки» (В. И. Шляхов, с. 100).

И умение изложить свою мысль, и умение подготовить вопрос требуют изучения клише, характерных для дискуссии, и проведения особых упражнений по формированию подобных умений. Именно поэтому исследователи называют учебную дискуссию игрой: обучающиеся как бы примеряют на себя роль спикера и оппонента (выступающего с возражением). При этом во время игры-дискуссии [7, с. 67] могут даваться указания по использованию клише и формулировке фраз.

По нашему мнению, информацию о специфике дискуссии необходимо сообщать на предварительных занятиях. До этого должно быть развито умение формулировать, обосновывать свои высказывания и слушать собеседника.

Впервые мы столкнулись с проблемой выражения и аргументации своего мнения при проведении игры-дискуссии на занятиях по русскому языку в группе студентов-нефилологов. Обучающиеся говорили, что им трудно выразить то, что они думают и тем более точно воспринять мнение спикера.

В связи с этим были подготовлены задания по аудированию, включающие лексику игры-дискуссии (клише и тематические блоки). Вначале это были условно-речевые упраж-

нения [5, с. 126]: обучающимся было необходимо прослушать тексты, а затем выполнить тест. Первый опыт показал низкие результаты, но со временем результаты стали улучшаться.

Следующим этапом было задание с самостоятельным формулированием ответов на бумаге. В начале возникли трудности, как с содержательной стороной, так и с оформлением фразы. По результатам выполнения заданий были проведены консультации, а также обучающимися были выполнены работы по исправлению недочётов.

Обучение аргументации сначала тоже проходило в письменной форме. Перед обучающимися ставился проблемный вопрос, по которому необходимо было высказать своё мнение и аргументировать его. Аргументы мы не делили на сильные и слабые. Главной задачей обучающихся было показать, что их мнение может быть подтверждено какой-то ситуацией или мнением другого человека, может быть, и не очень известного в обсуждаемой области.

После проведённых условно-речевых упражнений мы перешли к речевым [5, с. 138]: обучающимся необходимо было высказать своё мнение на основе услышанного, используя конструкцию, предложенную в задании.

Заключительным этапом подготовки к игре-дискуссии стало проведение обсуждения вопроса с учётом стадий и регламента. В ходе обсуждения выяснилось, что обучающимся ещё необходимо закрепить клише, используемые при выражении своего мнения, оппонировании, высказывании критического мнения по вопросу оппонента. В рамках подготовки к игре-дискуссии грамматические недочёты, которые не нарушали понимание высказывания, не учитывались.

В дальнейшем планируется использовать проведение дискуссии с использованием видео-высказывания. Известный учёный ставит проблемный вопрос, а потом преподаватель ставит видео на паузу, говоря, что сейчас мы проведём игру-дискуссию по правилам, которые вы уже знаете. Обу-

чающиеся высказывают своё мнение по данному вопросу и аргументируют его, также возможны вопросы со стороны оппонентов. После окончания обсуждения звучит мнение известного учёного.

Для более эффективного развития умения выражать своё мнение было принято решение каждое занятия по русскому языку начинать с дискуссионного вопроса, который связан со специализацией обучающихся.

Весь этот путь подготовки заканчивается на подготовительном факультете серией круглых столов по специальности в Точке кипения РГАУ МСХА им. К. А. Тимирязева. Студенты заранее готовят презентацию и доклад, после подготовки они показывают получившееся преподавателю. По результатам выступлений проводится конкурс. Победители получают дипломы и призы. Это способствует не только развитию умений, необходимых для участия в дискуссии, но и профессиональному росту обучающихся.

Таким образом, чтобы дискутировать на различные темы, обучающиеся должны знать особенности проведения дискуссии, клише и структуру высказываний, используемых в обсуждениях, уметь выражать своё мнение и аргументировать его, выслушивать мнение других и задавать вопросы. Получить эти знания и сформировать необходимые умения помогает игра-дискуссия.

Литература

1. Дьячкова, Е. Н. Дискуссия как метод воспитания личности в высшей школе // Состояние и проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства Дальнего Востока России : сб. мат-лов Всерос. науч.-практ. конф. Ч. 1. – Хабаровск, 2010. – С. 168–171.

2. Киричек, А. В. Технологии косвенного влияния в патриотическом воспитании обучающихся вузов России / А. В. Киричек, Н. А. Ходикова // Культура и безопасность. – 2023. – № 3. – С. 73–81.

3. Хавдок, А. Н. Применение дискуссии как интерактивного средства обучения говорению на занятиях по русскому языку как иностранному // Мировые исследования в области социально-гуманитарных наук : мат-лы III Междунар. науч.-практ. конф. – Рязань, 2023. – С. 47–51.

4. Павлова, Т. С. Дискуссия как метод воспитания на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: мат-лы X Междунар. науч.-практ. конф. – Омск : ВАМТО им. генерала армии А. В. Хрулева, 2024. – С. 171–176. – EDN UCFEJV.

5. Пассов, Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и её реализация) / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. – Текст : электронный. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2007.

6. Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. – 2-е изд. – Москва : Русский язык. Курсы, 2009. – 336 с.

7. Арутюнов, А. Р. Игровые задания на уроках русского языка. Книга для учащегося / А. Р. Арутюнов, П. Г. Чеботарев, Н. Б. Музруков. – Москва : Русский язык, 1985. – 288 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:81'25

Украинский В. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРЯМОЙ РЕЧИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ЕЕ В КОСВЕННУЮ РЕЧЬ

Статья посвящена обучению иностранных студентов правилам трансформации прямой речи в косвенную. В статье дается определение прямой и косвенной речи. Кроме того, даются правила трансформации прямой речи в косвенную.

Ключевые слова: *прямая речь; косвенная речь; смысл; содержание; личное местоимение.*

V. A. Ukrainsky

St.-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Difficulties in learning how to transform direct speech into indirect speech

The article is devoted to teaching foreign students the rules of transformation of direct speech into indirect speech. The definition of direct and indirect speech is given. In addition, the rules for the transformation of direct speech into indirect speech are given.

Key words: *direct speech; indirect speech; meaning; content; personal pronoun.*

Обучение иностранных студентов правилам трансформации прямой речи в косвенную – это трудный процесс, который крайне важен для обучения письменному и устному общению иностранцев на русском языке.

А. Н. Гвоздев, характеризуя особенности косвенной речи в своем пособии, пишет, что «косвенная речь представляет передачу высказываний персонажей от лица автора. По сравнению с прямой речью косвенная речь вторична и является переработкой первой: в ней подвергается известным изменениям грамматическая, в частности синтаксическая, структура воспроизводимых высказываний». [1]

На практических занятиях с иностранными учащимися необходимо познакомить обучающихся с понятием прямой и косвенной речи. Необходимо объяснить, что существует два основных способа передачи чужой речи:

- 1) в форме прямой речи;
- 2) в форме косвенной речи.

В первом случае (прямая речь) чужая речь передается дословно. Сохраняется не только содержание прямой речи, но и ее форма. В прямой речи употребляются междометия, частицы, неполные предложения, обращения и т. д. Здесь всегда присутствуют две части: первая – прямая речь, вторая часть – слова автора.

Косвенная речь – это передача чужой речи от лица автора. Передается только содержание чужой речи, а ее форма видоизменяется. В косвенной речи отсутствуют обращения, частицы, междометия, которые были в прямой речи. Необходимо напомнить студентам, что существуют разные типы предложений: повествовательные, побудительные и вопросительные. Последний тип предложений, в свою очередь, может быть вопросом со специальным вопросительным словом или фразой, где вопрос задается только с помощью вопросительной интонации. Можно предложить студентам следующую таблицу 1.

Т а б л и ц а 1 – Т р а н с ф о р м а ц и я п р я м о й р е ч и в к о с в е н н у ю

Правило	Пример
Когда прямая речь является повествовательным предложением, то в косвенной речи используется союз «что».	Преподаватель сказал: «Сегодня будет контрольная работа». Преподаватель сказал, что сегодня будет контрольная работа.
Если прямая речь – это вопрос с вопросительным словом, тогда данное вопросительное слово (где, когда, откуда и т. д.) в косвенной речи будет союзным словом.	«Откуда он приехал?» – спросил преподаватель. Преподаватель спросил, откуда он приехал.
Если прямая речь является вопросом без вопросительного слова, то в косвенной речи используется частица «ли».	Друг спросил меня: «Ты видел этот фильм?» Друг спросил меня, видел ли я этот фильм.
Когда прямая речь – это побудительное предложение, то в косвенной речи используется союз «чтобы». Глагол в косвенной речи в форме прошедшего времени.	«Купи мне в аптеке лекарство», - сказал Виктор. Виктор сказал, чтобы я купил ему в аптеке лекарство.

Наиболее распространенными ошибками, которые допускаются иностранными студентами при трансформации прямой речи в косвенную, являются следующие:

1) Неправильная замена личных местоимений при переходе из одного типа речи в другую.

Брат сказал: «Я приеду завтра». Брат сказал, что я приеду завтра.

Личное местоимение «я» от первого лица, должно становиться местоимением третьего лица «он» брат.

Правильный ответ: брат сказал, что он приедет завтра.

2) Ошибки, когда необходимо перевести в косвенную речь вопросительное предложение без вопросительного слова.

Преподаватель спросил студентов: «Вы меня хорошо слышите?». Преподаватель спросил студентов, слышат ли вы меня хорошо.

По правилам союз «ли» должен стоять после слова с логическим ударением (в данном случае слово хорошо), а местоимения «вы» и «меня» заменяются на «они» и «его».

Правильный ответ: преподаватель спросил студентов, хорошо ли они его слышат.

Далее выполняются специальные упражнения, способствующие формированию языковых навыков и развитию речевых умений. При подборе заданий обязательно соблюдается комплексный подход, а именно учитываются все четыре правила трансформации, указанные в таблице 1.

Проводя практические занятия по РКИ, очень важно учитывать все указанные выше трудности, с которыми встречаются студенты – иностранцы. Если данный материал не изучен и не закреплен, трансформация прямой речи в косвенную будет приводить к очевидным отклонениям от норм русского языка.

Литература

1. Гвоздев, А. Н. Современный русский литературный язык, ч. II. Синтаксис. Учебник для студентов факультета русского языка и литературы педагогических институтов. – Изд. 4-е. – М.: «Просвещение», 1973.

УДК 372.881.161.1:811.161.1'243:378.147

Федотова Н. Л., Чжоу Линь

Санкт-Петербургский государственный университет

ЭТНООРИЕНТИРОВАННЫЙ ИЛИ ЭТНОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ?

В статье приводится сравнительный анализ этноориентированного и этнометодического подходов к обучению иностранным языкам. Рассматриваются теоретические основы подходов, концептуальные различия и методологические принципы. Выявлены особенности организации учебного процесса в рамках каждого подхода, их влияние на языковую подготовку обучающихся и развитие навыков межкультурной коммуникации. Особое внимание уделяется роли преподавателя, выбору учебных материалов и стратегиям адаптации обучающихся к новой лингвокультурной среде.

Ключевые слова: обучение; этноориентированный подход; этнометодический подход; иностранные языки

N. L. Fedotova, Zhou Lin

St. Petersburg University

Ethnocentred or ethnomethodological approach to foreign language teaching?

The article provides a comparative analysis of ethno-oriented and ethnomethodological approaches to teaching foreign languages. Approaches' theoretical foundations, conceptual differences and methodological principles are considered. The peculiarities of the organisation of the learning process within each approach, their influence on the language training of students and the development of intercultural communication's skills are analysed. Particular attention is paid to the role of the teacher, the choice of teaching materials and strategies for adapting learners to a new linguocultural environment.

Keywords: teaching; ethnocentred approach; ethnomethodological approach; foreign languages

В условиях активно развивающихся международных обменов важную роль играет преподавание иностранных языков. Это является предпосылкой для укрепления взаимопонимания и сотрудничества между различными культурными сообществами, а также важным инструментом для развития навыков межкультурного общения. Однако традиционные подходы к обучению иностранным языкам зачастую в недостаточной степени учитывают влияние родного языка и культурного фона обучающихся. В результате наблюдается снижение мотивации к изучению языка, возникают затруднения в понимании учебного материала и «сбои» в межкультурной коммуникации.

Для эффективного преподавания иностранных языков необходимо не только развитие коммуникативной компетенции обучающихся, но и учет их национальной культуры, этнопсихологических и когнитивных особенностей [1]. Это обеспечивается различными подходами к обучению иностранному языку, среди которых важное место занимают эт-

ноориентированный и этнометодический подходы. Наличие общей части “этно-” (связь с “этносом”) в названиях подходов приводит к смешению методических понятий.

«Этнос – это исторически сложившаяся социальная общность, являющаяся носителем оригинальной культуры, которой присущи специфические культурные модели, обуславливающие стереотип поведения, направленный на поддержание этих культурных моделей, имеющих внутри себя механизмы самосохранения в меняющихся культурно-политических условиях, способствующих как адаптации своих членов к внешнему – природному, культурно-политическому окружению, так и приспособлению внешней реальности к своим нуждам и потребностям» [2, с. 19]. Основываясь на этом определении, мы можем утверждать, что этнические и культурные факторы определяют специфику образовательного процесса. В связи с этим необходимо выявить различия между этноориентированным и этнометодическим подходами с целью их эффективного применения в практике преподавания иностранных языков.

Согласно Т. А. Кротовой, «этноориентированный подход выражается в принятии иностранного учащегося как представителя определенного этноса, а обучение организуется с учетом и опорой на этнопсихологические, этнопсихолингвистические, этнокультурные особенности определенного контингента учащихся» [3, с. 22].

Культурные и когнитивные особенности обучающихся оказывают значительное влияние на овладение иностранным языком. «Для эффективной организации обучения языку необходимо опираться на психолого-педагогические и психолого-лингвистические знания о закономерностях протекания и взаимодействия мыслительных процессов учащихся на родном и изучаемом языках, и на поиск таких закономерностей направлен этноориентированный подход в преподавании языка» [4, с. 186].

С помощью этноориентированного подхода создаются условия, при которых обучающиеся, осваивая новый язык, сохраняют свою культурную уникальность: «этноориентированный подход направлен на создание благоприятной образовательной среды, где обучаемые могут осознавать свою культурную идентичность, одновременно усваивая нормы новой языковой и культурной среды» [5, с. 40].

Кроме того, этноориентированный подход, основанный на комплексном анализе личности обучающегося (уровень образования, ментальность, этнопсихологические характеристики), позволяет разрабатывать персонализированные этнокультурные стратегии обучения.

Этнометодический подход предполагает учет «национальной ментальности, культурных ценностей и особенностей языка обучаемых» [6, с. 55] и нацелен на организацию учебного процесса, в котором учитываются культурные, языковые и когнитивные характеристики обучающихся.

Одним из ключевых аспектов этнометодического подхода является его связь с выбором стиля обучения и адаптацией учебных материалов. Согласно исследованию Е. Ю. Куликовой, этнометодический подход:

- учитывает национальную ментальность студентов, их язык и культуру;
- строится на анализе этнопсихологических особенностей студентов, включая их восприятие информации, учебные стили;
- дает возможность разрабатывать методики и создавать учебные материалы, адаптированные к конкретному национальному контингенту, в результате чего минимизируется отрицательная языковая интерференция и преодолеваются барьеры в овладении иностранным языком;
- способствует социальной и культурной интеграции студентов, помогая им адаптироваться к новой языковой среде [7].

Благодаря учету этнопсихологических и психолингвистических особенностей студентов можно облегчить процесс усвоения речевых и языковых явлений, корректируя учебные материалы (пособия, комментарии, приложения к стандартному учебнику) [8, с. 8].

Сравнение характеристик этноориентированного и этнометодического подходов представлено в *табл. 1*.

Таблица 1. Различия этноориентированного и этнометодического подходов

Критерии	Этноориентированный подход	Этнометодический подход
<i>Концепция</i>	Сохранение культурной идентичности обучающихся	Адаптация обучающихся к новой языковой среде
<i>Учет родного языка</i>	Активное использование родного языка в процессе обучения	Минимизация отрицательного влияния родного языка
<i>Учебные материалы</i>	Использование учебных материалов с национально ориентированными элементами	Разработка учебных материалов, адаптированных к национально-культурной специфике группы студентов

Таким образом, выбор между этноориентированным и этнометодическим подходами зависит от цели и условий обучения иностранному языку. Этноориентированный подход наиболее эффективен в мононациональных группах, особенно на начальном этапе изучения иностранного языка. Такой подход помогает сохранить культурную идентичность обучающихся и способствует сознательному освоению нового языка.

Этнометодический подход целесообразен для обучения полинациональных групп в языковой среде. Данный подход направлен на адаптацию учебных материалов и методов к когнитивным и этнопсихологическим особенностям обучающихся, способствуя прочному овладению иностранным языком и быстрой адаптации в новом лингвокультурном про-

странстве, минимизируя отрицательное влияние родного языка и создавая условия для развития иноязычных коммуникативных умений.

Литература

1. *Низкошапкина, О. В.* Этнометодическая система обучения чтению китайских студентов с использованием инфокоммуникационных ресурсов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2016. – 26 с.

2. *Панькин, А. Б.* Формирование этнокультурной личности. – Москва : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЕК», 2006. – 216 с.

3. *Кротова, Т. А.* Способы реализации этноориентированной методики обучения русскому языку как иностранному с позиций лингвокультурной адаптации на примере арабского контингента // Вестник Росс. ун-та дружбы народов. Сер.: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2014. – № 2. – С. 22–28.

4. *Шмалько-Затиная, С. А.* Этноориентированный подход при работе с учебными поликодовыми текстами (из опыта преподавания русского языка как иностранного студентам из стран Азиатско-Тихоокеанского региона) // Известия Росс. гос. педаг. ун-та им. А. И. Герцена. – 2022. – № 203. – С. 185–197.

5. *Пугачев, И. А.* Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам. – Москва : РУДН, 2011. – 283 с.

