

**XV КОНГРЕСС МАПРЯЛ
«РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА
В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ»**

(Санкт-Петербург, Россия,
12–16 сентября 2023 года)

**XV КОНГРЕСС МАПРЯЛ:
СООБЩЕНИЯ
И МАТЕРИАЛЫ КРУГЛЫХ СТОЛОВ**



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



МАПРЯЛ



Санкт-Петербургский
государственный
университет



ФОНД РУССКИЙ МИР

УДК [811.161.1: 821.161.1:37.02](063)

ББК 81.2Рус

П99

П99 **XV Конгресс МАПРЯЛ: Сообщения и материалы круглых столов** [Электронный ресурс]. — СПб.: МАПРЯЛ, 2024. — 203 с.

Сборник включает тексты сообщений участников XV Конгресса МАПРЯЛ (Санкт-Петербург, Россия, 12–16 сентября 2023 года), посвящённых актуальным проблемам современной русистики и методики преподавания русского языка и литературы. Сборник адресован преподавателям русского языка как иностранного и русской литературы, студентам и аспирантам гуманитарного профиля, а также всем интересующимся русским языком, литературой и культурой.

ISBN 978-5-6051351-0-4

© МАПРЯЛ, 2024

© Коллектив авторов, 2024

Аймагамбетова Малика Муратовна

*Казахский национальный
университет имени аль-Фараби, Казахстан*

aimagambetovamalika@gmail.com

ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ И ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В МЕДИАТЕКСТЕ

В данной статье рассматриваются особенности медиатекста, раскрывается понятие «медиатекст», приводятся характерные черты медиатекста. Акцент статьи делается на такой обязательной составляющей доступного медиатекста, как фоновые знания. В контексте использования фоновых знаний дается анализ применения прецедентных феноменов на примере публикаций казахстанских СМИ.

Ключевые слова: медиатекст; прецедентные феномены; прецедентные ситуации; контаминации; контекст; автор.

Современное общество в совокупности, как и его отдельные представители, испытывает на себе влияние глобализации и информатизации. В связи с этим современному человеку приходится приспосабливаться к жизни в пространстве все нарастающего информационного потока. Средства массовой информации как инструмент воздействия на общественное мнение используют современные форматы коммуникации, перенимая новые методы влияния на общественное сознание.

В этом контексте в современной журналистике, в языкознании и медиалингвистике в качестве одного из основных понятий рассматривается медиальный дискурс, представляющий собой общее медийное информационное пространство, являющееся средой существования медиатекстов всевозможных видов и тематики, которые, в свою очередь, наполняют разнообразные информационно-культурные смыслы, символы, архетипы, отсылки к социокультурным контекстам. Прим этом их авторами используются различные коды восприятия¹. Современный медиатекст, по мнению Т. Г. Добросклонской, следует понимать, как структурную единицу медийного пространства: «Тексты массовой информации, или медиатексты, являются одной из самых распространенных форм современного бытования языка, а их совокупная протяженность намного превышает общий объем речи в прочих сферах человеческой деятельности. При этом корпус текстов, ежедневно производимых и передаваемых по каналам СМИ, продолжает постоянно увеличиваться»².

Тексты, транслируемые массмедиа, являются социально значимыми сообщениями, превалирующими в обществе над другими видами текста³.

Использование разнообразных приемов, методов и инструментов позволяет обрести медиатексту многофункциональность, содержатель-

ность и оригинальность. Одной из особенностей современного медиатекста является его интертекстуальность.

Взросшее значение интертекстуальности связано с укреплением позиций личностного начала автора. Особую роль начинают играть ассоциативные связи и фоновые знания автора и реципиента. Этим обеспечивается эффективность восприятия медиатекста. Фоновые знания рассматриваются в качестве этого знания реалий и культурных особенностей, которыми владеет автор и реципиент. Фоновые знания могут быть социальными, поскольку они должны быть известны всем участникам коммуникации еще до ее начала; индивидуальными, известными только лишь двум участникам коммуникации; коллективными — известными определенному коллективу, связанными с профессией, социальными отношениями и т. п. Фоновые знания не статичны по типу и могут перетекать из одного типа в другой.

С точки зрения содержания фоновых знаний, они могут быть житейскими, донаучными, научными, литературно-художественными. Также фоновые знания подразделяются на тривиальные и нетривиальные. В основном тривиальные знания в медиатексте не вербализуются, их реализуют только в особом контексте, в частности, в процессе обучения.

Активнее всего авторы используют в медиатексте литературно-художественные фоновые знания⁴. В этом случае они чаще всего выражены через прецедентные феномены (от лат. *praecedens*, род. п. *praecedentis* — предшествующий). Термин «прецедентность» был введен Ю. Н. Карауловым. Сегодня понятие прецедентных феноменов подразумевает под собой единицы дискурса, регулярно возобновляемые в речи, известные всем представителям национально-лингвокультурного сообщества, имеющие общий минимизированный коннотативно окрашенный инвариант восприятия, обращение к которому понятно без дополнительной расшифровки»⁵.

К прецедентным феноменам Д. Б. Гудков, В. В. Красных, И. В. Захаренко и Д. В. Багаева относят прецедентный текст, прецедентную ситуацию, прецедентное высказывание и прецедентное имя⁶.

Для восприятия и понимания прецедентного текста необходимы хорошие знания культуры, литературы, читатель должен быть способен увидеть и узнать отсылку к исходному тексту. Прецедентный текст, по нашему мнению, делает заголовок и текст ярче и интереснее, эффективнее воздействует на читателя. Как отмечает С. И. Сметанина, газетная речь напоминает игровое поле, а чтение газетных статей с прецедентными текстами «превращается в увлекательную забаву по разгадыванию связей между «брошенными» на одно поле фишками из разных игр. <...> Журналист, переводя действие в разряд игры, рассчитывает на участие в ней читателя-партнера, разбрасывает по тексту знаки, вовлекающие в процесс чтения и увлекающие красотой игры»⁷.

Анализируя современные медиатексты, прецедентным феноменам, с нашей точки зрения, можно отнести понятие «коронавирус». Новости данной тематики еще недавно прочно занимали центральное место в новостных сводках. Рассмотрим новостные выпуски казахстанских изданий за последние три года. Начиная с 2020 года, новостные сводки были посвящены коронавирусной инфекции. На фоне появляющихся новых волн новости передавали информацию о различных персонах и событиях. Если обратиться к статье И. Волковой «Промедление ВОЗ и ‘коронавирусная атака’. О чем беспокоится мир», вышедшей в газете «Литер» от 25.01.2020, мы увидим, что статья посвящена заболеванию населения во всем мире⁸. В данном случае коронавирус является контекстом, понятным читателю не только в Казахстане, но и в большинстве стран мира. То же самое можно сказать о термине COVID, например, в статье М. Гузеевой «Пир вовремя COVID» в газете «Время» от 09.11.2020 говорится о запрете и в то же время о проведении массовых мероприятий во время пандемии⁹.