6. *Просвирина, И. И.* Образовательная этнометодическая модель как способ лингвокультурной адаптации трудовых мигрантов / И. И. Просвирина, Е. Ю. Куликова, Р. В. Кулешова // Вестник Оренбургского гос. ун-та. – 2020. – № 1 (224). – С. 55–62.

7. *Куликова, Е. Ю.* Этнометодическая модель обучения русскому языку трудовых мигрантов из Республики Таджикистан : дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2019. – 203 с.

8. *Елизарова, Л. Н.* Профессиональная компетентность преподавателя: этнометодический аспект / Л. Н. Елизарова, М. И. Бельская // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания в иностранной аудитории : мат-лы III Междунар. науч.-практ. конф. – Орел : Картуш, 2021. – С. 6–11.

УДК 811.161.1'243:81'25:378.147(=581)

Чжоу Хунмэй

Северо-Западный университет национальностей, Ганьсу, Китай

ПРОБЛЕМЫ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДУ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «РУССКИЙ ЯЗЫК» И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

С углублением культурного обмена и торгово-экономического сотрудничества между Китаем и Россией растет потребность в высококвалифици-

цированных переводчиках. Однако традиционные методы преподавания перевода имеют ограничения в удовлетворении потребностей студентов и развитии их навыков. Статья посвящена рассмотрению проблем в обучении китайских студентов переводу и пути их решения.

Ключевые слова: перевод, проблемы, пути решения, стратегия

Zhou Hongmei

Northwest University of Nationalities, Gansu, China

Questions and Solutions in Translation Teaching for Chinese Students Majoring in Russian

With the deepening of cultural exchanges and trade-economic cooperation between China and Russia, the demand for high-quality translators is growing day by day. However, traditional translation teaching methods have limitations in meeting students' needs and cultivating their professional skills. This article explores the challenges of developing Chinese students' translation skills and suggests possible solutions.

Keywords: translation, questions, solutions, strategies

Перевод как мост общения играет всё более важную роль в межкультурной коммуникации, в то же время потребность страны в высококвалифицированных переводчиках растёт с каждым днём. Однако согласно проведённому опросу по трудоустройству выпускников, в настоящее время выпускники китайских вузов, изучавшие русский язык как основную специальность, в некоторой степени не удовлетворяют современным требованиям рынка труда и развитию глобальной интеграции. Это вызвало необходимость развития и улучшения методов обучения, которые позволят китайским студентам достичь более высокой эффективности в области перевода.

Проблемы в обучении китайских студентов специальности “русский язык” на занятиях “перевода”

Учебный материал обширен, но время занятий ограничено. По программе специальности «русский язык» курс перевода обычно предлагается на третьем году обучения и длится два семестра по 32 академических часа. Содержание включает теорию и практику перевода текстов различных

тематик, жанров и стилей. Из-за ограниченного количества часов преподавателям приходится концентрировать знания в сжатые сроки, что сокращает время для практических упражнений и затрудняет применение теории на практике.

Традиционные методы преподавания перевода ориентированы на преподавателя, а пассивная роль студентов снижает мотивацию к анализу переводческих стратегий. В преподавании часто наблюдается чрезмерный акцент на письменные упражнения с изолированными предложениями, что игнорирует развитие коммуникативной компетенции. Недостаточное внимание к культурным аспектам и прагматике ведет к механическому воспроизведению текста.

В процессе изучения и практики перевода у китайских студентов можно выделить следующие проблемы: 1) проблемы понимания, вызванные различиями в языковой структуре; 2) трудности перевода, вызванные различиями в способах выражения лексических единиц; 3) ошибки лингвострановедческого характера в переводе, вызванные различиями в культурном фоне; 4) недостаток навыков перевода, владения разными методами перевода и практического опыта. Перечисленные выше проблемы, с которыми сталкиваются студенты в процессе переводческой практики, являются главной причиной низкого уровня переводческой деятельности.

Пути решения вышеуказанных проблем

1. Оптимизация модели обучения. Интеграция интернет-технологий с аудиторными занятиями позволяет преодолеть противоречие между большим объемом знаний и дефицитом времени на их усвоение.

2. Анализ потребностей и особенностей студентов с целью разработки индивидуальной учебной программы. Преподаватель может собирать необходимую информацию через беседы со студентами, проведение опросов или тестирования. На основе этих данных формируется программа, которая учитывает индивидуальные запросы обучающихся, по-

вышает целенаправленность обучения, мотивацию и соответственно его эффективность.

3. Формирование мотивации студента как субъекта к активному участию в учебном процессе. В отличие от традиционной модели более современный подход смещает акцент на активные и практико-ориентированные методы обучения. Приведём следующие стратегии для мотивации студента как субъекта к активному участию в учебной деятельности:

Проектная работа: распределить студентов по группам и предложить им выполнить перевод реального проекта. Это может быть переводческий заказ для местной компании, перевод рекламного материала или перевод актуальной статьи на злободневную тему и др.

Ролевые игры: организовать ситуационные игры, в которых студенты исполняют роли переводчиков и клиентов, предоставлять им различные переводческие задания, например симуляцию переговоров или работу в условиях ограниченного времени.

Критический анализ перевода: предложить студентам провести анализ и обсуждение профессионально выполненных переводов или предоставить им оригинальные тексты с готовыми переводами и попросить оценить их качество, точность и соответствие контексту.

Использование современных технологий: интегрировать в обучение инструменты, такие как мобильные приложения для перевода (например, DeepL, Lingo) и платформы (Trados, Smartcat). Студентам следует предлагать освоить эти инструменты и применять их при выполнении учебных переводческих заданий.

Оформление портфолио переводческих работ: оказывать поддержку студентам в создании портфолио, в котором они могут сохранять свои лучшие переводческие работы, фиксировать обратную связь от преподавателя.

Представленные стратегии не только обеспечивают формирование ключевых переводческих компетенций (ком-

муникативной, лингвистической, текстовой, технологической, социокультурной, инструментальной) [2, с. 122], но и развивают профессиональные навыки оперативного принятия решений, эффективной коммуникации, тайм-менеджмента, аналитического и критического мышления, что в совокупности создаёт прочную основу для будущей карьеры в сфере перевода.

4. Активизация сотрудничества преподавателя с отраслевыми экспертами, профессионалами, обладающими богатым практическим опытом и глубокими знаниями в своей сфере. В процессе сотрудничества они могут предоставлять ценные рекомендации по совершенствованию учебных программ, формировать понимание актуальных запросов и тенденций отрасли среди преподавателей, обеспечивать практико-ориентированную подготовку студентов, соответствующую требованиям современного рынка.

Таким образом, в рамках инициативы «Один пояс – один путь» культурные обмены между Китаем и Россией расширяются, а перспективы торгово-экономического сотрудничества демонстрируют позитивную динамику. Внедрение предложенных методов минимизации трудностей и решения проблем в процесс обучения китайских студентов-русистов переводу повысит эффективность образовательного процесса, что, несомненно, улучшит качество подготовки переводчиков.

УДК 811.161.1'243:378.147(=58)

Шмалько-Затиная С. А.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОГО КУЛЬТУРНОГО ТИПА

В данной статье рассматриваются особенности учебно-познавательного стиля и методики обучения студентов иероглифического культурного

типа, направленной на формирование умений устной монологической речи.

Ключевые слова: монологическое высказывание, иероглифический культурный тип, РКИ

S. A. Shmalko-Zatinatskaya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Features of teaching monologue utterance in Russian to students of the hieroglyphic cultural type

This article examines the features of the educational and cognitive style and teaching methods for students of the hieroglyphic cultural type, aimed at developing oral monologue speech skills.

Keywords: monologue, hieroglyphic cultural type, Russian as a foreign language

Одной из наиболее актуальных и сложных проблем методики русского языка как иностранного (РКИ) является проблема обучения устной монологической речи студентов иероглифического культурного типа. Культура и познавательные процессы народов Китая, Японии, Вьетнама, Кореи и некоторых стран Юго-Восточной Азии долгое время развивались под влиянием китайской иероглифической письменности, которая и обуславливает социокультурные, когнитивные и лингвистические особенности его представителей.

В методической литературе монологическая речь определяется по-разному. Так, И. А. Зимняя рассматривает монолог как часть диалога, поэтому всегда предполагается наличие собеседника [2]. М. М. Бахтин, напротив, говорит о том, что «монолог никому не адресован и не предполагает ответа» [1]. Е. И. Пассов полагает, что нет ни монологической, ни диалогической речи, а есть высказывание на уровне слова, словосочетания, фразы, сверхфразового единства и текста, и только два последних представляют собой монологическое высказывание [3]. Г. В. Рогова определяет монологическую речь как «речь одного лица, состоящую из ряда логически, последовательно связанных между собой предложений, ин-

тонационно оформленных и объединённых единым содержанием и целью высказывания» [4, с. 139].

В связи с вышесказанным обучение монологической речи направлено на формирование умений логично и последовательно излагать мысли с соблюдением языковых норм и позволяет выделить следующие аспекты:

Коммуникативно-прагматический – способность передавать информацию и воздействовать на слушателя с помощью речи. Это включает умение выбирать адекватные речевые средства, организовывать устную речь, использовать вариативность и эмоциональность речи в соответствии с коммуникативной задачей.

Логический аспект – способность строить логически последовательное изложение мыслей, аргументировать свою точку зрения, представлять аналитические и синтетические суждения. Это включает умение организовывать материал, использовать различные способы выражения причинно-следственной связи, сравнения и контраста, классификации и обобщения.

Показателями сформированности этих умений служат количественные (темп речи и объем высказывания) и качественные параметры речи (ситуативная обусловленность, логичность, экспрессивность, морфосинтаксическая грамотность).

В методике преподавания РКИ процесс обучения монологическому высказыванию традиционно подразделяется на три этапа, представленные в *табл. 1*.

Монологическая речь требует от говорящего не только владения языковыми средствами, но и способности логически и последовательно излагать мысли, аргументировать свою позицию и решать коммуникативные задачи, что может быть особенно сложно для студентов, привыкших к другим стилям мышления и коммуникации, какими являются представители иероглифического культурного типа.

Таблица 1 – Этапы обучения монологическому высказыванию, создана автором

	Первый этап	Второй этап	Третий этап
	Репродуктивный уровень	Репродуктивно-продуктивный уровень	Продуктивный уровень
Умение	Самостоятельно выбирать средства и содержание для высказывания одной законченной мысли на уровне фразы при ответе на вопрос или описании темы.	Самостоятельно и вариативно использовать языковой материал в новой ситуации; изменять последовательность и композицию изложения; высказать несколько логически связанных фраз, а также использовать синонимы, фразеологические обороты, эпитеты, метафоры.	Самостоятельно строить высказывание значительного объема, творчески подходить к его оформлению, включать в него элементы рассуждения и аргументации; давать оценку; решать коммуникативные задачи.
Оценивается	Темп, точность воспроизведения, эмоциональная окрашенность.	Лингвистическая корректность и объем высказывания.	Логика построения высказывания, умение начать, развернуть и закончить высказывание, использовать различные типы речи.

Анализ учебно-познавательного стиля и методики обучения данной аудитории студентов позволил выявить несколько причин, которые объясняют проблемы с овладением умениями монологической речи на русском языке:

– полезависимый вектор когнитивного стиля, а, следовательно, недостаток умения преодолевать контекст, точно структурировать и обобщать информацию;

– эмоциональная сдержанность и отсутствие стремления к выражению собственных мыслей, обусловленные ценностной установкой «избегание потери лица», связанной с сохранением своего статуса путём избегания неверного высказывания, «молчишь, меньше ошибок делаешь»;

– противоречие между признанным лингводидактическим принципом устного опережения и осознанием слова у людей иероглифической культуры прежде как нечто написанного;

– проблемы с логическим дискурсом, по причине отличия синтаксических структур китайского, корейского и японского языков от русского, а также канонов риторики, сложившихся в иероглифической культуре.

Преодоление выделенных проблем требует разработки специальных подходов и методик для студентов иероглифического культурного типа по обучению монологическому высказыванию на русском языке.

Оптимизировать процесс обучения монологическому высказыванию помогает использование обучающих технологий, ориентированных на визуальное или активное восприятие информации, основанных на когнитивно-визуальном принципе. Этот принцип корреспондирует со стилем познавательной деятельности студентов иероглифического культурного типа, а также с их потребностями в развитии критического мышления и взаимоадаптации ассоциативно-образного и вербально-логического мышления. Использование обучающего потенциала семиотически неоднородных текстов с большой долей невербального компонента (схемы, таблицы, диаграммы, графики, фотографии, рисунки и пр.) помогает активизировать вербальную активность студентов иероглифического культурного типа [5].

Таким образом, учёт этнокультурных и когнитивных особенностей позволяет оптимизировать обучение монологическому высказыванию студентов иероглифического культурного типа.

Литература

1. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества. – 2-е изд. – Москва : Искусство, 1986. – 444 с.
2. *Зимняя, И. А.* Лингвopsихология речевой деятельности. – Москва : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
3. *Пассов, Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 600 с.
4. *Рогова, Г. В.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – Москва : Просвещение, 1988. – 224 с.
5. *Шмалько-Затинацкая, С. А.* Этноориентированный подход при работе с учебными поликодовыми текстами (из опыта преподавания русского языка как иностранного студентам из стран Азиатско-Тихоокеанского региона) // Известия Росс. гос. педаг. ун-та им. А. И. Герцена. – 2022. – № 203. – С. 185–197.

VI. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 372.881.111.1:004.8:378.147:811.111

Бурмантова А. Ю., Панкова И. М.

Санкт-Петербургский государственный экономический университет

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕЙРОСЕТИ TWEЕ

В статье рассматривается актуальная проблема развития навыков говорения на английском языке у студентов экономических вузов в условиях современных требований к профессиональной подготовке. Автор подчеркивает, что традиционные методы обучения не всегда эффективны для формирования коммуникативных компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности. В качестве решения предлагается использование цифровых инструментов, в частности нейросети Twee, которая позволяет создавать интерактивные задания, подбирать аутентичные материалы и адаптировать обучение под индивидуальные потребности студентов.

Ключевые слова: нейросеть Twee, навыки говорения, профессиональная лексика, студенты экономического вуза, английский язык.

A. Ju. Burmantova, I. M. Pankova

Saint-Petersburg State University of Economics

Development of english speaking skills among students of an economic university using Twee neural network

The article discusses the urgent problem of developing English speaking skills of students of economic universities in the context of modern requirements to professional training. The author emphasises that traditional teaching methods are not always effective for the formation of communicative competences necessary for successful professional activity. As a solution, the author proposes the use of digital tools, in particular, the Twee neural network, which allows creating interactive tasks, selecting authentic materials and adapting training to the individual needs of students.

Keywords: Twee neural network, speaking skills, professional vocabulary, students of an economic university, English language.

В современных условиях возрастающей роли информации, стремительного развития общества и роста международных связей знание английского языка становится не только важным личным навыком, но и обязательным требованием для будущих специалистов в сфере экономики.

Многолетняя практика преподавания английского языка доказывает, что обучение по традиционным технологиям не позволяет сформировать ключевые, базовые компетенции по той или иной учебной дисциплине, поэтому необходима кардинальная перестройка учебного процесса [3]. Среди основных трудностей, с которыми сталкиваются студенты, можно выделить следующие:

- Страх перед ошибками и неуверенность в себе. Студенты нередко испытывают психологический дискомфорт, боятся допустить ошибки в речи, что мешает им свободно общаться на иностранном языке.

- Отсутствие регулярной практики. В традиционных образовательных системах часто не уделяется достаточного внимания практике говорения.

- Ограниченное количество аутентичного языкового материала.

- Отсутствие персонализированного подхода к обучению.

Поэтому возникает потребность в поиске и использовании более эффективных и современных инструментов цифровой педагогики.

Онлайн-ресурсы и нейросети для обучения говорению включают в себя варианты построения индивидуальной траектории обучения в зависимости от уровня знания иностранного языка, принципа «от простого к сложному», снятия трудностей, опоры на аудио- и видеисточники учебной информации, формируют мотивацию к обучению, приближают процесс обучения к наиболее реальной «живой», аутентичной коммуникации [3].

Нейросеть *Twee* – это эффективный инструмент на базе искусственного интеллекта, предназначенный для облегчения работы преподавателя английского языка. Она анализирует данные из множества источников, таких как книги, статьи и интернет-ресурсы. На основе этих данных *Twee* генерирует текст и интерактивные упражнения, подбирает видео, используя уже известные фразы и выражения.

Использование платформы *Twee* для развития навыков говорения на английском языке у студентов экономических вузов имеет ряд преимуществ:

- Персонализированный подход. Нейросеть позволяет подбирать материалы и упражнения, соответствующие интересам и уровню владения языком студентов, что делает процесс обучения эффективнее.

- Развитие профессиональных навыков. Занятия на платформе дают возможность студентам экономических вузов развивать не только навыки говорения, но и осваивать профессиональную лексику.

- Повышение мотивации. Интерактивные элементы и возможность получать мгновенную обратную связь помогают поддерживать интерес к обучению и мотивируют студентов [1, с. 165].

Для развития навыков говорения у студентов экономического вуза можно использовать следующие виды заданий, которые предлагает нейросеть *Twee*. Ниже представлено несколько сгенерированных упражнений по теме «*Economics*» для уровня *Intermediate B1–B2*, которые предполагают развернутый ответ:

1. Генерирование вопросов для обсуждения по выбранной теме. Данные вопросы предназначены как для разминки, так и для использования на любом этапе урока. Студентам предлагается за пару минут ознакомиться с вопросами. Затем по цепочке студенты задают понравившийся вопрос друг другу. Один студент отвечает, другие комментируют и задают дополнительные вопросы.

Сгенерированные ИИ вопросы помогают сформировать дискурсивную компетенцию у студентов.

1. *What do you think economics means in your daily life?*
2. *How does money influence the choices we make every day?*
3. *Can you share an experience where you had to manage your budget?*
4. *Why is it important for people to understand basic economic concepts?*
5. *How do you think supply and demand affect prices of goods?*
6. *Have you ever thought about how global events impact local economies?*
7. *In what ways can understanding economics help us make better decisions?*
8. *How do you feel about saving money versus spending it?*
9. *What are some common economic issues that people face today?*

2. Поиск интересных фактов по теме. ИИ предоставляет десять интересных фактов для изучения, на основе которых можно создать различные упражнения: *quizzes, fill the gap exercise, true/false exercise* и другие. Студенты сначала читают факты, обсуждают их, а затем преподаватель выводит на экран задание, в котором необходимо заполнить пропуски, используя лексику, изученную в течение чтения и обсуждения фактов. Данные упражнения помогают как в развитии навыков говорения, так и знакомят студентов с профессиональной аутентичной лексикой.

Read these facts. Which one surprised you the most and why?

Can You Fill in the Blanks?

1. _____ (1) refers to rising prices, while deflation means falling prices.
2. _____ (2) measures a country's economic performance and growth.

3. China's _____ (3) has grown over 6% annually for the past few decades.

4. The 2008 _____ (4) was triggered by risky mortgage lending practices.

5. Countries with higher education levels often have _____ (5) economies.

6. In 2020, the _____ (6) contracted by about 3.5% due to COVID-19.

Correct Answers:

1. Inflation; 2. Gross Domestic Product (GDP); 3. Economy; 4. Financial crisis; 5. Stronger; 6. Global economy.

Кроме того, нейросеть *Twee* предлагает ещё несколько видов заданий, направленных на развитие навыков говорения.

3. Коммуникативное задание на определение плюсов и минусов. Это задание помогает организовать дискуссию, где студентам предлагается обсудить преимущества и недостатки по определенной теме.

4. Поиск цитат известных личностей по теме. ИИ находит подходящие цитаты, которые студенты обсуждают, используя профессиональную лексику.

5. Коммуникативное задание «*four opinions*». Студенты соглашаются или не соглашаются с мнением, применяя лексику, изученную в течение занятия [2, с. 1436].

Таким образом, нейросеть *Twee* является эффективным инструментом для развития навыков говорения на английском языке у студентов экономических вузов. Она помогает преодолеть традиционные трудности в изучении языка, предлагает студентам гибкость, практику профессиональной лексики, повышает их мотивацию и погружает в аутентичную языковую среду. Интеграция платформы *Twee* в образовательный процесс представляет собой важный шаг к формированию высококвалифицированных специалистов в области экономики.

Литература

1. *Артемова, Ю. В.* Обучение студентов говорению в сфере маркетинговой коммуникации с использованием технологий искусственного интеллекта // Вестник Красноярского гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2024. – № 2(68). – С. 162–172.

2. *Евстигнеев, М. Н.* Нейросеть Twee – новый инструментарий для педагога английского языка // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28, № 6. – С. 1428–1442.

3. *Radjabova, D. A.* Modern educational technologies in teaching a foreign language // Young Scientist. – 2017. – № 13 (147). – С. 592–595.

УДК 811.134.2:811.111:81'276:641.88

Войку О. К.

Санкт-Петербургский государственный университет

Ребикова Л. Д.

Балтийский государственный технический университет

НАЗВАНИЯ ПОПУЛЯРНЫХ ПРЯНОСТЕЙ, СПЕЦИЙ И ПРИПРАВ В ИСПАНСКИХ И АНГЛИЙСКИХ ИДИОМАХ

В статье рассматривается использование идиоматических выражений с названиями специй – *соль, перец, уксус, горчица* – в испанском и английском языках, их толкование, сходство и различие.

Ключевые слова: пряности; идиомы; толкование; соль; перец; уксус; горчица.

O. K. Voiku

Saint Petersburg State University

L. D. Rebikova

Baltic State Technical University

Names of popular spices in Spanish and English idioms

The article examines the use of idiomatic expressions with the names of spices – salt, pepper, vinegar, mustard - in Spanish and English, their interpretation, similarities and differences.

Keywords: spices; idioms; interpretation; salt; pepper; vinegar; mustard

Яркой чертой любой культуры является ее национальная кухня и национальные кулинарные особенности. Однако при всем разнообразии национальных блюд их часто объ-

единяет использование одинаковых пряностей. Собственно, само слово *spices* имеет прямое и переносное значение в английском языке: «один из видов порошка или семян, которые получают из растений и используют в кулинарии», или «дополнительный интерес, возбуждение».

Средиземноморская или английская кухни в приготовлении блюд используют большое количество приправ, преимущественно соль и перец, уксус и горчицу. То, что столь сильно влияет на вкус блюда, не могло не найти отражение в национальных языках: многочисленные идиомы в испанском и английском языках не всегда легко понять, более того, названия специй могут иметь различное толкование. Обратимся к выражениям, форматорами которых являются указанные выше лексемы.

В испанском языке лексема *sal* (соль) в сочетании *tiene mucha sal*, когда речь идет о девушке, используется для обозначения ее привлекательности. Также это выражение может иметь значение «быть остроумным, находчивым». В английском языке с данной лексемой встречается фраза с синонимичным значением: *attic salt* (чердачная соль) – эпитет, используемый для описания тонкого остроумия у человека. В английском языке «соль» служит как характеристика почетного места или высокого положения; например, сочетания *above the salt/below the salt* (выше/ниже соли) обозначают «занимать высокое/низкое положение».

Испанское устойчивое сочетание *con su sal y pimienta* (с определенной долей соли и перца) может формировать несколько оценочных значений: 1) язвительно, с издевкой; 2) остроумно, с перцем; 3) с трудом, ценой больших усилий [1].

Английский язык, по нашим наблюдениям, богаче на глагольные сочетания, которые он формирует с помощью лексемы *salt*, при этом все они разнообразны по своему значению [2, с. 54, 64, 237]. Например, *take smb. with a grain of salt* (относиться к кому-то с щепоткой соли) – относиться

скептически к человеку; *to be true to one's salt* (быть верным чьей-то соли) – служить хозяину верой и правдой, быть преданным, а *to be worth one's salt* (стоить чьей-то соли) – не ударить в грязь лицом, не подвести, *to rub salt into the wound* (втирать соль в рану) – сыпать соль на раны, добавлять боль, напоминаниями заставляя переживать вновь что-либо мучительное для собеседника. Однако выражение *be the salt of the earth* (быть солью земли) используют для характеристики тех, кто старается сделать мир лучше. Фраза *to earn one's salt* используется для обозначения «получать деньги за труд, получать зарплату» – английское слово *salary/salario* в испанском (зарплата) происходит от латинского корня *sal*. *To eat one's salt* (есть чью-то соль) – пользоваться гостеприимством. Все эти сочетания связаны с тем, что в некоторые исторические периоды соль стоила очень дорого – настолько, что выступала в качестве денежного эквивалента, именно поэтому все вышеупомянутые фразы объединены идеей некой ценности.

Испанский язык формирует выражение с лексемой *sal*, связанное с образом соли, растворяющейся в воде – *ni sal ni agua* (ни соль ни вода) – «ни то ни се», «ни рыба ни мясо», которое используется для описания нейтральной характеристики человека; и *como la sal en el agua* (букв. как соль в воде), описывающее чрезмерно любезного, услужливого человека (метафора строится на образе соли, которая будто «уступает» воде, растворяясь в ней) [1]. В английском языке скажут *not made of salt* (не из соли сделанный) подразумевая, что человек сможет выстоять какие-либо трудности; в русском мы в данном случае используем лексему «сахар» и говорим «не сахарный, не растает».

Обратившись к лексеме «перец», мы заметили, что английский язык наделяет ее более позитивными коннотациями [3, с. 1155]. В испанском языке именно неприятные вкусовые ощущения от большого количества молотого перца лежат в основе оценки по стоимости «дорогой/дешевый»: ко-

гда говорят, что вещь *tiene mucha pimienta* (в ней много перца), это означает ее высокую цену, цена «кусается». В английском языке лексема *pepper* (перец) образует положительную характеристику вещи или человека, который может настроить на оптимистичную ноту, мотивировать, в сочетании *pepper-upper* (*I hate these public speakers: they're meant to be pepper-uppers, but they just come across as totally useless* – Я ненавижу этих публичных спикеров: предполагается, что они *pepper-upper*, но они оказываются абсолютно бессмысленными). Сочетание *to pepper with something* (поперчить чем-то) означает «разбавить рассказ или историю дополнительными и интересными деталями». Синонимичное значение в английском языке имеет фразеологизм *to spice things up* (добавить вещам остроты), который используется для описания каких-то необычных действий – «добавить перчинки».

Оценка эмоционального состояния в испанском языке наблюдается в устойчивом сочетании *cara de vinagre* (уксусное лицо) – «недовольное лицо», в английском языке с той же лексемой также связано сочетание с отрицательной оценкой, но не состояния, а характера человека: *as sour as vinegar* (кислый как уксус) скажут про особенно неприятного, раздражительного или вспыльчивого человека. Английская фраза *to be full of piss and vinegar* (быть полным мочи и уксуса) используется для описания человека с чрезмерным количеством энтузиазма, энергии и энтузиазма в более негативном ключе. Если о ком-то говорят, что он *as sour as vinegar* (кислый, как уксус), это означает, что человек в дурном настроении и не доставляет радости общения [4].

Фразеологизмы с лексемой *mostaza* (горчица) в испанском языке встречаются редко: *se le subió la mostaza* (поднимается горчица, то есть кто-то становится чем-то недоволен). В английском же лексема *mustard* (горчица) встречается в следующих идиомах: *the grain of mustard seed* используется для какой-то незаметной и малозначительной с первого взгляда вещи, которая, возможно, имеет серьезный потенци-

ал стать чем-то большим. Фразой *after meet, mustard* (после мяса горчица) подчеркивают, что действие было совершено слишком поздно и уже никакого смысла не имеет; мотивировано тем, что, если горчицу принесут уже после съеденного мяса, это не имеет смысла. Также в английском языке встречаются несколько фраз с данной лексемой с положительной коннотацией, которая передает большой интерес, силу или энтузиазм что-то делать. Например, *keen as a mustard* (увлеченный как горчица) используется, когда человек очень воодушевлен и полон энтузиазма; *cut the mustard* (порезать горчицу) – работать с энергией и энтузиазмом, особенно когда речь идет о молодых людях; *put some mustard on it* (положить немного горчицы на это) – применять физическую силу [4].

Таким образом, специи, придающие особую остроту национальным блюдам, также делают как испанский, так и английский языки более яркими и выразительными. Именно поэтому на занятиях по иностранному языку следует уделять больше внимания изучению фразеологических единиц. Действительно, на развитие компетенций, необходимых для свободного порождения речи на иностранном языке, требуется глубокое и творческое погружение в мир метафор, но потраченные усилия значительно украсят как письменную, так и устную речь обучающихся.

Литература

1. Diccionario Salamanca de la lengua Española. URL: https://sal_es.esacadem ic.com (Дата обращения: 23. 12. 2024).
2. *Seidel J.* English idioms and how to use them / J. Seidel, W. McMordie. – Moscow: Vyssaja skola, 1983. – 266 p.
3. Dictionary of the English Language. HarperCollins Publishers. England, 1991. – 1791 p.
4. <https://idioms.thefreedictionary.com> (Дата обращения: 09.01.2025).

УДК 811.134.2:811.133.1:303.446.23

Войку О. К.

Санкт-Петербургский государственный университет

Санникова О. И.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «ВИНО» В ИСПАНСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье проводится сравнительно-сопоставительный анализ фразеологизмов с компонентом «вино» в испанском и французском языках, рассматриваются сходство и различие в функционировании фразеологических единиц в данных языках, выявляются их национально-культурологические особенности.

Ключевые слова: фразеологизмы; сравнительно-сопоставительный анализ, испанский язык; французский язык

O. K. Voiku

Saint Petersburg State University

O. I. Sannikova

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Comparative analysis of phraseological units with the component "Wine" in Spanish and French

The article conducts a comparative analysis of phraseological units with the component "wine" in the Spanish and French languages, considers the similarities and differences in the functioning of phraseological units in these languages, and reveals their national and cultural features.

Keywords: phraseological units; comparative analysis, Spanish; French

Культура виноделия имеет многовековые традиции в повседневной жизни как испанского, так и французского народов. Вино является неотъемлемой частью их повседневной жизни, частью их культурного наследия. Поэтому нам представляется интересным рассмотреть концепт «вино» на материале фразеологии соответствующих языков. Являясь важной частью лексического состава языка, «фразеология способна многое рассказать о традициях, обычаях, опыте

народа не только иностранным обучающимся, но и носителям языка» [1, с. 121].

В испанском языке существует даже поговорка “*se llama vino porque del cielo vino*” – «Называется вино, потому с неба пришло». Языковая игра заключается в совпадении существительного *vino* (вино) с формой глагола *venir* (приходить) 3-го лица ед. числа в прошедшем времени *vino* (пришло).

Обладая общим происхождением от латинского «*vinum*», устойчивые выражения с концептом «вино» имеют как общие, так и отличительные характеристики в близкородственных испанском и французском языках.

Рассмотрим вначале оценочный характер, который формируется в испанском и французском языках с помощью концепта «вино».

Многие оценочные выражения имеют связь с пьянящим эффектом, которое вино всегда производит на человека, употребляющего его.

В испанском языке имеются различные выражения, описывающие характер и поведение выпившего человека:

– агрессивный во хмелю человек *tiene mal vino* (букв.: у него плохое вино), *a mucho vino no hay cabeza* (букв.: от большого количества вина теряют голову);

– спокойный – *tiene buen vino* (букв.: у него хорошее вино);

– грустный – *tiene vino triste* (букв.: у него грустное вино);

– болтливый – *cuando vino entra, tantos secretos salen* (когда вино входит, многие секреты выходят), ассоциация с русской поговоркой «что у трезвого на уме, то у пьяного на языке» [2].

Во французском языке существуют аналогичные выражения с разными качественными прилагательными:

– *Avoir le vin mauvais* (букв.: иметь плохое вино) – быть злым во хмелю;

– *Avoir le vin gai (triste)* (букв.: иметь веселое (грустное) вино) – быть навеселе (грустным), во хмелю. Говорится о человеке, который приходит в возбуждение, когда выпьет вина больше, чем обычно.

А вот в выражении *avoir le vin tendre* (букв.: иметь нежное вино) происходит переосмысление значения и переводится как «приниматься ухаживать за женщинами после первой рюмки».

Le bon vin coule agréablement (букв.: хорошее вино пьется приятно) «хорошее вино пьешь с удовольствием».

В значении же «быть болтливым» у французов употребляется совершенно другой образ «*avoir son allumette de marchand de vin*» (букв.: получить спичку от продавца вина). Вероятно, человек становится веселым, «зажигается» от вина, что обуславливает его словоохотливость [3].

Ассоциации, которые вызывает у испанцев существительное вино, связаны прежде всего с пьянством: *bebe más vino que un mosquito* (букв.: пьет вина больше, чем комар), то есть сразу же возникает образ пьяницы, постоянно употребляющего, «сосущего» вино. Так, нетрезвый человек связывается в сознании испаноговорящих с образом комара, сосущего кровь. Алкогольное опьянение развязывает у человека язык, и он хочет дружить со всеми, но дружба эта недолговечна, как только эффект от вина проходит, заканчивается и дружба. Здесь отметим образ пьяницы, представленный в выражении *amigo de taza de vino* (букв.: друг за стаканом вина), то есть это ненадежный друг. Данный фразеологизм наиболее характерен для Андалусии, в частности Гранады, *con el vino de ribera es buen alcalde cualquiera* (букв.: с вином с побережья всякий алькальд хорош), то есть пьяный готов дружить и принимать любого алькальда, плохого или хорошего.

Разную степень опьянения показывают следующие выражения французского языка:

Porter bien le (son) vin (букв.: хорошо переносить вино) – не скоро пьянеть, уметь пить;

Etre dans la débauche de vin (букв.: злоупотреблять вином)- запить, загулять;

Sac à vin (букв.: мешок для вина) – пьяница (горькая пьяница);

Etre entre deux vins (букв.: быть между двух рюмок вина)- под хмельком, навеселе (легкая степень опьянения);

Avoir une (petite) pointe de vin (букв.: выпить немного вина) – быть под мухой, навеселе (начинать чувствовать воздействие вина);

Etre chaud de vin (букв.: разгорячиться от вина) – хватить лишнего, быть порядком навеселе;

Etre plein de vin (букв.: переполниться вином) – напиться, перепиться (сильная степень опьянения);

Etre sujet au vin (букв.: быть склонным к вину) – любить выпить, выпивать;

Se jeter dans le vin (букв.: броситься в вино) – «искать забвения в вине»;

Noyer sa raison dans le vin (букв.: утопить свой разум в вине) – «напиться до потери сознания»;

Se noyer dans le vin (букв.: утонуть в вине) – «пить сверх всякой меры»;

Ivre comme une tranche de pain mouillé de vin (букв.: пьяный как ломоть хлеба, намоченный в вине) – «пьяный как свинья».

Концепт *vino* выступает образовательным звеном во фразеологизмах, характеризующих особенности поведения человека, его характер. В испанском языке про целеустремленного человека, способного многого добиться, говорят, *es capaz de sacar vino de una alcuza* (букв.: он способен достать вино из сосуда для оливкового масла) [4]. Ведь, как известно, вино и оливковое масло не хранят в одинаковых сосудах. Данная фраза буквально имеет значение «он может горы свернуть». В католической литургии хлеб и вино представ-

ляют собой тело и кровь Христа, то есть за данными понятиями стоит скрытое, не прямое значение. Отсюда берет начало фразеологизм *llamar al pan, pan y al vino, vino* (букв.: называть хлеб хлебом, а вино вином), то есть называть вещи своими именами. Выражение используется для характеристики прямолинейного человека.