Вхождение понятия коронавирус в состав прецедентных ситуаций сегодня отмечается многими филологами и лингвистами. Такое положение вещей обусловлено обсуждением СМИ в последние годы пандемии коронавируса в контексте сравнения с другими эпидемиями, выпавшими на долю человечества (лихорадка Эбола, испанский грипп и др.). Для подтверждения высказанной мысли приведем пример статьи А. Добрюха «Заразность ковида и смертоносность Эболы»: что известно о болезни X из Африки. Комсомольская правда от 5 января 2021 года¹⁰.

В данном контексте эти события являются прецедентными ситуациями и в некоторой степени обнаруживают свое сходство с сегодняшними реалиями. Возможно, коронавирус не войдет в один ряд с упомянутыми эпидемиями, однако актуальная ситуация протекания пандемии не позволяет ученым выявить дальнейший ход ее развития или приблизительный срок окончания пандемии. В этой связи не исключено наращивание потенциала актуальной пандемии коронавирусной инфекции для ее причисления к категории прецедентных ситуаций в понимании как ситуации распространения заболевания глобального масштаба.

Однако прецедентные феномены в медиатексте могут иметь и более специфическую форму, нежели мы привели ранее. В частности, нередко в медиатекстах в данной роли используются контаминации — гибридизация слов, когда происходит соединение структурных элементов узальных слов, нередко сопровождающееся совмещением их формально тождественных частей. Производящей базой для этого являются устойчивые словосочетания или высказывания. Название статьи издания «Экспресс К» «Мина немедленного действия» («Экспресс К», 7 января 2023 года) стало результатом контаминации слов «замедленного» и отрицательной частицы «не», что породило экспрессивно-окрашенное сочета-

ние. Экспрессивность и оценочность слова «немедленный» усиливается благодаря использованию устойчивого сочетания «Мина замедленного действия» (это военная метафора из речи сапёров; публ. «о потенциальных опасностях, больших неприятностях, которые проявляются не сразу, исподволь»).

Схожий процесс проявления прецедентных феноменов заметен в медиатекстах российских СМИ актуальных политических событий, связанных со сменой руководства г. Москвы. На этой почве возникло немало подобных новообразований. Многие из этих контаминаций появились посредством совмещения слова «мэр» и какого-либо созвучного слова. Особый иронический тон вносят в это проявление прецедентного феномена производные слова, созданные авторами медиатекстов в ходе трансформации словосочетания, пословиц, поговорок: сочетание «благие намэрения» заголовка публикации газеты «Московский комсомолец» о задачах мэра столицы А. Зайченко Благие намэрения от 21 октября 2010 года¹¹.

Такое словотворчество внутри прецедентных феноменов указывает на усиление роли автора медиатекстов, поскольку контаминациями успешно выражается личное отношение к освещаемым событиям. Это создает условия более тесного и эффективного взаимодействия участников коммуникации — автора и читателя.

В заключение отметим, что прецедентные феномены способствуют наиболее точному достижению целей современного медиатекста — воздействию их на аудиторию. То есть прецедентные феномены сегодня важный и активно используемый инструмент влияния. Их лингвокультурная маркированность определяется экономическим, политическим, социокультурным аспектом жизни того или иного общества. Таким образом, в начале XXI века через прецедентные феномены мы наблюдаем возрастающую роль языка, транслируемого через медиатексты.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Ткач П. К вопросу о понятии медиатекста и его особенностях // Вестник науки и образования. 2018. № 8 (44). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-mediateksta-i-ego-osobennostyah> (дата обращения: 14.02.2023).*

² *Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. М.: Флинта: Наука, 2008. 263 с.*

³ *Зарубежная и российская журналистика: Трансформация картины мира и ее содержания: кол. монография / И. В. Рогозина, Я. А. Красильникова, С. А. Воронина и др.; под науч. ред. А. А. Стриженко. Томск; Барнаул: Изд-во АГТУ, 2003. С. 8.*

⁴ *Барашкина Е. А. Язык современных массмедиа: учебное пособие / Е. А. Барашкина, В. В. Лабутина. Самара: Изд-во Самарского ун-та, 2021. 80 с.*

⁵ *Смыкунова Н. В. Прецедентные феномены в речевом общении русской языковой личности и процессе обучения русскому языку как иностранному: дис. ... канд. пед. наук / Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. М., 2003. С. 52.*

⁶ *Гудков Д. Б., Красных В. В., Захаренко И. В. и др. Некоторые особенности функционирования прецедентных высказываний // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9. М.: Филология, 1997. № 4. С. 62–75.*

⁷ *Слышкин Г. Г.* Дискурс и концепт (о лингвокультурном подходе к изучению дискурса) // *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр.* / под ред. В. И. Карасика, Г. Г. Слышкина. Волгоград: Перемена, 2000. С. 38–45.

⁸ *Волкова И.* Промедление ВОЗ и «коронавирусная атака». О чем беспокоится мир // *Литер.* 25.01.2020. — URL: <https://liter.kz/promedlenie-voz-i-koronavirusnaya-ataka-ochem-bespokoitsya-ves-mir/>

⁹ *Гузеева М.* Пир ввремя COVID // *Время.* 09.11.2020. — URL: <https://time.kz/articles/zloba/2020/11/09/pir-vo-vremya-covid>

¹⁰ *Добрюха А.* Заразность ковида и смертоносность Эболы: что известно о болезни X из Африки // *Комсомольская правда.* 5 января 2021. — URL: <https://www.kp.ru/daily/27224.3/4348507/>

¹¹ *Зайченко А.* Благие намерения // *Московский Комсомолец.* 21 октября 2010 г. № 25481. — URL: <http://www.gazetaprotestant.ru/2010/10/blagie-namereniya/>

Aimagambetova, M. M.

Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan

BACKGROUND KNOWLEDGE AND PRECEDENT PHENOMENA IN MEDIA TEXT

The article discusses the features of the media text, reveals the concept, characteristic features. The emphasis of the article is on such a mandatory component of the available media text as background knowledge. In the context of the use of background knowledge, the analysis of the use of precedent phenomena is given by the example of publications of the Russian media.

Keywords: Media text; Russian mass media background knowledge; precedent phenomena; precedent situations; contamination; context; author.

Андреева Ида Ивановна

Свободный исследователь, Россия

idaandreeva@gmail.com

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ КАЗАНСКОГО, ХАНОЙСКОГО И КОНАКРИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТОВ В 1980–1990-е ГОДЫ

На основе личного опыта автор статьи делится сведениями о специфике и методах преподавания русской литературы в условиях языковой и неязыковой среды в вузах России, Вьетнама и Гвинеи, а также сообщает об интересных педагогических приемах и методах работы с художественным текстом при изучении русского языка.

Ключевые слова: Казанский университет; Ханойский университет; Конакрийский университет; русская литература.