Во французском же языке для моральной характеристики человека используется *s'enivrer de son vin* (букв.: опьянеть от своего вина), что означает «много мнить о себе».

Человек, говорящий одно, а делающий другое, получает в испанском языке моральную оценку с помощью фразеологизма *pregonar el vino y vender vinagre* (букв.: кричать о вине, а продавать уксус). Здесь дана характеристика лживого человека и болтливого человека, который много обещает, но мало делает.

Идея решительности в характере передается с помощью фразеологизма *el vino está sacado y hay que beberlo* (букв.: вино достали, значит надо его выпить)- «взялся за гуж – не говори, что не дюж») [5]. Полный аналог этого выражения есть и во французском языке: *quand le vin est tiré il faut le boire*. То есть, если ты взялся за какое-то дело, то нельзя отступить. Это же выражение переигрывается в пословице *qui a tiré le vin le boit* (букв.: кто налил вино, тот его и пьет) в значении «сам кашу заварил, сам и расхлебывай».

Разбавленное вино ассоциативно связывается с чем-то изначально хорошим, но подпорченным в результате неправильных или нечестных действий. Ведь если разбавить вино, то оно утратит свои вкусовые качества. Выражение *aguar el vino* (букв.: разбавить вино водой) приобрело значение «испортить что-либо ненужным вмешательством». Во французском же языке аналогичное выражение *mettre de l'eau dans son vin* (букв.: разбавить вино водой) может иметь как прямое значение «разбавить вино водой», так и переносное «умерить свои притязания, присмиреть, притихнуть».

Довольно часто фразеологизмы характеризуются смысловой завершенностью и представляют законченные предложения. Приведем примеры из французского языка, в которых *le vin* является компонентом пословиц: *Vin versé n'est pas avalé* (букв.: налитое вино еще не выпито) «видит око, да зуб неймет»;

Chaque vin a la lie (букв.: в каждом вине есть осадок), «даже хорошее вино дает осадок»;

Le bon vin finit le bon vinaigre (букв.: хорошим вином заправляют хороший уксус) «из плохой муки хорошего теста не выйдет»; «от дурного семени не жди доброго племени»;

On ne connaît pas le vin au cercle ni l'homme à l'habit (букв.: «не узнаешь вино по обручу бочки, ни человека по одежде») – «не угадаешь ни вино по обручу (бочки), ни человека по одежде».

Но существует также ряд пословиц, в которых нет предиката:

Après bon vin, bon cheval (букв.: «после хорошего вина хорошая лошадь») – «вино придает храбрости»;

A bon vin bon latin (букв.: хорошему вину хорошую латынь) – «по оплате и работа»;

A bon vin point de bouchon (букв.: «хорошему вину не нужна пробка») «хороший товар сам себя хвалит». И синонимичное ему *A bon vin pas d'enseigne* (букв.: хорошему вину не нужна вывеска).

В большинстве пословиц глагол стоит в настоящем времени изъявительного наклонения. Это объясняется тем, что настоящее время обладает обобщающим, вневременным значением, что вполне соответствует назидательному характеру пословиц.

Характерной особенностью пословиц является то, что они применяются не к конкретной, индивидуальной ситуации, а к классу ситуаций.

Также интересно отметить фразеологизмы, в которых вместе с компонентом «вино» употребляется зооним [6, с. 209]:

Vin de canard (букв.: вино уток) (прост.) вода, водица (аналогия с водным образом жизни утки);

Le vin qui fait danser les chèvres (букв.: вино, которое заставляет танцевать коз) – «очень кислое вино». Вероятно, вино настолько кислое, что оно заставляет человека производить произвольные, резкие движения.

Также качество вина представлено в следующих выражениях:

Vin bleu (букв. : синее вино)- скверное красное вино;

Vin d'une oreille (букв. : вино одного уха) - отличное вино;

Vin de deux oreilles (букв. : вино двух ушей) – скверное вино.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что в испанском языке фразеологизмы с лексемой «вино» определяют характер и поведение выпившего человека, создают образ пьяницы, характеризуют особенности поведения человека, его характер и дают моральную оценку поведения человека.

Во французском языке лексема «вино» также прежде всего используется для обозначения степени опьянения, но также употребляется для обозначения моральных характеристик человека *mettre de l'eau dans son vin* «присмиреть, притихнуть» или же, наоборот, *après bon vin, bon cheval* «придать храбрости». Концепт «вино» прочно вошел в систему пословиц.

Знакомство с фразеологизмами с компонентом «вино» раскрывает самобытность языков и помогает сформировать культурологическую компетенцию в ситуации межкультурной коммуникации [7, с. 368].

Литература

1. *Налимова, Т. А.* Работа с фразеологией на занятиях по русскому языку и культуре речи // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе (к 225-летию со дня рождения А. С. Пушкина): матер. докладов и сообще-

ний XXIX междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург : ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2024. – 425 с. – С. 119 – 126.

2. *Seco, M.* Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles / M. Seco, O. Andrés, G. Ramos. – Madrid: Aguilar, 2004. – 1084 p.

3. Dictionnaire français-russe des idiomes. 2013. URL: https://idioms_fr_ru.academic.ru. (Дата обращения: 21.03.2024).

4. *Мед, Н. Г.* Национально-культурная специфика испанских фразеологизмов с гастрономическим компонентом // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей, – М.: Макс Пресс, 2014. – С. 216–223.

5. *Фролов, С. В.* Фразеологизмы с компонентом *pan* и *vino* в испанской оценочной картине мира // Вестник Воронежского гос. технич. ун-та. – 2013. – № 3-2. Электронный ресурс: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/frazeologizmy-s-komponentom-pan-ivino-v-ispanskoj-otsenочноy-kartine-mira>. (Дата обращения: 12.02.2024).

6. *Спиридонова, Н. С.* Использование фразеологизмов с компонентом – зоонимом при обучении студентов – бакалавров французскому языку / Н. С. Спиридонова, В. В. Акупова // Проблемы развития науки и образования в эпоху модернизации: матер. VIII Всеросс. науч.-практ. конф. 20 апреля 2023 г. – Ростов-на-Дону : МАНУСКРИПТ, 2023. – С. 209–211.

7. *Войку, О. К.* Фразеологизмы с компонентом «река» в русском, испанском и французском языках / О. К. Войку, О. И. Санникова // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе (к 225-летию со дня рождения А. С. Пушкина): матер. докладов и сообщений XXIX междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург : ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2024. – 425 с. – С. 363–369.

УДК 811.111:[378.147:004]:371.3

Дедик О. П.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РОССИИ

Статья посвящена вопросам обучения студентов с использованием современных технологий. Рассматриваются возможности использования цифровых платформ и социальных сетей, инструментов *Google*, использования виртуальной и дополненной реальности, искусственного интеллекта и нейронных сетей, онлайн-обучения, игр и приложений. Использование огромного спектра и потенциала передовых технологий последних лет в обучении иностранному языку позволяет преподавателю поддерживать мотивацию студентов к изучению иностранного языка, создавать идеально сбалансированную социальную и эмоциональную среду, способствующую совместному решению проблем на основе общения.

Ключевые слова: перелом в системе образования в России, позитивная обстановка в классе, общедоступные бесплатные ресурсы, виртуальная реальность, искусственный интеллект, контроль над своим обучением, погружение в процесс, идеально сбалансированная социальная и эмоциональная среда, продуктивная практика, создание образных иллюстраций, онлайн-тренажер.

O. P. Dedik

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Use of modern technologies in teaching foreign languages in Russia

The article is devoted to the issues of teaching students using modern technologies. The possibilities of using digital platforms and social networks, Google tools, using virtual and augmented reality, artificial intelligence and neural networks, online learning, games and applications are considered. Using a huge range and potential of advanced technologies of recent years in teaching a foreign language allows the teacher to maintain the motivation of students to study a foreign language, to create a perfectly balanced social and emotional environment that promotes joint problem solving based on communication.

Key words: turning point in the education system in Russia, positive classroom environment, publicly available free resources, virtual reality, artificial intelligence, control over your learning, immersion in the process, perfectly balanced social and emotional environment, productive practice, creation of figurative illustrations, online trainer.

Отличное преподавание и позитивная обстановка в классе – главные составляющие успешного учебного процесса, немислимы без перемен и применения новых технологий, стремительно развивающихся последние годы. Самой новой тенденцией и, скорее, переломом в системе образования в России в результате вынужденного периода изоляции в течение многих месяцев с 2020 г. стал переход на использование цифровых электронных платформ для транслирования презентаций учебного материала учителями и преподавателями, получения обратной связи в виде устных ответов и выполненных письменных и графических заданий, для учета выполнения этих заданий, для связи с родителями в школе и обучаемыми в вузе и т. д. В каждом учебном заведении ак-

тивно заработали сайты, личные кабинеты и чаты. Преподаватели СПбГУПТД используют системы *Moodle*, *Canvas*, *Zoom*, *Skype* и *MS Teams*. Колоссальные усилия были потрачены на создание Федеральных и Региональных общедоступных бесплатных ресурсов с материалами, уроками и лекциями (Российская электронная школа, *InternetUrok.ru*, *Uchi.ru*, Дети и наука, *GetAClass*, Инфоурок и др.) Были разработаны документы и рекомендации по организации обучения на дому с использованием дистанционных технологий [1]. Время, тревожное и печальное, стало периодом небывалого прорыва в сфере образования.

Преподаватели английского языка оказались в более благоприятном положении, имея полные разработки по всем учебникам в виде комплектов учебных материалов, разработанных известными английскими издательствами, имея интернет-ресурсы, в основном работавшими на тот момент на английском языке. «Индустрия *ESL* стремительно развивается, ежегодно создавая около 100 000 новых рабочих мест» [2]. Что же сегодня нам предлагают разработчики новых технологий для их полезного использования в преподавании английского языка?

Неизменным лидером для их производства остается компания *Google*. Бесплатный веб-сервис *Google Класс* помогает преподавателям распределять задания и эффективно взаимодействовать с учащимися безбумажным способом. Этот сервис доступен в веб-интерфейсе и на мобильных устройствах, настроена интеграция со многими сервисами *Google*, например, *Gmail*, *Google Документами* и *Google Календарем*. Есть возможность проведения видео-встреч. Можно создавать курсы, задания и управлять ими, работать с оценками в режиме онлайн. Можно добавлять материалы к заданиям, например, видео *YouTube*, формы *Google* и другие объекты с Диска. Обучаемые выполняют задания, их работы проверяются и выставляются оценки.

Джеймс Пирс, один из авторов статей на сайте <https://www.fluentu.com/>, перечисляет мировые тенденции в преподавании английского языка, позволяющие разнообразить занятия, делать их интересными и продуктивными, наполняя современным контентом [2].

Виртуальная реальность (*Virtual Reality, VR*) – одна из самых захватывающих и передовых тенденций. Широко применяется для имитации реальных объектов и процессов в будущей работе. Толчком для развития виртуальной реальности служит отсутствие у обучаемых доступа к перемещениям и путешествиям. Используя ВР (*VR*), мы на уроке легко можем очутиться в любой точке земного шара или же внутри магазина, музея или предприятия, например, *Google Expeditions Lessons*. Целый ряд хорошо проработанных приложений уже в нашем распоряжении для использования в классе. Возьмем, к примеру, *Talking Tours* – аудиоэксперимент с искусственным интеллектом, посвященный культурным достопримечательностям, в режиме просмотра улиц в *Google Arts & Culture*. Здесь мы также посещаем различные города, культурные, исторические, архитектурные, археологические и природные объекты. Поскольку показ сопровождается живой речью, мы с удовольствием слушаем ее на английском языке, так как не все еще переведено на русский язык. Система предлагает сделать моментальный снимок (*snapshot*) для дальнейшего комментирования – вот вам и готовое задание для проекта презентации по Санкт-Петербургу или городам России. Виртуальная реальность может привести к реальному изменению того, как мы сочетаем технологии и образование, технологии и практику по будущей специальности. Студенты получают больший контроль над своим обучением и смогут наслаждаться погружением в процесс, просто загрузив нужное приложение и купив нужное оборудование или используя лабораторные симуляторы. Поскольку технологии проникают на все мобильные платформы, то в

классе все большую роль будут играть мобильные телефоны и другие устройства персонального использования.

Дополненная реальность (*Augmented Reality, AR*) – это улучшение реальности или наложение цифрового контента на ваше окружение с помощью технологий (популярная игра *Pokemon GO*, приложение *Mondly* компании *Pearson*). ДР (*AR*) позволяет получать больше изображений и видео в соответствии со словарным запасом. Передовой характер и азарт от игры поддерживает мотивацию в учебе.

Язык социальных сетей является языком современным и аутентичным, в отличие от языка учебников. Следуя ключевым хэштегам, таким как #learnenglish, обучаемые получают адаптируемые и короткие уроки либо ежедневную порцию информации, и зачастую бессмысленная прокрутка в сети «ВКонтакте» превращается в более значимое занятие. Многие преподаватели сейчас активно делятся своими разработками и идеями в социальных сетях ВКонтакте или *Telegram*, запускают конкурсы и разыгрывают подарки. Создать группу несложно, тяжелее регулярно выкладывать полезный контент. На просторах интернета можно найти огромное множество групп, специализирующихся на преподавании определенных категориям студентов, детей и подростков (*Give&Get*, “*Mishkie: все для преподавателей*” и др.). Раскрыв свою группу, преподаватели начинают запускать платные рассылки, продавать красочные разработки для скачивания, проводить платные вебинары, тренинги и курсы, продвигают свой личный бренд в социальных сетях. Преподаватели могут организовать марафоны разной длительности и на разные темы как для своих студентов, так и для коллег. Ведущий марафона придумывает задания и выкладывает их в определенное время, а участники их выполняют. Например, марафон по развитию навыка говорения, и студенты каждый день выполняют задания.

Одна из самых популярных видео платформ в мире – *Netflix*, удобен для отработки навыков пассивного слушания

и является отличным инструментом для изучения иностранных языков [3]. На английском языке доступно около 8 тысяч сериалов/фильмов/мультифильмов.

Vine, разработка компании *Twitter*, – это мобильное приложение, позволяющее создавать 6-секундные видеоролики. Индийская программа *EduTok* позволяет создать креативные и юмористические видеофрагменты для иллюстрации сложных упражнений, фразовых глаголов или слов.

Задача современного преподавателя – создать идеально сбалансированную социальную и эмоциональную среду, которая способствует обучению и позволяет их ученикам чувствовать себя комфортно в своем пространстве. Не удивительно, что часть обучаемых испытывает сильный стресс, который проявляется в виде рассеянного внимания, стеснительности, разочарования на уроках английского языка. Преподаватель прямо на занятии по ситуации может предложить несколько простых упражнений из приложений некоммерческих организаций в области цифрового психического здоровья в Австралии *Smiling Mind* (www.smilingmind.com.au) и *Headspace* (<https://www.headspace.com>) на отработку дыхания и концентрации, движение, напряжение и расслабление мышц.

Обучение, основанное на задачах (*Task-based Learning*), базируется на простой предпосылке: учащиеся учатся, когда они совместно решают значимые задачи, опираясь на общение. Причем задачи и мероприятия должны быть связаны с реальным миром и областью интересов обучаемых. Например, студентам-программистам предложить создать приложение, блогам студентам-дизайнерам – создать макеты, видеоигры и т. д. Учитывая потребности обучаемых и их конкретные сферы интересов, можно рекомендовать студентам самостоятельно выполнять проекты дома по написанию резюме, электронных писем, обзоров литературы, которые можно оценить на занятиях.

Оказывая большое влияние на процесс преподавания английского языка в последние годы, онлайн-обучение (*Online Learning*) предлагает как новые инструменты, так и огромную гибкость в работе как студентов, так и преподавателей, изучающих инновационные и интересные способы использования потенциала этой технологии для создания эффективных, увлекательных уроков, подходящих для их учеников и применения различных современных методик.

Обучение иностранному языку давно перешагнуло временные рамки занятия. Использование мобильных устройств дает возможность развивать навыки общения на иностранном языке когда угодно и где угодно. Онлайн-мероприятия могут быть совершенно на любую тему и в любом формате: стримы в ВКонтакте, онлайн-интервью с коллегами и т. д. Популярными становятся курсы по обучению языку через другие предметы, например, *reading clubs*, *cooking clubs*, *gaming clubs*, английский по сериалам и фильмам, сочетая методику *CLIL* и обучение через развлечение (*educational entertainment*) [4].

Один из подходов к изучению языка - метод «Сторителлинг», *TPRS (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling)*, разработанный в конце 1980-х американским преподавателем испанского Блейном Рэем, получает все более широкое распространение. Преподаватель умело сочетает рассказывание историй, вопросы, иллюстрации, вовлеченность учащихся и энтузиазм. Для рассказа просто необходимо задействовать создание образных иллюстраций при помощи современных цифровых инструментов.

Искусственный интеллект и нейросети (*Artificial Intelligence and Neural Networks*) – новый этап в развитии цифровых технологий. Ученые МГУ создали онлайн-тренажер для изучения иностранного языка с помощью нейросети [5]. Эффективные формы заданий протестируют в автоматическом режиме на онлайн-тренажере. Технологии генеративного ИИ (*AI*), способного создавать новый контент

и идеи, могут быть и опасными для образовательной системы. Использование ИИ позволит выстраивать индивидуальный учебный путь для каждого студента с учетом его интересов, способностей, целей и условий. Это, в свою очередь, помогает добиться более высоких результатов в процессе обучения.

Уже повсеместно используются аватары, QR-коды, чат-боты и виртуальные 3D-ассистенты в учебных материалах и документации. «В ближайшее десятилетие мы можем увидеть новое поколение влиятельных людей - тех, кто сочетает в себе индивидуальность, способность охватить и последовательно создавать очень ценный контент для изучающих английский. И как преподавателю английского языка, вам важно быть в курсе того, сколько доступных источников и новых средств массовой информации находится в вашем распоряжении» [2].

Литература

1. Рекомендации Минпросвещения России по организации обучения на дому с использованием дистанционных технологий // Минпросвещения России. – URL: <https://edu.gov.ru/distance> (дата обращения: 05.03.2025).

2. *Pearce, J.* 8 Trends in English Language Teaching for 2024 // *FluentU Language Learning*. – URL: <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/english-language-teaching/> (перевод автора) (дата обращения: 05.03.2025).

3. Все о Netflix. Что это за приложение и стоит ли его покупать?. – URL: <https://deep-review.com/articles/what-is-netflix/?ysclid=m3xmyu6kpx954031062> (дата обращения: 05.03.2025).

4. *Белоног, Ю.* Современные тренды и методики преподавания английского // Школа английского языка «Skyeng». – URL: <https://skyteach.ru/methods/sovremennye-tendencii-v-metodike-pre/?ysclid=m45jsx191t812202029> (дата обращения: 05.03.2025).

5. Искусственному интеллекту дадут шанс в высшем образовании. – URL: <https://hi-tech.mail.ru/news/117399-vnedrenie-ii-v-obrazovatelnye-tehnologii-vozmozhnosti-i-riski/?ysclid=m46bruovzp361468417> (дата обращения: 05.03.2025).

УДК 811.111:81'373.43:81'374

Климова С. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

О ФИКСАЦИИ НЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКИХ СЛОВАРЯХ

В статье изучаются сроки и правила фиксации неологизмов в различных словарях английского языка на примере лексем, полученных способом словослияния. Анализируются возможности использования *Google Trends* для определения популярности слов с целью их последующего включения в словари.

Ключевые слова: словарный состав, словарная статья, английские неологизмы, словослияние, лексема.

S. V. Klimova

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

On inclusion of new words in English dictionaries

The paper deals with the terms and rules of inclusion of new words in various dictionaries of the English Language. Portmanteau words are taken as an example. The possibility of using Google Trends to determine the popularity of words is analysed with a view to registering them in dictionaries.

Keywords: vocabulary, dictionary entry, English neologisms, portmanteau, word formation, lexeme.

Общеизвестно, что темпы роста словарного состава английского языка заметно ускорились в 20-м в. Этому способствовал целый ряд факторов, таких как глобализация, развитие технологий, становление английского языка как языка международного общения.

При подсчете числа новых слов необходимо учесть, что словари фиксируют лишь одну пятую или одну четвертую часть неологизмов. И тот факт, что Большой Оксфордский словарь английского языка (*Oxford English Dictionary - OED*) содержит около 185 000 новых слов и новых значений уже существующих слов, вошедших в английский язык между 1900 и 1999 годами [1], на самом деле означает, что за 20-ый

век появилось от 800 000 тысяч до одного миллиона новых слов или новых значений слов полисемантических.

Интересно проследить, сколько времени нужно для того, чтобы неологизм был зафиксирован в словаре. Прежде всего, слово попадает в базу данных словаря, которая называется *watch list* (список слов, подлежащих наблюдению). Далее, если слово встречается многократно в разных источниках и в течение достаточно большого периода, в словаре появляется новая словарная статья. Сейчас этот период длится около пяти лет. А 8 лет назад он равнялся 10 годам [2].

Что касается *Oxford dictionary*, ранее срок в среднем составлял 2-3 года. Сейчас процесс значительно ускорился [3]. Правда, теперь лексикографам приходится задумываться о том, останется ли слово в языке или быстро исчезнет. Составители же словарей *Cambridge Dictionary* и *Merriam-Webster dictionary* избегают называть сроки [4], [5].

Представлялось интересным на конкретном языковом материале выяснить, какой процент новых слов фиксируется словарями в настоящее время. Из лексем, появившихся в английском языке в последние годы [6], [7], были отобраны слова, полученные способом словослияния.

Под словослиянием, вслед за А. Ю. Мурадян, понимаем «процесс образования слов по одной из пяти формальных моделей:

- начало первого слова и целое второе слово;
- целое первое слово и конец второго слова;
- два целых слова, частично накладывающихся друг на друга в месте соединения;
- начало первого слова и конец второго слова;
- слово или часть его помещается внутри другого исходного слова» [8].

В рассматриваемом материале таких слов оказалось 61. Из пяти моделей, предложенных А. Ю. Мурадян, встретились три:

– Первая модель (анлаут первого слова + второе слово полностью) – 21 лексема;

– Вторая модель (первое слово полностью + ауслат второго слова) – 17 лексем;

– Четвертая модель (анлаут первого слова и ауслат второго слова) – 23 лексемы.

Рассмотрим наиболее интересные примеры:

Anonymouse/anonymice – *people who wish to remain anonymous when they give information, essentially because they are afraid of scandal or retribution.*

Frenemy – *an enemy who pretends to be your friend.*

Listicle – *an article in the form of a list published in a newspaper, magazine or online. For example, "The ten most interesting places to visit".*

Winterval – *blend of 'winter' and 'festival'. A festival that takes place in winter.*

Bookaholic – *a blend of 'book' and 'alcoholic': a compulsive book buyer or a prolific reader.*

Coatigan – *a long cardigan or knitted jacket which from a distance looks more like a coat.*

Infomercial – *blend of 'information' and 'commercial'. A short sponsored film, usually on television, which promotes a product in an instructive way.*

Phablet – *blend of 'phone' and 'tablet'. A large smartphone that can be used like a tablet computer.*

Skort – *blend of 'skirt' and 'shorts'. A pair of shorts with a flap of material across the front (and sometimes the back) to make them look like a skirt.*

Далее было проверено, зафиксированы ли отобранные слова-слитки в *Cambridge English Dictionary* [9]. Этот словарь был выбран как один из самых надежных и при этом динамично развивающихся справочных изданий. Оказалось, что в нем зарегистрированы 36 лексических единиц из 61. Тип модели не оказывал существенного влияния на результат.

Не попали в словарь такие слова, как

Baggravation – blend of the words 'bag' and 'aggravation'.
A feeling of annoyance and frustration at the airport when your baggage has not arrived but the other passengers' bags have.

Cloffice – a closet that has been turned into a small office space.

Flightmare – blend of 'flight' and 'nightmare'. *Unpleasant air travel experience (lost luggage, missed connections, etc.).*

Spendemic – the increase in online shopping during the *Coronavirus pandemic.*

Для того, чтобы попытаться понять перспективы включения слов, не вошедших пока в словарь, был использован сервис Google Trends, который собирает и оценивает поисковые запросы. Оказалось, что ряд слов пользуется популярностью и, следовательно, могут попасть в словарь в будущем. Например, **firenado** – *the swirling inferno that you see there is called a firenado, basically a tornado on the ground with smoke and flames shooting up from inside of it.* Большинство же слов популярностью не пользуются и, следовательно, шансы попасть в словарь у этих слов призрачны.

Литература

1. *Maxwell, K.* How do new words make it into dictionaries? – URL: <https://macmillandictionaries.com/MED-Magazine/May2006/38-MED-Magazine-contributors.htm#Maxwell> (дата обращения: 5.03.2025).

2. **YOLO!** How do they choose new words for the Oxford English Dictionary? – URL: <https://www.theguardian.com/science/shortcuts/2016/sep/12/yolo-new-words-oxford-english-dictionary#:~:text=Yolo!%20How%20do%20they%20choose%20new%20words%20or%20the%20Oxford%20English%20Dictionary%3F> (дата обращения: 1.03.2025).

3. *Pleming, C.* 'YOLO', 'mansplain', 'clickbait' – how do words get added to Oxford Dictionaries? – URL: <https://www.ox.ac.uk/news/arts-blog/yolo-mansplain-clickbait-how-do-words-get-added-oxford-dictionaries#:~:text=%27YOLO%27%2C%20%27mansplain%27%2C%20%27clickbait%27%20%2D%20how%20do%20words%20get%20added%20to%20Oxford%20Dictionaries%3F> (дата обращения: 1.03.2025).

4. How are words added to the dictionary. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/help/#quotin~:text=Plus%20app%20account%3F-.How%20are%20words%20added%20to%20the%20dictionary%3F,-We%20have%20a> (дата обращения: 1.03.2025).

5. How does a word get into a Merriam-Webster dictionary? – URL: <https://www.merriam-webster.com/help/faq-words-into-diction-ary#:~:text=How%20does%20a%20word%20get%20into%20a%20Merriam%20DWebster%20dictionary%3F> (дата обращения: 1.03.2025).

6. New words and terms coined in recent years. – URL: – <https://www.learn-english-today.com/new-words/new-words-in-eng-lish1.html#:~:text=New%20Words%20in%20English%20beginning%20with%20%27A%27%20and%20%27B%27> (дата обращения: 27.02.2025).

7. *McKean, E.* 20 words that aren't in the dictionary yet. – URL: <https://ideas.ted.com/20-words-that-arent-in-the-dictionary-yet/#:~:text=ARTS%20%2B%20DESIGN-%20%20words%20that%20aren%E2%80%99t%20in%20the%20dictionary%20yet,-Sep%2030%2C%202015> (дата обращения: 27.02.2025).

8. *Мурадян, А. Ю.* Словослияние в современном английском языке (специфика, динамика, теория): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л.: 1978. – 15 с.

9. Cambridge Dictionary – URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 25.02.2025).

УДК 811.111:328.131:81'373.612.2(410)

Коханова А. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ В ПЕРВОЙ РЕЧИ БРИТАНСКИХ ПРЕМЬЕР-МИНИСТРОВ

В статье рассматривается использование метафор как средства политической коммуникации в инаугурационных речах премьер-министров Великобритании. На материале выступлений последних четырех британских лидеров (Бориса Джонсона, Лиз Трасс, Риши Сунака и Кира Стармера) анализируются основные типы контекстуальных метафор, их функции и особенности использования в политическом дискурсе. Выделяется сочетание традиционных метафорических схем и новых метафорических концептов, возникающих при изменении политической ситуации.

Ключевые слова: метафора; политический дискурс; особенности первой речи премьер-министров Великобритании; основные типы контекстуальных метафор; политическая коммуникация.

V. Kokhanova

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Contextual metaphors in the inaugural speeches of British prime ministers

The article examines the use of metaphors as tools of political communication in the inaugural speeches of British Prime Ministers. It is based on the analysis of addresses of the last four UK leaders (Boris Johnson, Liz Truss, Rishi Sunak, and Keir Starmer). The main types of contextual metaphors, their functional role, and specific application in political discourse are explored. The research highlights the combination of traditional metaphorical schemes and new metaphorical concepts emerging in response to changing political circumstances.

Keywords: metaphor; political discourse; specific traits of inaugural speeches of British Prime Ministers; The main types of contextual metaphors; political communication.

Метафора является одним из самых важных средств выразительности в языке. Это – языковой троп, основанный на скрытом сравнении сходства или контраста явлений. В политическом дискурсе метафора является одним из важнейших инструментов воздействия на аудиторию, который позволяет не только формировать общественное мнение по важным политическим вопросам, но и создает определенный образ политического деятеля, «вне зависимости от концептуальной структуры и семантической дифференциации» [1].

Когда мы говорим о политическом дискурсе, важно учитывать, что это сложное явление, в котором взаимодействуют такие компоненты, как предмет обсуждения (проблемы, события, цели), участники политического дискурса и контекст политического дискурса, обусловленный социальными, экономическими, политическими и культурными факторами. Эти экстралингвистические факторы определяют язык политического дискурса.

В данной статье под политическим дискурсом понимается инаугурационная речь премьер-министра Великобрита-

нии, так как она включает в себя основные аспекты политической коммуникации – формирует общественное мнение, отражает актуальные социально-политические реалии и создает основу для дальнейшего взаимодействия между обществом и правительством. При анализе использовались речи последних четырех премьер-министров Великобритании – Бориса Джонсона, Лиз Трасс, Риши Сунака и Кира Стармера.

При вступлении в должность британский премьер-министр произносит традиционную речь, которая посвящена основным направлениям будущей деятельности его правительства. Разумеется, во время предвыборной кампании основные положения программы уже были освещены и кандидат добился своей цели. Теперь он (или она) обозначает направления политики, объявляя ключевые цели и инициативы, демонстрируя решимость и готовность служить народу и обращается к нации с призывом к единству и сотрудничеству. Для убеждения аудитории в важности предстоящих реформ и инициатив вступивший в должность премьер-министр использует различные риторические приемы, чтобы получить общественную поддержку и укрепить доверие к своему правительству.

При сравнении первой речи премьер-министров, которая произносится на Даунинг-стрит, можно отметить следующие особенности:

- так как речь предназначена для широкой аудитории, в ней используется формальная лексика и простые формулировки;

- для усиления основных посылов речи часто используются такие приемы, как анафора и эпифора, что также помогает сфокусировать внимание слушателей;

- эмоциональность речи может подчеркиваться гиперболами, которые часто используются для выражения недовольства происходящим;

– использование метафор позволяет создать яркий и запоминающийся образ, апеллирующий к эмоциям и побуждающий к нужным действиям.

Поскольку в контексте британской политической системы инаугурационная речь премьер-министра строится по определенным канонам, то в ней легко можно выделить традиционные контекстуальные метафоры: единство/единение, здоровье/болезнь, дом/строительство война/битва, путь/движение, природа/стихия.

Единство/единение: ...physically and literally **renewing the ties that bind us** together – физически и буквально обновляя узы, которые связывают нас вместе; the **awesome foursome** that are **incarnated in that red white and blue flag** who together are so much more than the sum of their parts – невероятная четверка, воплощенная в этом красно-бело-синем флаге, которые вместе представляют собой нечто гораздо большее, чем просто сумма частей (Boris Johnson);

Four nations standing together again – Четыре нации снова стоят вместе (Keir Starmer)

Здоровье/болезнь: *We will put our health service on a firm footing* (Liz Truss) – Мы поставим нашу медицинскую службу на твердую основу (дословно: твердо встать на ноги);

I will deliver on its promise a stronger NHS...(Rishi Sunak) – Я выполню свое обещание – укреплю Национальную службу здравоохранения;

...this wound, this lack of trust can only be healed by actions not words... – эту рану, это недоверие можно залечить только действиями, а не словами; *our NHS back on its feet* – наша Национальная служба здравоохранения снова встала на ноги (Keir Starmer).

Дом/строительство: *We'll get spades in the ground* to make sure people are not facing unaffordable energy bills... – Мы приступим к конкретным действиям, чтобы люди не сталкивались с неподъемными счетами за энергию; *We will transform Britain into an aspiration nation...* – Мы превратим Бри-

танию в страну устремлений; **Our country was built** by people who get things done – Наша страна была построена людьми, которые добиваются своего (Liz Truss);

...levelling up and building an economy that embraces the opportunities of Brexit... (Rishi Sunak) – Повышение уровня (жизни) и построение экономики, которая использует возможности, предоставленные выходом из ЕС;

...we will rebuild the infrastructure of opportunity – мы восстановим инфраструктуру возможностей (Keir Starmer).

Война/сражение: *this country has become a prisoner to the old arguments* – страна стала заложницей старых споров (разногласий); *...has sapped the confidence* – подорвало доверие (Boris Johnson);

stood up to Russian aggression – противостояли российской агрессии (Liz Truss);

...to combat Covid – для борьбы с Ковидом (Rishi Sunak);

...my government will fight, every day until you believe again – мое правительство будет бороться каждый день, пока вы снова не поверите (Keir Starmer).

Путь/движение: *that is the course on which this country is now set* – таков курс, которому сейчас следует наша страна (Boris Johnson);

We will put our nation on the path to long term success – Мы выведем нашу страну на путь долгосрочного успеха (Liz Truss);

So I stand here <...> ready to lead our country into the future – Итак, я ... готов повести нашу страну в будущее (Rishi Sunak);

...we must change course – мы должны изменить курс (Keir Starmer).

Природа/стихия: *...all those who continue to prophesy disaster...* – все те, кто продолжает предсказывать катастрофу (Boris Johnson);

As strong as the storm may be, I know that the British people are stronger – Каким бы сильным ни был шторм, я знаю, что британский народ сильнее; *We now face severe global headwinds* ... – Сейчас мы сталкиваемся с серьезными трудностями (дословно - сильный встречный ветер, затрудняющий движение) (*Liz Truss*);

...no matter how fierce the storms of history... – какими бы жестокими ни были бури истории (*Keir Starmer*).

Использование подобных контекстуальных метафор позволяет создать образ трудностей (экономического, политического и социального характера), которые нация преодолевает на пути в будущее. При этом образ нации выстраивается как образ семьи, единства, чему также способствует оперирование противопоставлениями *we* (правительство и нация, *Four nations standing together again*) и враги (в роли которых могут выступать различные субъекты: *The doubters, the doomsters, the gloomsters...* (*Boris Johnson*), *Russian aggression* (*Liz Truss*), *Putin's war* (*Rishi Sunak*), *those who have written our country off* (*Keir Starmer*)).

Концептуальные метафоры в политическом дискурсе эффективно воздействуют на аудиторию, позволяя «формировать и объективировать новое концептуальное содержание; транслировать имплицитные политически и идеологически значимые смыслы» [2, с. 117]. Однако в первой речи премьер-министров Великобритании часть концептуальных метафор традиционно представляет собой устоявшуюся структуру, «каркас» (единство, путь/движение, война/сражение), а другая варьируется, что позволяет менять метафорическую модель в соответствии с условиями дискурса. Так осмысление определенных событий в политике отражается в метафорах здоровья/болезни (экономика), природы/стихии (преодоление кризисов) и т. д.

Необходимо отметить, что при изменении политической ситуации происходит формирование новых метафорических концептов, которые затем становятся доминирующей кон-

цептуальной моделью в общественном сознании. Так метафора “*stop the boats*” стала символом ужесточения иммиграционной политики, а “*red wall*” – символом провинциального рабочего класса Великобритании. Однако в первой речи премьер-министров чаще всего используются уже имеющиеся в политическом дискурсе метафорические модели, что обусловлено как традиционной формой выступления, так и его краткостью.