На филологическом университете Казанского университета иностранные студенты обучались в достаточно большом количестве с 1978 по 1995 годы (затем обучение прекратилось до начала 2000-х годов). Это были в основном немцы, вьетнамцы, монголы, кубинцы, немного было северных корейцев, афганцев и лаосцев.

Обучение велось по стандартному плану подготовки филологов в СССР, в который, однако, вносились изменения, обусловленные неодинаковой начальной языковой подготовкой учащихся и необходимостью различного их включения в единый учебный процесс. Так, на первом курсе были введены занятия по литературному чтению (это касалось в первую очередь студентов, недостаточно владеющих русским языком). Они велись в основном преподавателями русского языка, но при участии и преподавателей литературы (выбор произведений, система вопросов-заданий для понимания не только смысла, но и художественного замысла автора). Специализация по выбору студентов (язык или литература), хотя и сохранялась, но тоже была изменена в целях более широкой общей филологической компетентности выпускников. Поэтому, например, для них были введены обязательные (а не по выбору) спецсеминары «Лингвистический анализ художественного текста» на 2-м курсе и спецкурс «Принципы анализа художественного произведения» на 3-м курсе.

Особое внимание было обращено на систему и тематику курсовых и дипломных работ. За пять лет обучения каждый иностранный студент обязательно должен был выполнить 2 курсовые работы (одну — по языку на 2-м курсе и одну — по литературе на 3-м курсе). Дипломные работы далее писались на основе одной из таких работ. При выборе тем учитывались прежде всего интересы самих студентов, поэтому предлагались часто темы сопоставительного плана. Например, под моим руковод-

ством в разное время были защищены следующие дипломные работы: «Волшебник из страны Оз» Л. Баума и «Волшебник Изумрудного города» А. Волкова (опыт сопоставительного анализа)», «Кубинские поэты в русских переводах», «Подвиг поэтов-борцов: „Тюремный дневник“ Хо Ши Мина и „Моабитская тетрадь“ М. Джалиля» и др.

Изменения коснулись и системы практик. Так, фольклорная практика после 1-го курса, которой я обычно руководила, заменялась страноведческой (с посещением прежде всего значимых литературных мест страны: особенно часто мы ездили в Псков и Пушкинский музей-заповедник).

Студенты в основном пользовались вузовскими учебниками и учебными пособиями, хотя слабые в языковой подготовке студенты могли на первых курсах обратиться и к школьным учебникам по литературе, а также некоторым пособиям, изданным нашей кафедрой («Русская и советская литература». Казань, 1973; «Словарь-справочник по литературе». Казань, 1983).

В итоге иностранные выпускники получали хорошую подготовку как по языку, так и по литературе, чему во многом способствовал, несомненно, тот факт, что обучение велось в условиях русской языковой среды. В дальнейшем они успешно защищали диссертации по литературе (Германия, Монголия), становились переводчиками (Куба, КНР), преподавателями русской литературы в вузах своих стран (Германия, Вьетнам) и не только (к примеру, одна из монгольских выпускниц долгое время успешно читала курс русской литературы в университете Токио).

Сейчас Казанский (Приволжский) федеральный университет занимает 2-е место в России по числу иностранных студентов, но, к сожалению, за последние несколько лет их практически нет на русской филологии, только на специальности РКИ.

Понятно, что совсем по-другому строилось преподавание русской литературы иностранным студентам вне языковой среды во Вьетнаме (Ханойский университет) и Гвинее (Конакрийский университет), с чем мне пришлось непосредственно столкнуться. Естественно, что здесь основное внимание и время уделялось языковой подготовке учащихся, а к изучению литературы как отдельного предмета переходили позже.

В вузах Вьетнама преподавание литературы первоначально началось только в 1968/1969 году в Ханойском институте иностранных языков и Ханойском педагогическом институте иностранных языков (хотя русский язык там был введен еще в 1945). Были открыты кафедры литературы, составлены программы и утверждены списки художественных произведений, а также нарабатывались первые методические подходы и приемы. Все это осуществили тогда молодые вьетнамские филологи — первые выпускники советских вузов (при некоторой помощи командированных советских специалистов). Можно сказать, что русской литературе во Вьетнаме очень «повезло», так как они были не только преподавателя-

ми, но одновременно талантливыми переводчиками и учеными в области русской литературы, авторами первых учебников и пособий (Бу Тхе Кхой, Ле Дык Тху), издателями и ее хранителями (Хьонг Тхюи Тоан — создатель Музея русской литературы), известными поэтами, которые писали стихи как на вьетнамском, так и на русском языке (Ле Ван Нян).

Именно они вначале стали читать лекции по литературе на вьетнамском языке, а затем вести первые практические занятия, которые органически были связаны с практикой речи и шли на русском языке. Первоначально предмет литературы понимался как вспомогательный способ развития и укрепления языковых умений учащихся. По мнению д-ра филол. наук Ле Дык Тху (доц. ХПИИЯ), которым он со мной поделился, «преподавание русской литературы на русском языке — всегда лучший и единственный путь к обновлению навыков практики русской речи». Но при этом художественный текст использовался не только как одно из средств в обучении языку, а отчасти выступал уже и в качестве самостоятельного объекта изучения как особая коммуникативная система со своим «специфическим языком».

Так, Заслуженный учитель Вьетнама Бу Тхе Кхой (ХИИЯ), автор известного «Учебного пособия по практике речи» (по которому долгое время шли занятия на 1–3-м курсах во всех языковых вузах Ханоя) в одном из своих писем ко мне вспоминал, как он старался поддерживать неразрывную связь литературы и языка в обучении студентов: «В целях формирования связной контекстной монологической речи и таких видов диалога, как дискуссия, я пытался создавать проблемные ситуации на основе литературных текстов (короткие стихотворения, маленькие рассказы и отрывки из романов современных писателей). Художественные тексты можно и нужно использовать уже на первых этапах обучения иностранному языку с соответствующей методикой. Заодно прививать студентам навыки работы с литературным произведением».

Непосредственно в Ханойском университете изучение русской литературы было начато только с 1979. В 1980 году на факультете иностранной филологии было открыто специальное отделение русского языка и литературы и создана кафедра русской филологии. Тогда же литература была выделена в отдельный учебный предмет, который стал преподаваться с 3-го курса (при 6 часах в неделю, т. е. примерно 180 часов за учебный год). В университете использовалась программа, разработанная на факультете русского языка Ханойского педагогического института иностранных языков (с некоторыми корректировками). Она практически действует до сих пор (за исключением периода с 1995 по 2005 годы, когда преподавание русского языка и литературы в вузах Вьетнама было прекращено), с добавлением лишь новых писательских имен 2-й половины XX века и некоторых теоретических основ литературоведения (как сообщила мне недавно зав. кафедрой русской литературы Чан Тхи Тху Хьонг).