Литература

1. Кузнецова, В. Ю. Метафора как инструмент формирования образа политического лидера (на матер. американских СМИ) // Russian Linguistic Bulletin. – 2021. – №3 (27). – URL: <https://rulb.org/archive/3-27-2021-september/metafora-kak-instrument-formirovaniia-obraza-politicheskogo-lidera-na-materiale-amerikanskikh-smi> (дата обращения: 19.02.2025). – doi: 10.18454/RULB.2021.27.3.14.

2. Чес, Н. А. Концептуальная метафора в политическом медиадискурсе (на матер. англ. языка): монография. – Моск. гос. ин-ут междунар. отношений (ун-тет) Мин-ва иностр. дел Российской Федерации, кафедра англ. языка.– № 1. – Москва : МГИМО-Университет, 2020.

3. Boris Johnson's first speech as Prime Minister: 24 July 2019. <https://www.gov.uk/government/speeches/boris-johnsons-first-speech-as-prime-minister-24-july-2019>.

4. Liz Truss's first speech as PM <https://www.lbc.co.uk/news/liz-truss-s-first-speech-as-pm-read-in-full/>.

5. Rishi Sunak's first speech as Prime Minister: 25 October 2022. <https://www.gov.uk/government/speeches/prime-minister-rishi-sunaks-statement-25-october-2022>.

6. Keir Starmer's first speech as Prime Minister: 5 July 2024. <https://www.gov.uk/government/speeches/keir-starmer-s-first-speech-as-prime-minister-5-july-2024>.

УДК 81'243:372.881.1:378.147:791.43/45

Львова А. Ф.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В работе рассказывается об использовании видеоматериалов на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: видеоматериалы; образовательный процесс; творческие задания; туристические центры; практическая деятельность; платформа гугл; иностранный язык.

A. F. Lvova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Video usage during English language classes

The author shares the experience of video usage during English language classes.

Key words: videos; learning process; creative tasks; tourist centers; practical activities; Google platform; foreign language.

В современном мире при активно развивающихся высоких технологиях возникает потребность формирования у учащихся понимания необходимости и умения учиться в течение всей жизни, а также применять новые знания в собственной практической деятельности.

Актуальными становятся задачи воспитания личности, способной адаптироваться в условиях постоянных изменений и находить решения в любых профессиональных и жизненных ситуациях. Возникает необходимость в такой организации образовательного процесса, где ведущими целями становятся развитие способностей и познавательных интересов учащихся. “Научить каждого мыслить, самостоятельно добывать новые знания, формировать у него потребность в самоопределении и саморазвитии – задачи, стоящие перед любым педагогом, адекватно осознающим реалии времени.” [1]

Надо отметить, что изучение иностранного языка создает прекрасные возможности для того, чтобы вызвать интерес к языковому и культурному многообразию мира, уважению к языкам и культуре других народов. Иностранный язык, становясь средством развития, познания и воспитания, приводит педагогов к пониманию того, что необходимо прежде всего научить учащихся адекватно пользоваться иностранным языком для обучения новым технологиям и использования знания других наций для личностного развития. “Любой

язык несет отпечаток культуры и менталитета, и это, в первую очередь, отражается на речевом этикете” [2] Важно научить думать, размышлять и применять полученные знания в жизненных и профессиональных ситуациях.

В процессе преподавания иностранных языков было замечено, что иногда учащиеся с низким уровнем владения языком испытывают трудности в воспроизведении полученных знаний. Но когда в качестве заданий выбираются задачи с творческой направленностью, вся группа активно включается в деятельность. Неоднократно отмечалось, что при подготовке презентаций по иностранному языку большую активность проявляли и учащиеся с низким уровнем владения языком, что свидетельствует о том, что введение творческих и игровых элементов в занятия способствует созданию более комфортной и спокойной обстановки для изучения иностранного языка. Игра, как говорил Л. С. Выготский, ведет за собой развитие. Развивающее значение игры заложено в самой ее природе, ибо игра – это всегда хорошие эмоции, а там, где эмоции – там активность, там внимание и воображение, соответственно, там работает мышление, что в конечном итоге ведет к успешному овладению иностранным языком.

Следовательно, задача современного образования состоит в том, чтобы дать возможность учащимся раскрыть творческий потенциал, развивая при этом коммуникативные способности.

В Санкт-Петербургском государственном университете промышленных технологий и дизайна обучается большое количество студентов по техническим и гуманитарным специальностям. Опыт преподавания показывает, что все студенты нашего университета независимо от профиля обучаемой специальности проявляют большой интерес к творческой деятельности. Они активно участвуют в творческих заданиях на занятиях по иностранному языку. Более того, выполнив одно конкретное задание (презентации, анализы художественных персонажей, просмотр видеofilьмов и др.),

они спрашивают, а когда будет следующее творческое задание по иностранному языку, что подтверждает факт о том, что студентам интересно не просто овладеть лексическими и грамматическими знаниями о языке, но и применять их в практической деятельности, в том числе творческой.

В октябре 2024 г. всем студентам первого курса были показаны видеофильмы. Учащимся было предложено на выбор несколько фильмов по туристической тематике о различных туристических центрах. Большинство студентов выбрали фильм о Венеции возможно потому, что это романтический южный город. Фильмы были показаны более 100 студентам и потом был небольшой опрос на платформе Google, в котором приняли участие более половины участников просмотра.

Студенты отвечали на следующие вопросы:

1. Как Вы считаете, полезны ли видеофильмы на занятиях по иностранному языку?
2. Какие темы видеофильмов Вам интересны?
3. Возникают ли сложности в понимании фильмов на иностранном языке?
4. Как Вы думаете, с чем связаны трудности при просмотре фильма на иностранном языке?
5. Какая продолжительность видеофильма является оптимальной?
6. Как часто необходимо смотреть фильмы на иностранном языке?
7. Вам больше нравятся фильмы с музыкальным сопровождением или без него?

Результаты опроса показали следующее:

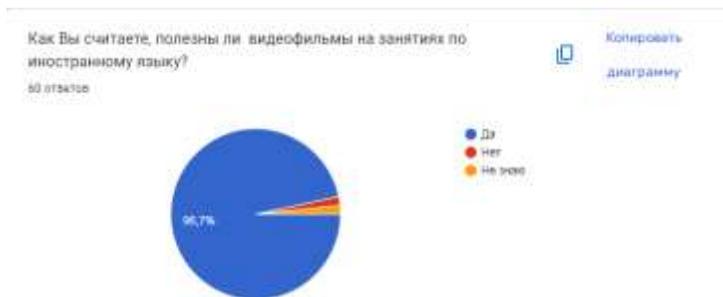


Рис.1 Польза видео

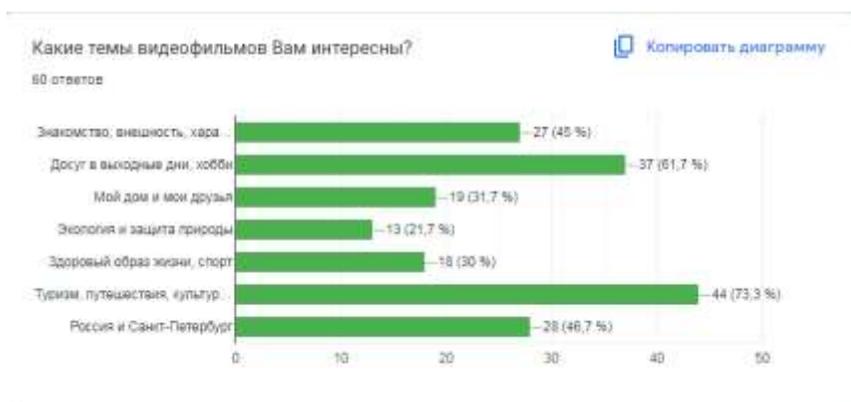


Рис.2 Темы видеофильмов

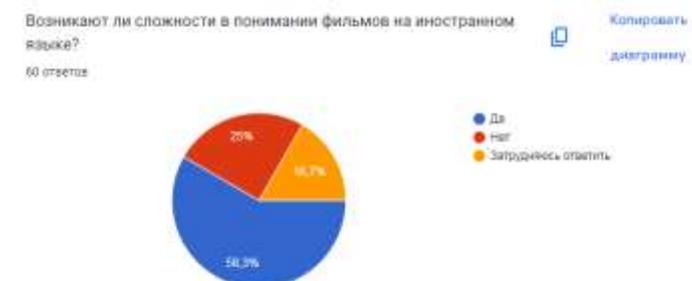


Рис.3 Сложности в понимании фильмов

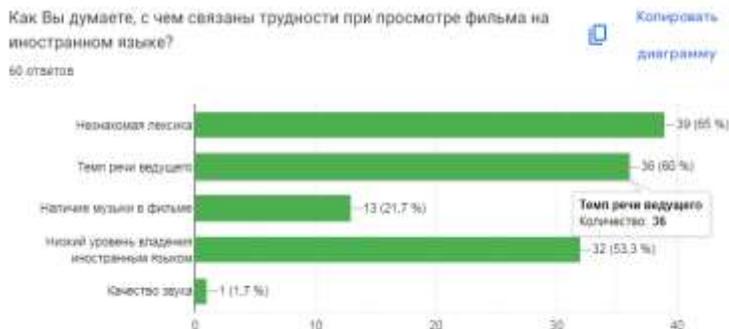


Рис.4 Причины сложностей

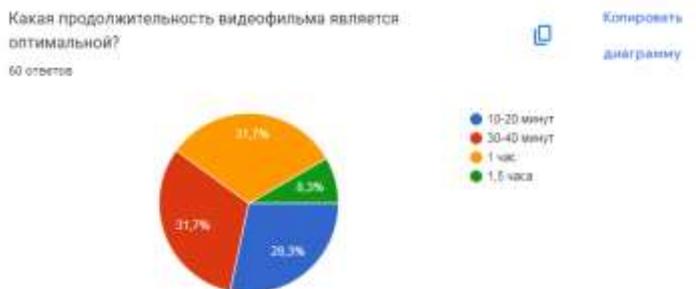


Рис.5 Продолжительность фильма

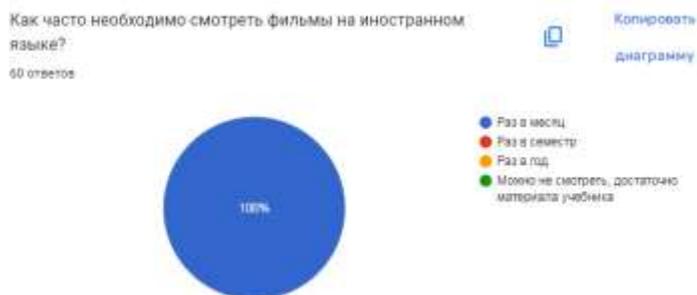


Рис.6 Частота видеопросмотров



Рис.7 Музыка в кино

Результаты опроса показали, что студентам нравится смотреть фильмы на иностранном языке. Вопрос о полезности видео набрал 96 % опрошиваемых (см. *рис.1*). Интересными были ответы студентов по предпочитаемым темам: 1 место в предпочтениях завоевал туризм, путешествия и культура стран изучаемого языка; 2 место было отдано досугу в выходные дни и хобби; а 3 место – тема России и Санкт-Петербурга. Меньше всего процентов набрала тема экология и защита природы (см. *рис.2*).

Что касается причин возникновения трудностей при понимании фильмов на иностранном языке, то самым сложным, по мнению студентов, оказалось наличие незнакомой лексики (65 % ответов), далее следует темп речи ведущего (60 % ответов) и низкий уровень владения иностранным языком (53 % опрошенных). Качество звука видеофильма все студенты оценили как отличное (см. *рис. 3 и 4*).

Мнения по оптимальной продолжительности видеофильма показали одинаковое отношение процентов (31,7 %) на 2 ответа: 30-40 минут и 1 час. Второе место было отдано продолжительности в 10-20 минут (28,3 %). Вариант с 1,5-часовым фильмом набрал меньше всего голосов (8,3 %). Данные результаты показали, что студентам не нравятся слишком короткие фильмы на иностранном языке так же, как

и очень продолжительные по длительности фильмы (см. *рис.5* и *б*).

Вопрос анкеты “Как часто необходимо смотреть фильмы на иностранном языке?” показал уникальный результат. Все 60 опрашиваемых студентов ответили 100 % – раз в месяц. Другие ответы, подразумевающие более редкий просмотр фильмов – были проигнорированы, что подтверждает интерес студентов к просмотру фильмов на иностранном языке. Студенты моих групп на следующем после фильма занятии интересовались, когда в следующий раз они смогут увидеть видеофильм. Им было обещано в середине декабря при условии, что все студенты группы к тому времени сдадут зачет по иностранному языку (см. *рис. 7*).

Опрос также показал, что студентам нравятся фильмы с музыкальным сопровождением и без него. Ответ “фильмы с музыкой и без нее” набрал максимальное число ответов (53,3 %).

В заключение хочется сказать, что проведенное нами исследование еще раз подтвердило тот факт, что студенты с удовольствием изучают иностранный язык, им нравятся все творческие задания, включая презентации, просмотр фильмов на иностранном языке и другие. Все это свидетельствует о том, что наши студенты увлечены изучаемой профессией и готовы овладевать новыми навыками и умениями, что в конечном итоге будет способствовать их профессиональному становлению в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. *Пахомова, Н. Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении. – М.: АРКТИ, 2005.

2. *Вартанов, А. В.* От обучения иностранным языкам к преподаванию иностранного языка и культур// Иностранные языки в школе. – 2003. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd-SdmCgEmKlbVg9Ov_n9Z1Dw4hxmwt22K3oaXHLqxi2NvSww/viewform?usp=sharing (дата обращения: 01.03.2025).

УДК 81'243:378.146(=581)

Потемкина В. А., Шаршавина С. Г.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ОСОБЕННОСТИ САМОПРОВЕРКИ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

В данной работе рассматривается понятие «самопроверка» и ее роль в процессе обучения иноязычной письменной речи на примере английского языка. Авторы анализируют критерии, используемые для оценки письменной речи, особенности процесса самопроверки у китайских студентов, а также их восприятие самооценки.

Ключевые слова: самооценка; иностранный язык; обучение письменной речи; иностранные студенты

V. A. Potemkina, S. G. Sharshavina

English for ESP, St. Petersburg State Pedagogical University, Russia

Features of self-checking of foreign students in the process of learning written communication in a foreign language

The article examines the concept of self-checking and its significance in learning written communication in English. It highlights the criteria used for evaluating written work and explore the unique characteristics of the self-assessment process as influenced by the psychological and pedagogical traits of Chinese students, as well as their perceptions of self-evaluation.

Key words: self-assessment; foreign language; written communication; Chinese students.

Обучение любому иностранному языку ведется по всем четырем видам речевой деятельности, а именно письму, говорению, чтению и аудированию. В любом из учебников практически в каждом разделе можно найти задание для формирования иноязычной письменной речи. Каждое из этих заданий предполагает, что основной контроль будет проводиться преподавателем. Большая часть обучающихся, скорее всего, не будет прибегать к серьезной самопроверке и самооценке написанного. Если добавить к этому особенности отношения к процессу обучения и роль учителя у студентов из Китая, то проблема становится очевидной.

Целью нашей работы стало рассмотрение особенностей самопроверки у студентов-иностранцев, обучающихся в России, в процессе обучения письменной иноязычной речи.

Письмо как один из видов речевой деятельности реализует письменный способ формирования мыслей, чувств, побуждений соответственно ситуации обучения и требует решения нескольких задач: обучение сложному продуктивному виду речевой деятельности, результатом которого является самостоятельное письменное высказывание; развитие навыков и умений в области письменной речи для реализации их в других видах речевой деятельности, таких как чтение, аудирование и говорение; определение уровня языковой компетенции с помощью письменной речи. [1, с. 54].

Обучение письменной речи как виду речевой деятельности включает в себя обучение письму – графической и орфографической стороне иностранного языка, системам языка и обучение собственно письменной речи, а именно умениям в письменной форме выражать свои мысли в соответствии с целью коммуникации.

Наиболее распространенными формами обучения письменной речи являются эссе, изложения, сочинения и статьи.

Например, Хэ Юй в своей работе [2, с. 57] предполагает, что написанные студентами-иностранцами научные статьи изначально будут далеки от совершенства. Он предлагает использовать взаимопроверку как эффективный способ доработки текста и его оценки другими. Однако в этой работе отсутствует упоминание о необходимости предварительной самопроверки или самооценки.

Для лучшего понимания проблемы необходимо рассмотреть само понятие самопроверки и его связь с самооценкой. В философии, психологии, педагогике и методике в контексте анализа и оценки собственной деятельности используются различные понятия: рефлексия, самоанализ, самооценка. При этом самооценка определяется как фактор саморегуляции, включающий оценку своих достоинств и недо-

статков, а самоанализ - как умение, способность сделать себя, свою деятельность предметом рассмотрения и преобразования [3, с. 67]. Самооценка позволяет оценивать себя и результаты своей деятельности, формировать критическое мышление и развивать склонность к самокоррекции и самопроверке. Под самокоррекцией мы понимаем общедидактический метод обучения, заключающийся в самостоятельном исправлении ошибок в речи (любой, как устной, так и письменной) [4, с. 294], а под самопроверкой – умение и желание проверить свои знания, опыт, навыки, компетенции. Анализ собственной деятельности выстраивается с позиции критического отношения как к деятельности в целом, так и к ее продуктам в частности. Такой подход требует от обучающегося наличия аналитических и ассоциативных способностей, самостоятельности, логического мышления, а также развитого критического мышления [5, с. 35].

Далее нужно рассмотреть критерии самопроверки применительно к процессу обучения письменной коммуникации, а также особенности восприятия самопроверки у студентов из КНР. Критерии самопроверки могут совпадать со шкалой критериев оценки письменных работ, а именно: критерий содержания и полноты текста; критерий организации текста; критерий уровня и разнообразия использованной лексики; критерий уровня сложности грамматических конструкций; критерий соблюдения правил орфографии и пунктуации.