Занятия вели на вьетнамском языке преподаватели, с которыми мне довелось общаться и вместе работать, а также отчасти советские специалисты (1981/1982 — канд. филол. наук, доц. В. Сердюченко; 1982/1983 — канд. филол. наук Ю. Коновальчук; 1982/1984 — канд. филол. наук, доц. А. Андреева), которые читали лекции, вели практические занятия и семинары, разрабатывали спецкурсы по отдельным разделам программы.

На 3-м курсе предусматривалось знакомство с биографией и некоторыми произведениями писателей и поэтов 1-й пол. XIX века (А. Пушкин, М. Лермонтов, Н. Гоголь). Занятия проходили как в лекционном формате (знакомство с биографией писателя и основными произведениями, их тематикой), так и в виде практических занятий и семинаров. Предварительно студентам рекомендовалось прочитать выбранные для анализа произведения во вьетнамском переводе.

Чаще всего начинали с комментированного чтения (в том числе лингвострановедческого) художественных текстов (поэзии и прозы в отрывках) с элементами литературоведческого анализа. С этой целью на семинарах студенты знакомились с некоторыми специфическими приемами такой речи и авторского стиля (тропы и стилистические фигуры, формы повествования и др.). Как правило, в конце такого подхода возникала интересная дискуссия, где учащиеся получали возможность выразить собственное мнение о произведении и его авторе, используя для этого и вьетнамские переводы.

Далее, на 4-м курсе студенты проходили включенное обучение в СССР по программам тех вузов, куда были направлены, и обычно изучали творчество писателей 2-й пол. XIX и нач. XX века (от Л. Толстого до М. Горького). Так случилось, что в год моего возвращения из Ханоя в Казанский университет на включенное обучение приехали именно те студенты, с которыми я занималась в течение двух лет у них на родине (и практикой речи, и литературой). Поэтому в своем университете мне удалось и как преподавателю, и как зам. декана по работе с иностранными студентами помочь составить план их обучения с учетом уже имеющихся у них знаний.

Далее, на 5-м курсе в Ханойском университете продолжалось знакомство с русской литературой XX века (тоже выборочно: А. Блок, С. Есенин, А. Фадеев, К. Симонов, Ю. Бондарев, А. Твардовский и др.), а также вводились некоторые спецкурсы (например, по просьбе руководства кафедры мною был прочитан спецкурс «Жанр романа в творчестве М. Горького»). Знакомились студенты и с основами теории литературы, но лекции шли на вьетнамском для всего потока студентов 5-го курса факультета иностранной филологии.

На протяжении всего периода обучения учащиеся выполняли по литературе письменные домашние задания и сочинения: на 2-м (в рамках

занятий по практике речи) и 3-м курсах (в форме заданий на семинаре по литературе и курсовых работ, связанных с анализом и восприятием тех или иных сторон художественных произведений: тема и гуманистические идеалы автора, особенности повествования и стиля, тропов и др.). Некоторые студенты факультативно (только самые сильные) писали дипломные работы по литературе на русском языке («Тема войны в романе Ю. Бондарева «Берег» или «Отцы и дети в романе М. Горького «Мать» и др.).

Учебников и хрестоматий практически не было, исключая немногие пособия по творчеству того или иного автора, подготовленные самими преподавателями и отпечатанные небольшим тиражом на ротапринтере. Студенты могли также пользоваться для чтения книгами из университетской библиотеки, где была очень хорошо представлена вся русская классика и советская литература, но только в переводах на вьетнамский. На языке оригинала книг было мало, поэтому стихи и небольшие отрывки из произведений на русском читались прямо на занятиях.

В первый же год работы в университете мне довелось одновременно вести занятия на 3-ем курсе и по практике речи, и по литературе 1-й пол. XIX века, опираясь во многом на учебное пособие Ву Тхе Кхоя. Такое «совмещение» очень помогало более плодотворно организовать работу над самим текстом произведений: учить студентов не только понимать смысл и кратко пересказывать его по предложенному плану или системе вопросов, но и оценивать мастерство поэта и писателя.

К примеру, они с удовольствием читали и заучивали наизусть стихи («Я помню чудное мгновение» А. Пушкина или «Парус» М. Лермонтова), а также учились находить тропы (эпитеты и сравнения), обращаясь для этого и к вьетнамским переводам произведений.

С большой заинтересованностью сопоставляли они также стихотворение К. Симонова «Жди меня» с его переводом вьетнамским поэтом То Хыу, благодаря которому это произведение стало широко известно во Вьетнаме. Точно также после чтения отрывка «О материнских руках» из «Молодой гвардии» их внимание привлек сам роман А. Фадеева и особенно герои произведения, их прототипы, о которых я им рассказывала. Кстати, нужно заметить, что вьетнамских студентов особенно интересовали тогда героико-романтические произведения русской литературы («Песня о Соколе» М. Горького, «Как закалялась сталь» Н. Островского, «Повесть о настоящем человеке» Б. Полевого и др.). Они всегда входили и до сих пор входят в вузовскую программу по литературе во Вьетнаме, что связано с историей героической борьбы этого народа против иностранной агрессии.

Во Вьетнаме вообще особое отношение к искусству художественного слова, поэзии. За короткий срок, в основном в 1950–1980-е годы, там перевели и издали в условиях непрекращающейся войны большими тиражами практически всю русскую классику и многие произведения писателей 1-й пол. XX века, на которых воспиталось не одно поколение

вьетнамской молодежи. В этой связи хочется вспомнить необычную книгу «Дневник врача на войне» Данг Тхюи Чам (с эпиграфом — словами Н. Островского: «Самое дорогое у человека — это жизнь...»). Ее автор — девушка-врач, героически погибшая во время войны Сопротивления против американцев в 1969 году и рассказывавшая своим боевым друзьям в бункере под бомбами о Павке Корчагине.

В Конакрийском университете имени Гамаль Абдель Насера в Гвинее, который был основан в 1963 году с помощью Советского Союза и до сих пор является одним из крупнейших в Африке (на восьми факультетах более 10 тысяч студентов из разных стран), сразу же было введено преподавание русского языка как иностранного. Это было связано с некоторыми особенностями обучения студентов и имело дополнительное практическое значение. В Гвинее, где существует более 30 этнических языковых групп, государственным языком является французский, на котором осуществляется обучение в школах и вузах.

С самого начала занятия на всех факультетах и по всем предметам в университете вели специально подготовленные в языковом отношении советские специалисты (ежегодно от 100 до 200 чел.), а затем и гвинейские выпускники советских вузов, — на французском языке, а вот учебники были предоставлены нашей стороной на русском языке. Поэтому перед преподавателями-русистами уже с первого года обучения студентов была поставлена задача создать минимальный лексический минимум для чтения адаптированных текстов бытового, учебного и социально-культурного характера, отчасти понимать на слух русскую монологическую и диалогическую речь, поддерживать элементарную беседу. А далее, со 2-го курса, переходили к расширению лексического минимума за счет большого введения специальной терминологии по той или иной специальности для чтения учебной и научной литературы. Преподавателей русского языка было обычно от 8 до 10 человек, но специальной кафедры не существовало.

Первый набор (10 человек) на отделение русского языка был осуществлен только в 1986 году на гуманитарном факультете университета (по инициативе советской стороны и активном содействии декана Абдулла Гудусси Диалло) для подготовки собственных, гвинейских преподавателей русского языка. А в 1988 году состоялось открытие кафедры русского языка и литературы на отделении иностранной филологии этого факультета, которой мне довелось заведовать в течение трех лет (1988—1990) и оказаться единственным преподавателем литературы.

К концу того времени, когда занятия у студентов первого набора прошли на 3-м — 5-м курсах, постепенно сложилась определенная система преподавания литературы с учетом национальной специфики студентов. Была создана программа данной дисциплины, осуществлен отбор художественных текстов для всех этапов обучения, определен минимум

теоретического материала (литературоведческая терминология, язык художественного произведения и др.), а также количество часов, формы занятий, виды отчетности и др.

Работать пришлось в гораздо более сложных условиях, чем во Вьетнаме, так как на первых двух курсах гвинейские студенты-русисты изучали язык по стандартному учебному комплексу, разработанному в Институте русского языка им. А. Пушкина. В нем было немного отрывков из художественных текстов для чтения на занятиях по практике речи, не говоря уже об элементах его первоначального осмысления и анализа, что так успешно использовалось в Ханойском университете, к чьему опыту мне и пришлось прибегнуть. А на следующий год мы постарались его уже активно применить на занятиях по практике речи на 2-м курсе русского отделения (чтение и истолкование стихотворений А. Пушкина и С. Есенина, отрывков из «Судьбы человека» М. Шолохова и «Рассказов о Гагарине» Ю. Нагибина).

На 3-м курсе, когда непосредственно приступили к занятиям по литературе (8 часов в неделю, в программу были включены А. Пушкин, М. Лермонтов, Н. Гоголь), их пришлось вести первоначально в смешанной лекционно-практической форме, так как не было ни учебников, ни текстов. К тому же не все студенты хорошо владели французским языком (а в бытовом общении использовали еще и родные языки). Отсюда возникла необходимость обращения к словарю прямо на занятиях, работа с помощью элементарной школьной доски и мела. Даже немногими имеющимися у нас техническими средствами (проектор, магнитофон, лингафонный кабинет) воспользоваться было практически невозможно из-за постоянного отсутствия электричества в университете.

На занятии вначале кратко сообщались основные сведения о писателе (биография, этапы творчества, значимые произведения — с записью на доске), которые студенты заносили в свои тетради. Затем тексты записывались под диктовку или воспроизводились на доске и начиналась с ними работа (только через год я привезла немного учебной и художественной литературы, выделенной в дар библиотекой Казанского университета и Институтом русского языка им. А. С. Пушкина, а книги на французском были приобретены в книжном магазине Конакри). На начальном этапе шло обычное комментированное чтение: осмысление текста с использованием страноведческих и лингвистических пояснений. Далее уже переходили к анализу художественного текста как особой коммуникативной системы со своим специфическим языком-кодом (события и герои, средства художественной выразительности — тропы, авторское отношение к изображаемому и др.).

Активно проходили занятия по сопоставительному анализу произведений («Анчар», «Пророк» А. Пушкина и «Три пальмы», «Кинжал» М. Лермонтова; отрывки из «Станционного смотрителя» А. Пушкина

и «Шинели» Н. Гоголя). В итоге студенты должны были написать небольшое сочинение о своем понимании и личном восприятии изученных произведений (по своему выбору). Это было также одной из форм оценки их знаний на итоговом экзамене в конце каждого семестра не только по литературе, но и по русскому языку (для чего отводилось специально 4 часа занятий для обучения сочинению на различные, в том числе и литературные темы). Студенты старались осмыслить художественное своеобразие произведения, с удовольствием учили наизусть стихотворения, что давалось им довольно легко. С особым интересом они восприняли, например, А. Пушкина буквально как своего, родного им по крови человека (африканского предка поэта в наших беседах с гордостью называли не иначе, как «Ибраима из Этиопии»). А чтение наизусть стихотворения «Я вас любил» вылилось в своеобразный конкурс, победителя в котором они определили сами.

На 4-м курсе гвинейские студенты проходили включенное обучение в Институте русского языка им. А. Пушкина, с которым предварительно была согласована (во время моего летнего отпуска) учебная программа по всем предметам, страноведческая и культурно-ознакомительная практики. За год в Москве наши студенты по литературе изучили творчество писателей 2-й пол. XIX века (А. Островский, И. Тургенев, Л. Толстой, А. Чехов и др.), прослушали несколько спецкурсов, в том числе по основам литературоведения и педагогике.

По возвращении через год в Конакри на 5-м курсе они продолжали изучение русской литературы XX века (выборочно: М. Горький, В. Маяковский, С. Есенин, М. Шолохов, А. Фадеев, Ю. Бондарев, А. Твардовский), на что отводилось 6 часов в неделю. Но форма презентации материала теперь несколько изменялась: за чтением полноценных лекций следовали отдельно практические занятия. Было продолжено также знакомство с основными положениями теории литературы; продолжалось освоение и использование литературоведческой терминологии (2 часа в неделю). Для этих целей мною было подготовлено и издано в типографии университета два учебных пособия: «Введение в литературоведение». Конакри, 1990 и «Русские писатели. Биографический словарь». Конакри, 1991 (тираж был небольшой и весь был подарен студентам отделения).

В мае 1991 года состоялся первый и единственный выпуск гвинейских русистов (10 чел.), которые должны были стать преподавателями не только в родном университете, но и в Горно-геологическом институте в городе Боке, а также на курсах русского языка в Русском культурном центре и в специализированном Лицее Конакри (где занятия вели в основном гвинейские выпускники разных советских вузов, получившие дополнительный сертификат преподавателя русского языка).

Еще до этого, в декабре 1989 года по инициативе Института русского языка им. А. Пушкина и кафедры русской филологии Конакриско-

го университета была создана Ассоциация гвинейских русистов и тогда же проведена «Научно-методическая конференция по проблемам обучения русскому языку в Гвинейской республике». И уже в 1990 году представители Ассоциации приняли участие в работе очередного Конгресса МАПРЯЛ в Москве.

Однако в это время начался распад СССР и практически прекратилась всякая помощь Гвинее. В университете за этим последовало полное прекращение преподавания русского языка на всех факультетах, были закрыты отделение и кафедра русской филологии, а также Русский центр и Институт в Боке.

Как отмечают наши официальные источники, на сегодняшний день русский язык в школах и вузах Гвинее не изучается. Литература и печатные издания на русском языке в Гвинее не распространяются. По некоторым данным, русским языком в стране в различном объеме владеет около 10 тысяч гвинейцев (из семимиллионного населения), являющихся в основном представителями среднего и старшего поколения и получивших высшее или среднее специальное образование в СССР, России и странах СНГ.