При учете последнего из перечисленных критериев единственной сложностью для китайских студентов может стать уровень владения иностранным языком, а также опыт в поиске и исправлении допущенных ошибок.

Рассматривая критерии уровней разнообразия лексики и сложности грамматических конструкций, необходимо отметить, что из-за традиционного уклада письменной речи в Китае данный критерий будет иметь завышенные ожидания, так как чем более сложна письменная речь, тем выше интеллектуальный уровень ее сочинителя. Это включает в себя ис-

пользование сложных грамматических конструкций и лексики академической направленности и ведет к постоянному усложнению письменного текста при самокоррекции. Следующий критерий – организация текста – также представляет собой сложную задачу для китайских студентов, привыкших работать в строгом соответствии с планом, клише и четкой структурой, зачастую определяемой преподавателем или предложенной в учебнике. Последним критерием, который представляет наибольшую трудность для студентов из КНР, является содержание и полнота текста. В большинстве случаев полнота текста будет соответствовать заданным параметрам, а содержание будет клишированно-идеальное, например, 250–300 слов. В случае, когда студент не боится писать о своих мыслях и чувствах, то уровень откровенности может шокировать преподавателя, а работу будет невозможно оценить.

Кроме того, необходимо помнить, что могут быть трудности с самопроверкой из-за различных психолого-педагогических факторов.

Тем не менее самопроверка имеет ряд значительных преимуществ. Она позволяет студентам самостоятельно анализировать свои ошибки, что способствует развитию критического мышления и повышению уровня ответственности за собственное обучение. Самоконтроль, как правило, требует большего усилия, чем контроль со стороны учителя, что, в свою очередь, стимулирует более рациональный подход к обучению. Кроме того, самопроверка полностью соответствует личностно-ориентированному подходу к организации контроля учебных достижений учащихся, изучающих иностранный язык. [6, с. 89].

В заключение нам хотелось бы разделить точку зрения Е. Г. Двиновой, считающей, что «китайские студенты из строгой педагогической системы попадают в новую образовательную среду с творческим стилем преподавания» [7, с. 91], что усложняет процессы самопроверки и самооцени-

вания и требует от преподавателя знаний об особенностях образовательной среды Китая.

Литература

1. *Морозов, В. Э.* Культура письменной научной речи. – М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2007. – С. 268.
2. *Хэ Юй.* Особенности обучения письменной научной речи иностранных учащихся на продвинутом этапе // Мир науки. – 2018. – Т. 6, № 3. – С. 55–59.
3. *Корепанова, Н. В.* Профессионально-личностное становление и развитие педагога // Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 66–71.
4. Лингводидактический энциклопедический словарь, под ред. А. Н. Шукина // Астрель. – Санкт-Петербург. – 2006. – С. 747.
5. *Минина, О. Г.* Формирование навыков критического мышления магистрантов в процессе работы с дефинициями на английском языке // Письма в Эмисия.Оффлайн. – 2024. – № 7. – С. 33–94.
6. *Баграмова, А. Б.* Личностно-ориентированный подход к организации контроля учебных достижений учащихся, изучающих иностранный язык // Сб. науч. трудов. – Санкт-Петербург – 2023. – С. 88–94.
7. *Двинова, Е. О.* Учение с увлечением, или Увлечение учением (мотивационная составляющая процесса обучения РКИ) // Язык, культура, менталитет: сб. науч. статей. – Санкт-Петербург, – РГПУ им. А. И. Герцена. – 2016. – С. 90–93.

УДК 372.881.111.1:811.111:81'342

Семенов А. А., Михальчук Е. П.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ВАЛИДНОСТЬ НОРМ АППРОКСИМИРОВАННОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Данная работа представляет собой изложение некоторых особенностей, касающихся практических аспектов овладения произношением в его усеченной и упрощенной форме.

Ключевые слова: высшая школа, обучение английскому языку, аппроксимированное произношение, СПО.

A. A. Semenov, E. P. Mikhalchuk

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

The validity of the norms of approximated pronunciation in modern educational conditions

This paper presents some of the features related to the practical aspects of mastering pronunciation in its truncated simplified form.

Keywords: higher school, English language teaching, approximated pronunciation, secondary professional education

Хотя определенные аспекты овладения языком требуют к себе значительного внимания и времени, реальное состояние дел в системе высшего и среднего специального образования не позволяет уделять этим аспектам должного внимания. Сетка часов постоянно сокращается, и это влечет за собой пересмотр тех положений и норм, которыми среднестатистический преподаватель руководствовался в течение долгого времени.

Одним из таких аспектов является обучение произношению. Ранее в системе университетского образования в начале периода обучения практиковали курс нормативной фонетики (и дикции) в течение довольно длительного промежутка времени, что могло выражаться в проведении так называемого фонетического практикума продолжительностью один месяц (на примере ЛГУ (СПбГУ)). В этот период другим аспектам языка внимания намеренно не уделялось и сложности вводно-фонетического курса преодолевались эффективнее. И стоит отметить, что качественная подготовка по данному аспекту возможна только в таких условиях в связи с тем, что трудности овладения произношением носят как методический, так и физиологический характер.

Проблема не столь нова, как кажется, и ранее некоторые методисты, например, В. А. Васильев [1, с. 17], выдвигали идеи о необходимости прививать так называемое аппроксимированное произношение (от англ. «approximated», в переводе означающее «приблизительное» или «примерное») для

облегчения процесса обучения. Хотя эта идея имеет ряд серьезных недостатков, ее можно принять на вооружение в современных условиях ВО и СПО, когда на овладение произношением выделяется обычно крайне мало учебных часов. С течением времени преподаватели-практики вновь возвращаются к этой идее, поскольку аппроксимированное произношение становится актуальным в условиях конкретных образовательных учреждений (неязыковые вузы, СПО, средняя школа) [2, с. 12]. Ярким примером подобной востребованности может служить и работа Кортусовой Т. Н. [3, с. 175].

В ситуации, когда абсолютной фонетической точности при обучении достичь невозможно, мы можем ожидать только приблизительных результатов, и поэтому можно говорить лишь об ограниченном числе прививаемых навыков, которые совершенно необходимо учитывать при понимании и восприятии разной тембральной окраски схожих звуков разных языков (родного и изучаемого). При этом ряд зарекомендовавших себя стандартных инструментов фонетического курса (например, фонетическая трапеция гласных) вообще не имеют смысла и даже не упоминаются в процессе обучения. На первый план выходят упрощенные, но действенные приемы, дающие возможность обучающимся практически сразу улавливать разницу в тембрах звуков родного и изучаемого языков без погружения во все детали и тонкости традиционного вводно-коррективного фонетического курса.

С сожалением приходится признать, что данный метод не приводит к постановке стандартного качественного произношения, а служит лишь профилактикой грубейших фонетических ошибок. Даже в том случае, когда часть звуков освоить так и не удастся (по причине лимита времени), а освоенные звуки произносятся с ошибками, работа над фонетикой должна вестись в течение всего периода обучения. Обучение неизменно приходится вести на основе сопоставления норм родного и изучаемого языков, часть артикуляционных особенностей родного языка настойчиво нивелирует-

ся или перестраивается, а часть (менее значимых) игнорируется. Повышенное внимание уделяется тем особенностям, которые помогают восприятию иностранной речи на слух, но в силу недостатка времени добиться этого очень сложно. Поскольку наш опыт преподавания ограничен только английским языком, мы возьмем на себя смелость пояснить ряд моментов, касающихся минимально необходимого набора приемов, необходимых для работы над постановкой аппроксимированного произношения. По нашему мнению, к ним следует отнести:

1. Постановка выдоха.

Физиологический выдох через открытый рот, не перегороженный языком сам по себе является полноценным английским звуком [h]. (Студенты проще осваивают этот звук, если побудить их представить следующую ситуацию - «греем руки дыханием на морозе, когда забыли перчатки дома и ждем автобуса в минус двадцать»). Если выдох правильный, тепло дыхания ощущается. А если произношение совпадает с русским звуком [х], при котором поднятый язык перекрывает воздушную струю, то выдох неправильный и, как следствие, тепло дыхания не ощущается и звук получается неверный.

2. Усиленный выдох.

Качество проверяется с помощью листа бумаги, свободно висящего перед ротовой полостью. Если сила выдоха в норме, то листок отклоняется. Осознание процесса аспирации (усиленного выдоха), сопровождающего взрывные согласные английского языка [p, t, k]. Соответствующие русские согласные [п, т, к] аспирации не имеют, но за ними следует отчетливый признак гласного. Студенты должны осознать, как производить аспирацию и выключать голос в нужный момент.

3. Выключение и ослабление голоса.

В отсутствии соответствующей аппаратуры (микрофон, эквалайзеры и т. д.) рекомендуется пользоваться следующими подсобными приемами:

– помещаем пальцы на горло и произносим любые звуки в полный голос, ощущая при этом под пальцами дрожь работающих голосовых связок. Далее произносим те же звуки не в полный голос, а затем шепотом, ощущая при этом под пальцами сперва уменьшение дрожи, а затем ее прекращение, что будет свидетельствовать о полном выключении голоса;

– зажимаем пальцами уши и произносим в голос любые звуки. Звонкие звуки сильно отдаются в голове, так как доходят до слуховых нервов по костям черепа, а шепотная речь практически не отдается в голове.

Данные навыки чрезвычайно важны при постановке таких английских звуков, как [p, t, k, θ, s]. Навык ослабления голоса очень важен в постановке конечных звонких согласных английского языка, таких как [b, d, g, ð, z, m, n, r, l].

4. Постановка носового звука [ŋ].

Эффективно получается, если попросить обучающихся произнести русское слово «мама» с открытым ртом без смыкания и размыкания губ, поднимая только язык внутри ротовой полости и прикасаясь им к небу. Несмотря на то, что произносится отнюдь не «мама», большинство обучающихся практически сразу начинают произносить новый для них звук [ŋ] верно или близко к нему.

5) Гимнастика губ.

В русском языке при произнесении ряда гласных звуков губы либо выпячивают вперед, либо они неплотно прилегают к зубам. Губы при этом не растягивают и не напрягают. В английском языке ситуация иная. Губы сильно растянуты, часто прилегают к зубам и напряжены. Необходимо с помощью гимнастики выставить навык растяжения губ от центра рта к его уголкам вплоть до неестественной напряженной улыбки. При постановке передних гласных [e], [i], [i:] реко-

мендуется предварять их произнесение беззвучным растяжением губ до степени неестественной улыбки (порядка 8–16 раз) с паузами для осознания обучающимися степени их натяжения, а также для преодоления выпячивания обеих губ полностью, их частичного выпячивания либо выпячивания одной из них.

Это далеко не все приемы, облегчающие постановку звуков упрощенного произношения. Тем не менее, они прекрасно иллюстрируют основные идеи данного подхода, при котором часть звуков не ставится вообще в силу особой сложности и трудоемкости, а также аллофонической вариативности, привносящей дополнительные затраты времени.

Те звуки, которые ставятся, отрабатываются лишь постольку, поскольку это необходимо для устранения грубейших ошибок произношения.

Литература

1. *Васильев, В. А.* Обучение английскому произношению в средней школе: Пособие для учителей / В. А. Васильев. – Москва: Просвещение, 1979. – 144 с.

2. *Алиева, П. М.* Значение правильного произношения в процессе обучения английскому языку / П. М. Алиева // Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения: Матер. Всерос. науч.-практ. конф., Карачаевск, 20–21 мая 2022 года. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева, 2022. – С. 10–15. – EDN AWYBVX.

3. *Кортусова, Т. Н.* Лингвистический аспект иноязычной фонетической компетенции студентов колледжа / Т. Н. Кортусова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2013. – № 5(26). – С. 174–177. – EDN RLYKMF.

УДК 811.112.2:81'373.45(=111)

Шведова О. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

КАКОМУ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ МЫ УЧИМ?

В статье рассматривается современное положение Denglisch в системе немецкого языка, взаимное влияние Denglisch и Engleutsch и перспективы этого процесса.

Ключевые слова: Denglisch, Engleutsch, преимущества, опасения, перспективы.

O. V. Shvedova

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

What German language do we teach?

The article examines the current position of Denglisch in the German language system, the mutual influence of Denglisch and Engleutsch and the prospects for this process.

Keywords: Denglisch, Engleutsch, advantages, concerns, prospects.

Вопрос: Является ли Denglisch отдельным языком?

Ответ: Нет. Denglisch самостоятельным языком не является. Это смесь немецкого и английского, при которой английские слова и выражения интегрируются в немецкий язык. «Это изменяющий и обогащающий язык феномен, появлению которого способствовали глобализация и развитие новых технологий» [1].

Если несколько конкретизировать причины, приведшие к созданию и бурному развитию Denglisch, то это международные связи и экономика, IT-технологии и конкретно компьютерные сети, включая социальные медиа-платформы, научные термины, пришедшие в основном из английского-американского вместе с новыми изобретениями и открытиями, часто образующиеся за счёт сокращений [2], путешествия, требующие коммуникации, культурный обмен, реклама (21,19 % иностранных слов!), мода, мультимедиа. Особой питательной средой для Denglisch является пласт молодёж-

ной культуры [3]. Возникающие в ней заимствованная, а иногда и придуманная «под англицизмы» «крутая» лексика выразительна, изобретательна, но кратковременна, быстро превращаясь в «остывший кофе» (*“kalten Kaffee”*), то есть в «прошлогодний снег», если только ей не повезёт и она не войдёт в лексикон старшего поколения, как, например, *chillen, Follower* или *cool*.

Без *Denglisch* не обходится и быт, начиная с *joggen* и заканчивая *E-mail’ом*, имеющим в немецком артикль *die*, что является ярким примером «усыновления» немцами английских слов, которые, будучи существительными, обретают немецкий род и начинают склоняться, а, будучи глаголами – образуют три формы согласно немецким грамматическим парадигмам, в том числе и причастия, отделяя в случае необходимости приставки, результатом чего становятся прямотаки немислимое *downloaden – loadete down – hat downge-loadet*.

И если *Denglisch* не является (и не станет в будущем?) особым языком, то как относиться к рекламам переводческих агентств, занимающихся сегодня переводами с *Denglisch* и *Engleutsch*?

Вот выдержка из рекламы одного из них:

«В мире, где Denglisch и англицизмы играют всё большую роль в формировании немецкого языка, точный и релевантный обеим культурам перевод особенно важен. Агентство переводов Skrivanek, Берлин, предлагает свои переводческие услуги тем, кто хочет быть твёрдо уверен в... корректной передаче им написанного (подчеркнём, здесь речь идёт уже не о неологизмах молодёжного сленга, но грамматике и семантике деловых солидных текстов). Нужен ли Вам перевод с немецкого на английский или наоборот – наши профессиональные переводчики в совершенстве владеют обоими языками, что гарантирует передачу тончайших нюансов при переводе» [1].

В немецких статьях последнего времени, посвящённых вопросам дидактики, особое внимание уделяется работе над неологизмами в старших классах школ и гимназий [4]. В интернете рекламируется обучение денглишу или, по крайней мере, включение его как компонента в канву занятий («Денглиш: а вы используете англицизмы в немецком языке?»).

И это стремление перевести и обучить совершенно оправдано, поскольку, как известно, если нельзя воспрепятствовать какому-либо движению, остаётся только его возглавить. И главной проблемой при интеграции англицизмов в современный немецкий язык является не только перенасыщенность ими языка, с чем борются пуристы, причём не на бумаге, а на практике: достаточно упомянуть министра транспорта Германии П. Рамсауэра, ставшего инициатором нашумевшего в своё время (2013) запрета использования англицизмов на железной дороге, для чего правлению “Deutsche Bahn” пришлось издать специальный глоссарий немецких эквивалентов из 2200 английских слов. Существует другая проблема. Как пишут блогеры сайта «Мастера перевода» вслед за немецкими лингвистами, «Даже если вы владеете английским языком, вы едва ли догадаетесь, что на самом деле означают эти англицизмы в немецком языке» [5]. При сохранении оригинальной орфографии семантика их вообще в ряде случаев не может быть понята носителями английского языка, чему посвящено немалое количество забавных видеороликов [6].

Начать с того, что англичанам непонятно название главного сакрального предмета современности – мобильного телефона немцев *Handy* (англ. ловкий, практичный, умелый) – название, заимствованное из американского портативного устройства связи 30-х годов. Достойное продолжение тенденция получает в пресловутом *Public Viewing* вместо «публичного прощания с покойником», означающим у молодых немцев или поход на матч, или посещение концерта, демон-

стрирующегося на больших экранах под открытым небом. Произнося *Biemer*, вы подразумеваете, как немцы, мультимедийный проектор или BMW, звучащий как его омофон на американском сленге? Предлагая англичанину повесить на плечо *das Bodybag* – *полиэтиленовый пакет* с продуктами, немцу и в голову не приходит, что он предлагает ему тащить покойника. Заимствовав из английского *Timer*, немцам показалось мало уже существующего значения и появилось второе – *ежедневник, дневник*. К перечисленным казусам относятся и многие омографы типа *Bad* (нем.) – *ванна*, *bad* (англ.) – *плохой*; немецкий *Rat* – *совет* оборачивается английской *крысой*, а немецкая юбка *Rock* – английской *скалой*.

Часто из английского приходят синонимы уже существующих немецких слов и остаются в составе языка благодаря своей краткости и выразительности, но и не только: все они, как правило, несут в себе дополнительную информацию [7]. Для глагола *chatter* невозможно подыскать точный синоним, поскольку ни глагол *schwätzen*, ни его синоним *plaudern* не содержит составляющей интернета. Точно так же немецкая комната для отдыха – *Ruheraum* совсем не то же, что *Chill-out-Raum*, а *raven* не значит просто *танzen*. Ни *Work-Life-Balance*, ни *Networking* не имеют полных аналогов в немецком.