Но сейчас уже началось наше активное возвращение в Африку, где вновь открыто несколько Российских центров науки и культуры, в которых ведется обучение русскому языку. Возобновилось оно и в некоторых африканских университетах (но не в Гвинее). В Ханое Создается Центр русского языка для всей Юго-восточной Азии. В этой связи встает вопрос об обязательном использовании при обучении языку всех богатств нашей литературы с ее высоким гуманистическим потенциалом и общечеловеческим смыслом, создании новых программ, национально ориентированных учебников и пособий, двуязычных хрестоматий.

Вот что мне недавно написал по этому поводу мой старый друг Хоанг Тхю Тоан, самый известный во Вьетнаме «пушкинист», переводчик, издатель русской литературы: «Мы знаем, что во французской и английской литературе человек хочет стать рыцарем. Русская литература совсем иная, в ней мы часто видим стремление найти счастье не для себя, а для всех, найти смысл жизни».

Andreeva, I. I.

Independent Scholar, Russia

FROM EXPERIENCE IN TEACHING RUSSIAN LITERATURE TO FOREIGN STUDENTS OF KAZAN FEDERAL UNIVERSITY (RUSSIA), HANOI UNIVERSITY (VIETNAM) AND GAMAL ABDEL NASSER UNIVERSITY IN CONAKRY (GUINEA) IN THE 1980–1990s

The author shares the information, based on personal experience, about the specifics and methods of teaching Russian literature in a linguistic and non-linguistic environment in universities in Russia, Vietnam and Guinea and also reports on interesting techniques and methods of working with literary text when learning Russian.

Keywords: Kazan University; Hanoi University; Conakry University; Russian literature.

Арсениев Светослав Валентинов

Университет национальной и мировой экономики, Болгария

s_arseniev@unwe.bg

**К ПЕРЕВОДУ ОТРЫВКА ВОСПОМИНАНИЙ В. В. ВОЗНЕСЕНСКОГО
НА БОЛГАРСКИЙ ЯЗЫК:
ОСОБЕННОСТИ ИСХОДНОГО И ПЕРЕВОДНОГО ТЕКСТОВ.
ИСТОРИЧЕСКИЕ ФАКТЫ**

В фокусе статьи – особенности исходного и переводного текстов отрывка из воспоминаний В. В. Вознесенского «Юные администраторы в Болгарии». Анализируются примеры передачи на болгарский язык некоторых реалий, лакун, топонимов. Рассмотрены исторические факты, приведенные в воспоминаниях, которые представляют интерес для современных читателей.

Ключевые слова: воспоминания; реалии; лакуны; топонимы; исторические факты.

Вышедший в 1902 году отрывок воспоминаний Владимира Васильевича Вознесенского назывался «Юные администраторы в Болгарии»¹. Автор был офицером лейб-гвардии Конно-гренадерского полка во время Русско-турецкой войны 1877–1878 гг. После заключения прелиминарного Сан-Стефанского мирного договора, он воспользовался возможностью поступить на службу в Русское гражданское управление в Болгарии. Данный отрывок, в переводе С. Арсениева, вошел в сборник «Тук се създава народът на бъдещето»², изданный в 2023 г. в честь 145-летия Освобождения Болгарии от османского ига.

Текст отрывка охватывает период с марта 1878 г. по июнь 1879 г., насыщенный множеством событий: новоиспеченный гражданский чиновник сначала определен на службу в Македонию, затем отправлен в Софию. Некоторое время спустя откомандирован в Адрианополь, затем снова возвращен в Болгарию — сначала в Никополь, затем в Разград и Рущук (Русе). Организует подготовку и проведение выборов в первый парламент Болгарии, присутствует на торжественных встречах первого болгарского князя Александра Батенберга в Русе и Тырново.

Представленные воспоминания интересны как свидетельство иностранца, принимавшего участие в процессе восстановления государственности Болгарии. Этим событиям посвящена основная часть текста. По классификации Н. А. Орловой, отрывок из воспоминаний В. В. Вознесенского следует отнести к объектно-ориентированным мемуарным текстам. В нем повествователь выводит на первый план описание конкретных исторических событий. Написание воспоминаний – это осознанная необходимость вернуться к прошлому, которое получает оценку и осмысление на основании персонального жизненного опыта³.

Неизбежный субъективизм автора, его точка зрения на события не сказываются на общей достоверности текста. Содержание воспоминаний, их значимость определяются личностью автора, его опытом, интеллектом и положением в обществе⁴. Подтверждением интереса к событиям войны и послевоенного периода Болгарии также являются воспоминания В. В. Вознесенского о действиях лейб-гвардии Конно-Гренадерского полка в Русско-турецкой войне (1899).

По определению Д. С. Бураго, текст В. В. Вознесенского следует причислить к *неписательским*, так как в воспоминаниях политиков, военных, гражданских деятелей акцентируется внимание на социальной роли личности в «контексте ее социально бытового окружения»⁵. Неписатель В. В. Вознесенский, за время войны и службы в гражданской администрации, служил в кавалерийском полку, был начальником округа (каймакамином), инициатором и организатором гражданских мероприятий. Иными словами, выполнял разнообразные функции в разном социально бытовом окружении — военном, гражданском и общественном на территориях, населенных болгарами, турками, греками. Данное разнообразие определяет особенности текста — это реалии и лакуны, связанные с гражданской и военной службами.

В описании подготовки к отъезду на новое место службы, автор использует реалию *подъемные* и лакуну *прогон*. Для передачи реалии *подъемные* был использован прием генерализации и определено соответствие болг. *пътни*, которое в болгарском языке связано с дорожными расходами во время командировки. В болгарском языке нет термина, которым бы называлась сумма, предназначенная для переезда на новое место работы.

Для передачи значения лакуны *прогон*, называющей повёрстную плату за проезд на почтовых лошадях, переводчиком было решено использовать прием заполнения и определено соответствие болг. *заплащане на пътя*.

Золотая монета *полумпериал* имела хождение в Османской империи, в частности на территориях, населенных болгарами. Несмотря на ее упоминание в некоторых болгарских текстах, было решено указать значение в сноске — болг. *руска златна монета*. Сноски для примечаний к тексту, толкования значения⁶, использовались переводчиком достаточно часто.

В случае с определением соответствия историзма *денщик*, переводчик обратился к болгарской военной лексике. До Первой мировой войны в болгарской армии офицеры имели в своем распоряжении болг. *вестовой*, функции которого совпадали с обязанностями *денщика*, в круг которых, помимо прочего, входила передача приказов и распоряжений подчиненным. Соответствие историзма *денщик* — историзм *вестовой*.

В тексте имеется множество турцизмов, использование которых связано с административной деятельностью автора в округе *Узункёprü*. Их можно условно разделить на несколько групп. Относящиеся к воен-

ной и административной областям «билибаши» / *заптие* / *конак* / *санджак*, к финансовой области (подати) *эмляк*, *ашар*, *беглик*; «серчим-перчим» (*серчим*) и к бытовой лексике, например, *яшмак*.

Длительный период пребывания болгар под османской властью оставил немало следов в болгарском языке. Некоторые из них можно найти в произведениях болгарских классиков, которые изучаются в школах (*заптие*, *конак*), поэтому они не нуждаются в поиске соответствий и переходят в текст перевода без каких-либо изменений или пояснений. Пояснение значения других турцизмов, как, например, названия податей *эмляк*, *ашар* и т. д., даны автором в тексте и также не нуждаются в комментариях. Административную (и военную) должность *каймакам* (тур. *каутакал*) автор, скорее в шутку, объясняет возможностью первому лицу в округе пить кофе с *каймаканом*, с *наваром в виде пенек*. Значение тур. *каутакал* — сливки; болг. *каймак* обладает в данном случае контекстуальным значением — пенка на кофе любого способа приготовления. К слову, один из редких случаев значения *каймак* как молочного продукта в болгарском языке находим во фразеологизме болг. *каймак на обществото* (рус. *сливки общества*).

Остановимся на трех других турцизмах — «серчим-перчим», «билибаши» и *яшмак*. Использование кавычек для «серчим-перчим» объясняется неточностью номинации вида подати, которая взималась с владельцев свиней, т. е. с немусульман. Правильная форма данной подати *серчим* указана в соответствующих болгарских словарных и исторических источниках; «компонент» *перчим* после обращения к соответствующим словарям можно отнести к существительному тур. *перчет* (рус. *челка*), которое осталось в болгарском языке с таким же значением (болг. *перчем*). Возможно, что «серчим-перчим» представляет собой какую-либо разговорную форму или неправильно воспринятую автором фразу на турецком языке.

Форма «билибаши» является неким словом-фантомом. Автор в тексте поясняет его значение как *батальонный командир*. Подобных по звучанию военных званий в османской армии было два: *бёлюкбаши* и *бинбаши*. Более вероятен вариант *бинбаши* (тысячник), так как звание *бёлюкбаши* относится к янычарскому корпусу, который прекратил свое существование после османских военных реформ 30-х годов XIX в. Переводчик оставил форму «билибаши» в тексте перевода с пояснением в сноске.

Соответствие существительного *яшмак* (тур. *уармак*) в значении *покрывало*, *вуаль* в тексте перевода дано другим турцизмом *фередже* в связи с его более высокой частотностью в языке перевода по сравнению с *яшмак*.

Автор своеобразно, судя по написанию, воспринимал и, возможно, произносил некоторые имена — христианское имя *Христо* (в тексте *Христу*) и мусульманское женское *Фатма* (в тексте *Фатьма*). Если в первом случае с *Христо* конечный гласный *-о*, не находясь под ударением, про-

износится иногда как -у (безударный вокализм), то для палатализации *t* в *Фатма* нет никаких оснований, кроме соответствующего восприятия В. В. Вознесенским этого имени. Переводчиком было решено следовать современному написанию — болг. *Христо* и *Фатма*. В тексте также имеется несколько болгаризмов, которые, по всей вероятности, использованы для придания колорита: *кышта*, *кмет* и т. д.

Как результат частых переездов автора, в отрывке воспоминаний имеется множество топонимов — болгарских, турецких, некоторое количество греческих и румынских. Эта особенность характеризует и другие тексты сборника. Некоторые топонимы не изменились с конца 70-х годов XIX века. Другие, в силу административных, политических и прочих причин, перетерпели изменения.

Болгарских топонимов в тексте несколько. Крупные города — *София*, *Филиппополь*, *Варна*, *Рушук*, *Эскизагра*, центры округов — *Никополь*, *Разград*. Один из древнейших городов Европы на протяжении большей части своей истории носил название *Филиппополь* (в наст.вр. *Пловдив*). Автор использует именно этот топоним, а не турецкий *Филибе*. В случаях же с *Эскизагра* (в наст.вр. *Стара Загора*) подход, на первый взгляд, различный — *Эскизагра* топоним на турецком языке. Это объясняется использованием автором тех названий городов, которыми они были обозначены на русских военных картах (то же самое относится и к *Рушук*). Соответствующие объяснения в тексте перевода содержатся в сносках.

Передача топонимов *Константинополь*, *Адрианополь*, *Узун-Кепри*, *Силиври*, *Сан-Стефано* также требует внимания. Из всех перечисленных топонимов сохранились полностью или в несколько измененном виде два топонима: *Силиври* и *Узун-Кепри* (болг. *Узункёпрю*, рус. *Узункёпру*), соответствующие пояснения даны в сносках. *Константинополь* стал *Стамбулом* (болг. *Истанбул*) официально лишь в 1930 г. На протяжении веков болгары называли город на Босфоре *Цариград*, топоним *Константинополь* использовался гораздо реже. В тексте перевода сохранено последнее название. Название местечка *Сан-Стефано*, связанного с важнейшими событиями в болгарской истории, поясняется в сноске (сега *Йешилкёй*, район на Истанбул). Среди прочих топонимов следует упомянуть *Димотика* (в наст. вр. болг. *Дидимотихо*, рус. *Дидимотика*) и *Турн-Северин* (в наст. вр. болг. *Дробета Турну-Северин*, рус. *Дробета-Турну-Северин*), пояснение названий представлены в сноске.

Большое значение в исследовании текстов воспоминаний придается их роли как исторического источника. С позиции Е. И. Коваленко, мемуары и воспоминания следует изучать в двойном жанровом аспекте, используя литературоведческий и лингвистический подходы⁷, при этом добавив исторический подход. В последнее время мемуары, как и дневниковые записи, при измененной оценке их документальности, обогаща-

ют исторические исследования⁸. Видение и подход В. В. Вознесенского значительно отличаются от некоторых других текстов сборника, в которых исторические события представлены посредством их эмоциональной оценки, основывающейся на личных переживаниях авторов. В тексте В. В. Вознесенского события занимают первый план, они следуют историческим фактам.

В этом плане воспоминания В. В. Вознесенского позволяют увидеть ряд важных исторических событий с иной точки зрения. Должности, которые занимал автор, несмотря на большую ответственность, связанную с ними, все же следует отнести к более низким уровням управления. Тем не менее, ему приходится часто самостоятельно принимать важные решения в области финансов, охраны жизни имущества людей, в обеспечении порядка.

Во время пребывания в Софии, ожидая направления на работу в Македонию (так и не осуществившемуся), В. В. Вознесенский, по поручению губернатора П. В. Алабина, занимается нумерацией домов в городе и наименованием улиц будущей столицы Болгарии. Он придумывает названия, взяв за основу наименования военных событий, российских городов и имен людей, имеющих особые заслуги. И в настоящее время десятки улиц Софии носят эти названия: болгарские бульвары *Цар Освободител*, *Скобелев*, *Столетов*, улицы *Игнатиев*, *Гурко*, *Тотлебен*, *Дондуков-Корсаков*, *Паренсов*, *Калитин* и т. д.