Помимо этого, существует большое количество псевдоанглийских слов, придумываемых самими немцами. Примером этого может служить слово *der Mesie*, образованное от английского *mess* (*беспорядок или грязь*), *messy* (*неопрятный, хаотичный*) и означающий *не следящий за порядком в своём доме*.

В свою очередь, многие немецкие слова входили и продолжают входить в английский язык, создав богатый вокабуляр, используемый и на бытовом уровне. Обойдя заимствования типа *Kinder-Garten*, остановимся коротко на лексемах, заимствованных из немецкого языка вследствие отсутствия их в английском словарном фонде, что зависит от разного менталитета британцев и немцев. У немцев, например, есть

два понятия: *Reiselust* и *Wanderlust*. (*удовольствие от путешествий и страсть к странствиям*). Если первое – чувство интернациональное, то второе *Lust* выражает неутолимое стремление, переходящее в потребность, и, выходя за рамки *Reiselust*, включает в себя и сентиментальное переживание, и идущую от романтиков традицию странствий для воссоединения с природой. К этому понятию примыкает другое – *Fernweh* (*тоска по далёкому*, антоним понятия *Heimweh* – *тоска по дому*). Многие категории, заимствованные англичанами, пришли из немецкой философии: таковы *Zeitgeist* (*дух времени*) – термин, подразумевающий дух и атмосферу определённой эпохи; *Angst* как экзистенциальный феномен; взятая у немецкого писателя Жан Поля, связавшего в своём творчестве уходящее Просвещение и наступающий романтизм *Weltschmerz* (*боль мира, мировая скорбь*); *Übermensch* (*сверхчеловек*), порождённый мыслью Ницше. Труднее всего англичанам далось слово *Geborgenheit*. Каких только аналогов ему не пытаются найти немецко-английские словари! Здесь и *потайность, скрытность (clandestineness)*, и *сокрытие, тайное убежище (concealment)*, и *освобождение от угрозы (freedom of danger)*, тогда как у немцев это *чувство защищённости, безопасности и одновременно слабости одиночества, обретшего защиту благодаря принадлежности к общему*. Заметим, что такими же, не имеющими аналогов, немецкими словами являются «*Trostessen* или *Kummer-speck* (*еда в утешение от напастей* или *Fingerspitzengefühl* («осязание в кончиках пальцев» – интуиция, чуткость).

Таким образом, взаимопроникновение двух языков – это не только лингвистический, но и культурный фактор их взаимного обогащения в области литературы (английские *сентиментализм и баллада*), философии, этикета (англичане у немцев переняли обычай желать здоровья чихнувшему собеседнику). «Иногда *Denglisch* вносит «смуту» в немецкое сознание, особенно на бытовом уровне, но, несмотря на обоснованные предостережения со стороны «*Verein der deutschen*

Sprache» о возможной утрате культурной идентичности нации из-за фатальных изменений в родном языке, противоположный лагерь лингвистов утверждает, что опасения перед тем, что он будет «überfremdet“ – «переиностранен» (ещё один неологизм), несостоятелен, поскольку заимствование англицизмов – процесс естественный и, если последовательно поддерживать спасительный баланс в использовании Denglisch, немецкому языку (пока!) никакая катастрофа не угрожает.

Итак, рассматривая Denglisch как процесс, обусловленный сегодняшней реальностью и подтверждающий открытость и постоянное развитие любого языка как системы, на вопрос, приведённый в начале по поводу использования на занятиях Denglisch, мы можем без сомнения ответить утвердительно, тем более, что отчётливо просматривается его всё более агрессивное проникновение во все области науки, экономики и культуры. И кто знает, не трансформируется ли со временем Denglisch при всё убыстряющемся темпе жизни и всё более явственном упрощении языка в само понятие немецкого языка.

Литература

1. Neuigkeiten 23/12/2024. – URL: <https://www.skrievanek-gmbh.de/denglisch-imbrend/>

2. Hilke Elsen, Ludwig Maximilian University of Munich, Germany DOI:10.17951/ismll.2021.45.1.113-125 Neologismen im Gegenwartsdeutschen – Probleme in Theorie und Praxis.– URL: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/75462/1/Elsen%202021%20Lublin%20Studies.pdf>.

3. Шведова, О. В. Знакомство студентов с немецким молодёжным сленгом с целью повышения их языковой и экстралингвистической компетенции // Проблемы преподавания филологических дисциплин в новых образовательных условиях: XXVI: междунар. науч.-метод. конф. памяти Н. Т. Свидинской, 15 апреля 2021 г. – Санкт-Петербург : ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2021. – С. 532–536.

4. Birgit Wolf-Bleiß Neologismen – Sprachwandel im Bereich der Lexik. – https://www.ubp.frontdoor/deliver/index/docId/3579/file/sprachwandel_S83_101.pdf

5. <https://masterperevoda.ru/news/denglish>.

6. <https://www.desired.de/lifestyle/bilderstrecke/17-woerter-die-fast-jeder-falsch-verwendet/#page-6>.

7. SVR3.– URL: <https://www.swr3.de/aktuell/service/woerter-aus-anderen-sprachen-die-im-deutschen-fehlen-100.html>.

Именной указатель

- Аббасова З. Б. 45
Антонов Д. А. 173
Анциферова О. В. 154
Ашуралиев П. А. 222
Балакай А. А. 14
Бачурина А. А. 21
Белоус Б. С. 278
Беспалова О. Е. 70
Бурмантова А. Ю. 346
Ван Хуньянь 227
Ван Цзиншу 178
Войку О. К. 351, 356
Гаврилова В. Л. 232
Го Ханьвэнь 237
Головина Е. А. 242
Дай Юньфан 247
Двинова Е. О. 251
Дедик О. П. 363
Ерофеева И. Н. 25
Иванцова М. Ю. 256
Каширина А. Б. 117
Кирилова В. В. 74
Климова С. В. 371
Коваленко Б. Н. 262
Коломейцева Е. Б. 267
Коношенок М. Н. 121
Коханова А. В. 375
Краснов С. А. 82
Кузнецова Е. Б. 85
Кулибина Н. В. 183
Ласкарева Е. Р. 94
Ли Синь 272
Ли Цинцзе 278
Львова А. Ф. 381
Любимова Н. А. 31, 36
Максимова О. В. 232
Мальшев Г. Г. 283
Мальшева Н. Г. 283
Мальцев И. В. 102
Милевская Т. Е. 106
Миллер Л. В. 129
Михальчук Е. П. 393
Московкин Л. В. 222, 288
Мулдарова Н. А. 136
Налимова Т. А. 189
Некора Н. Е. 295
Нерсиян К. А. 300
Никольская И. Г. 305
Олейник М. П. 214
Панкова И. М. 346
Первушина И. С. 31
Петрова С. А. 143
Потемкина В. А. 389
Ранцан А. Ю. 36
Ребикова Л. Д. 351
Реутова М. А. 41
Розова О. Г. 195
Романова Н. Ю. 201
Румянцева Е. В. 310
Рыбина Я. О. 313
Савицкая Ю. В. 318
Санникова О. И. 356
Семенов А. А. 393
Сеничкина О. А. 25
Слуквенко А. С. 195
Снежко К. М. 45
Стрельникова Н. Д. 207
Тарасова Е. Н. 112
Тимошенко-
 Оздемир Е. Н. 121
Тираспольская А. Ю. 50
Токина А. И. 57
Толмацкий М. А. 323
Тянь Тинтин 64
Украинский В. А. 328
Усенко И. Ю. 57
Ухарцева В. И. 256
Федотова Н. Л. 331
Чжан Сяоянь 147
Чжоу Линь 331

Чжоу Хунмэй 336
Чжу Мэнтин 154
Чой Во Сеок 57
Шаршавина С. Г. 389
Шведова О. В. 399

Шмалько-
Затиная С. А. 340
Щербак О. А. 160
Шукина Д. А. 214
Юй Линь 164

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
I. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ И ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И НЕРОДНОГО	5
<i>Мокиенко В. М.</i> Характеристика знаменитостей в новой русской фразеологии	5
<i>Балакай А. А.</i> Тестовые задания при изучении дисциплин, формирующих УК-4 «Коммуникация» и УК-5 «Межкультурное взаимодействие»	14
<i>Бачурина А. А.</i> Роль контекста в интонационном оформлении высказывания	21
<i>Ерофеева И. Н., Сеничкина О. А.</i> «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR)» 2020: некоторые нововведения в теорию и практику обучения иностранному языку и русскому языку как иностранному	25
<i>Любимова Н. А., Первушина И. С.</i> Сопоставительный анализ структуры слогов вьетнамского, лаосского, кхмерского и русского языков в методических целях	31
<i>Любимова Н. А., Ранцан А. Ю.</i> Внутрисинтагменные просодические швы при чтении вслух русскоязычного текста	36
<i>Реутова М. А.</i> Театральные технологии при обучении русскому языку как иностранному учащихся подготовительного факультета	41
<i>Снежко К. М., Аббасова З. Б.</i> Лингвометодическая характеристика способов выражения совместности в русском языке	45
<i>Тираспольская А. Ю.</i> Метафорические термины и профессионализмы в пластической косметической хирургии: к проблеме описания	50
<i>Токина А. И., Усенко И. Ю., Чой Во Сеок.</i> Глаголы лишения и отчуждения объекта в аспекте РКИ (на материале публицистических текстов)	57
<i>Тянь Тинтин.</i> Применение концепции <i>СВИ</i> в преподавании русского языка в рамках китайско-русского совместного образования: преимущества внедрения	64
II. КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ: СОСТОЯНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ	70
<i>Беспалова О. Е.</i> Проектная деятельность студентов на занятиях по культуре речи	70
<i>Кирилова В. В.</i> Русский язык как духовный код: аксиологический аспект преподавания	74

<i>Краснов С. А.</i> Культура делового общения в цифровой среде . . .	82
<i>Кузнецова Е. Б.</i> Наблюдая за языком: динамические процессы глазами студентов	85
<i>Ласкарева Е. Р.</i> Информативная сторона текста в ракурсе лексики: лингводидактический аспект	94
<i>Мальцев И. В.</i> Проблемы преподавания культуры речи в техническом вузе	102
<i>Милевская Т. Е.</i> Дидактический потенциал «виртуальных экскурсий» как медиатекста	106
<i>Тарасова Е. Н.</i> Преподавание Русского языка и культуры речи в вузе: формирование ценностного отношения к родному языку . .	112
III. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЛИНГВО-КУЛЬТУРОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ.	117
<i>Каширина А. Б.</i> Лингвокультурный потенциал русских устойчивых сравнений с демонологическим компонентом, характеризующих внешность человека	117
<i>Коношенок М. Н., Тимошенко-Оздемир Е. Н.</i> Знакомство с А. С. Пушкиным в контексте межкультурной коммуникации в практике обучения РКИ	121
<i>Миллер Л. В.</i> Лингвокультурологические микроистории: эстетико-смысловой комплекс <i>пьянство</i> в художественной картине мира русской литературы	129
<i>Мулдарова Н. А.</i> О дифференциации речеповеденческих тактик «согласие» и «разрешение»	136
<i>Петрова С. А.</i> Музейное пространство в преподавании русского языка как иностранного (на примере экспозиций Эрмитажа)	143
<i>Чжан Сяоянь.</i> Прагмалингвистические особенности речевых актов совета и предложения на материале современной драматургии	147
<i>Чжу Мэнтин, Анциферова О. В.</i> Лингвокультурология как научная дисциплина в современном Китае	154
<i>Щербак О. А.</i> Ассоциативное поле концепта <i>Петербург</i>	160
<i>Юй Линь.</i> Приемы изучения русских фразеологизмов с компонентом <i>нож</i> на уроках РКИ (на материале текстов Л. Н. Толстого)	164
IV. ТЕКСТ: МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ	173
<i>Антонов Д. А.</i> Структурные и жанровые особенности текста блога (на примере текста профессионального блога «Хита Урала»)	173

<i>Ван Цзиншунь. Просторечные лексические единицы в рассказах М. Зощенко 1923-1932 гг.</i>	178
<i>Кулибина Н. В. Цифровые ресурсы по обучению чтению художественной литературы: принципы отбора текстов и интерактивные технологии создания онлайн-уроков чтения</i>	183
<i>Налимова Т. А. Обзор студенческих работ, представленных на конкурс «Россия, устремленная в будущее» (к 80-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941-45 годов)</i>	189
<i>Розова О. Г., Слуквенко А. С. Фоностилистика применительно к рассказу М. Зощенко</i>	195
<i>Романова Н. Ю. Влияние комедии А. С. Грибоедова на создание образов положительных героев светских повестей 1820–1830-х годов XIX века</i>	201
<i>Стрельникова Н. Д. Оригинальная проза Евгения Чеширко на уроке РКИ</i>	207
<i>Щукина Д. А., Олейник М. П. Отечественный кинотекст о работе шахтеров: «шахтеры» – «уголь»</i>	214
V. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ И ОСНОВНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ.	222
<i>Ашуралиев П. А., Московкин Л. В. Термин «обучение» в современной методической литературе (на примере пособия А. Н. Щукина)</i>	222
<i>Ван Хунянь. Перевод как средство диагностики понимания и употребления русских отрицательных конструкций в китайской аудитории</i>	227
<i>Гаврилова В. Л., Максимова О. В. Формирование навыков использования сокращений у иностранных студентов на занятиях по языку специальности</i>	232
<i>Го Ханьвэнь. Достоинства и недостатки мультимедийных технологий (в аспекте русского языка как иностранного)</i>	237
<i>Головина Е. А. Необходимость корректировочного курса грамматики для иностранных студентов 1 курса</i>	242
<i>Дай Юньфан. Типичные нарушения порядка слов в русских простых предложениях учащихся китайской средней школы</i>	247
<i>Двинова Е. О. Ретроспектива и перспектива процесса дистанционного обучения русскому языку как иностранному китайских студентов</i>	251
<i>Иванцова М. Ю., Ухарцева В. И. К вопросу обучения и социокультурной адаптации китайских учащихся подготовительного отделения</i>	256

<i>Коваленко Б. Н.</i> Кандидатский экзамен для иностранных аспирантов по РКИ в Санкт-Петербургском государственном университете	262
<i>Коломейцева Е. Б.</i> Синектика как лингвокреативная тактика на уроках РКИ	267
<i>Ли Синь.</i> Этноориентированный компонент в обучении чтению поэтических текстов в китайской аудитории	272
<i>Ли Цинцзе, Белоус Б. С.</i> Использование мультимедийных технологий в системе обучения РКИ	278
<i>Мальшев Г. Г., Мальшева Н. Г.</i> Приёмы работы с учебным текстом в качестве объекта и основы организации обучения русскому языку как иностранному	283
<i>Московкин Л. В.</i> Замены и переосмысления методических терминов: как к ним относиться?	288
<i>Некора Н. Е.</i> Искусственный интеллект в обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе	295
<i>Нерсисян К. А.</i> Использование ролевой игры и симуляции в развитии устно-речевых умений на русском языке как иностранном	300
<i>Никольская И. Г.</i> Эмотивный текст в курсе русского языка как иностранного для студентов-стоматологов (на примере рассказа А. П. Чехова «Ах, зубы!»)	305
<i>Румянцева Е. В.</i> Обучение дискурсивным словам в процессе преподавания языка специальности в курсе русского языка как иностранного	310
<i>Рыбина Я. О.</i> Способы отбора лексики по русскому языку как иностранному на примере изучения темы «Погода»	313
<i>Савицкая Ю. В.</i> Отбор профессиональной лексики при обучении иностранных студентов языку специальности (предвузовский этап)	318
<i>Толмацкий М. А.</i> Дискуссия как технология формирования умений у иностранных обучающихся	323
<i>Украинский В. А.</i> Трудности обучения трансформации прямой речи при переводе ее в косвенную речь	328
<i>Федотова Н. Л., Чжоу Линь.</i> Этноориентированный или этнометодический подход к обучению иностранным языкам?	331
<i>Чжоу Хунмэй</i> Проблемы в обучении китайских студентов переводу по специальности «Русский язык» и пути их решения	336
<i>Шмалько-Затиная С. А.</i> Особенности обучения монологическому высказыванию на русском языке студентов иероглифического культурного типа	340

VI. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	346
<i>Бурмантова А. Ю., Панкова И. М.</i> Развитие навыков говорения на английском языке у студентов экономического вуза с использованием нейросети Twee	346
<i>Войку О. К., Ребикова Л. Д.</i> Названия популярных пряностей, специй и приправ в испанских и английских идиомах	351
<i>Войку О. К., Санникова О. И.</i> Сравнительно-сопоставительный анализ фразеологизмов с компонентом «вино» в испанском и французском языках	356
<i>Дедик О. П.</i> Использование современных технологий в обучении иностранному языку в России	363
<i>Климова С. В.</i> О фиксации неологизмов в английских словарях	371
<i>Коханова А. В.</i> Концептуальные метафоры в первой речи британских премьер-министров	375
<i>Львова А. Ф.</i> Использование видеоматериалов на занятиях иностранного языка	381
<i>Потемкина В. А., Шаршавина С. Г.</i> Особенности самопроверки у китайских студентов в процессе обучения иноязычной письменной речи	389
<i>Семенов А. А., Михальчук Е. П.</i> Валидность норм аппроксимированного произношения в современных образовательных условиях	393
<i>Шведова О. В.</i> Какому немецкому языку мы учим?	399
Именной указатель	405

Научное издание

**Проблемы преподавания филологических
дисциплин в высшей школе**

Материалы докладов и сообщений
XXX международной научно-методической конференции

Оригинал-макет подготовлен
кафедрой русского языка и литературы СПбГУПТД

Подписано в печать 04.04.2025 г. Формат 60×84¹/₁₆.
Усл.-печ. л. 23,9. Тираж 150 экз. Заказ 105/25.
Отпечатано в типографии ФГБОУВО «СПбГУПТД»
191028, С.-Петербург, ул. Моховая, 26