В. В. Вознесенскому была поручена организация и проведение в Никополе первых выборов в *Велико народно собрание*, депутаты которого приняли Тырновскую конституцию и избрали первого болгарского князя. Едва ли молодой офицер в начале военных действий мог бы себе представить, что ему придется поучаствовать в становлении освобожденной страны, делающей свои первые шаги по пути возвращения в историю...

Воспоминания В. В. Вознесенского увидели свет почти четверть века после окончания русско-турецкой войны. Они представляют собой выражение исторического самосознания, детерминированного условиями социокультурного развития и уровнем исторического сознания общества в целом⁹. Свидетельства очевидцев воздействует на это сознание, обогащая известные события своей точкой зрения и личными переживаниями. Исследование таких текстов приобретает еще большее значение во времени, когда сохранение исторической истины превращается в экзистенциальную необходимость.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Вознесенский В. В.* Юные администраторы в Болгарии // Исторический вестник. 1902. Т. 89. С. 97–105.

² Тук се създава народът на бъдещото / науч. ред. Р. Михнева, Н. Гусев. София: «Синева», 2023. С. 368.

³ *Орлова Н. А.* Речевой жанр «мемуары» и его реализация в текстах носителей разных типов речевой культуры: автореф. ... канд. пед. Наук / УГУ. Омск, 2004. С. 11.

⁴ Галлиуллина Д. М. Проблема изучения мемуаров в отечественной исторической мысли // Учен. зап. КГУ. 2006. Т. 148. Кн. 4. С. 43.

⁵ Бураго Д. С. Мемуарный жанр: генезис и проблемы изучения // Учен. зап. ВГУ. 2017. Т. 24. С. 163.

⁶ Хънгов В. С. Перевод и транслитерация некоторых русских аббревиатур // Филологический сборник «Тверь — Велико-Тырново». 2012. Вып. 5. С. 346.

⁷ Коваленко Е. И. Мемуарная проза как жанрово-стилистический феномен // Соловьевские чтения: сб. науч. ст., 2018. С. 45.

⁸ Суржикова Н. В. Эго-документы: интеллектуальная мода или осознанная необходимость? // История в эго-документах. Исследования и источники. Екатеринбург: АСПУр, 2014. С. 6–7.

⁹ Тартаковский А. Г. Русская мемуаристика и историческое сознание XIX века. М.: Археографический центр, 1997. С. 357.

Arseniev, S. V.

University of National and World Economy, Bulgaria

**TO TRANSLATE AN EXCERPT OF V. V. VOZNESENSKY'S MEMOIRS
INTO BULGARIAN — FEATURES OF THE SOURCE AND TRANSLATED TEXTS.
HISTORICAL FACTS**

The article focuses on the features of the source and translated texts of an excerpt from the memoirs of V. V. Voznesensky “Young Administrators in Bulgaria”. Examples of the transfer of some realities, lacunae, and toponyms into Bulgarian are analyzed. The historical facts given in the memoirs, which are of interest to modern readers, are considered.

Keywords: memories; realities; gaps; toponyms; historical facts.

Баянмунх Нарангэрэл,
Кошкарёва Наталья Борисовна

Новосибирский государственный университет, Россия

bnara946@gmail.com

ПРЕДЛОЖЕНИЯ С ИМЕННЫМ СКАЗУЕМЫМ, ВЫРАЖЕННЫМ ИМЕНЕМ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМ, В МОНГОЛЬСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В результате проведенной работы были выявлены базовые модели элементарных простых предложений с составным именным сказуемым, выраженным прилагательным, и их семантические варианты в монгольском языке. Модель характеристики / оценки обладает наиболее широкими возможностями семантического варьирования. Она имеет два семантических варианта, зависящих от типа используемого прилагательного: дескриптивное или оценочное. Эти варианты отличаются возможностями сочетаемости и областью применения. Например, сенсорная оценка используется для квалификации признаков среды или предмета, интеллектуальная — для описания лица и предмета, эмоциональная — характеристика лица, эстетическая — для дескрипции предмета и лица, количественная — описание предмета / лица, событий в зависимости от возможностей сочетаемости имени прилагательного и т. д. Кроме того, каждая отдельная группа имеет возможность систематизировать предметы, разные по своей природе. Если используется прилагательное общей оценки, то оно относится ко всем предметам в равной степени. Подлежащее может стоять в форме множественного числа, а сказуемое-прилагательное — в форме единственного числа: Полного согласования между существительным и прилагательным в монгольском языке нет, в отличие от близкородственного ему бурятского языка. Модель *Loc Adj (cop)* имеет меньший набор семантических вариаций. Авторами статьи у данной структурной схемы было выделено два основных значения: физическое состояние среды и эмоциональное состояние лица. Перспективой данного исследования является описание других именных моделей монгольского языка со сказуемыми — именами существительными и числительными, а также проведение детального сопоставления семантики моделей ЭПП в близкородственных монгольских языках, а также в русском языке для выявления уникальных и универсальных свойств данных моделей.

Ключевые слова: синтаксис; монгольский язык; русский язык; сопоставительное изучение.

Введение. В языкознании существует множество подходов к изучению синтаксиса, которые предлагают различные взгляды на природу простого предложения. Одним из самых актуальных в современном языкознании является структурно-семантический принцип. По нашему мнению, предложение — это многоаспектная синтаксическая единица, поэтому его необходимо изучать в совокупности своеобразия структурной схемы и связанной с ней пропозицией.

Данное исследование посвящено выявлению моделей простых предложений с составным именным сказуемым (сказуемым-существительным, сказуемым-прилагательным и сказуемым-числительным) в монгольском языке. Особое внимание в работе уделяется одному из видов

моделей предложения со сказуемым-прилагательным — модели характеристики $N=Nom \leftrightarrow Adj$ (cop).

Изучением монгольского синтаксиса занимались такие ученые-лингвисты, как Я. И. Шмидт, О. М. Ковалевский, А. А. Бобровников, Т. А. Бертагаев, Б. Х. Тодаева, Г. Д. Санжеев, Г. Ц. Пюрбеев, Э. У. Омакаева, С. Л. Чареков, Ш.-Н. Р. Цыденжапов. Работы Я. И. Шмидта, О. М. Ковалевского, Т. А. Бертагаева, Г. Д. Санжеева стали основой современного представления о грамматическом строе монгольского языка.

Актуальность исследования обусловлена недостаточностью исследований монгольского простого предложения. К настоящему времени немногие работы монголоведов посвящены изучению моделей элементарного простого предложения. Остается открытым вопрос о количестве выделяемых структурных схем. Упорядочивание моделей и структурирование классификаций простого предложения позволит основать базу для дальнейших модификаций и осложнений этого предложения. Также приведение множества вариаций предложений к упорядоченным моделям позволит понять их глубинную природу.

Материалом исследования послужили научные работы ведущих языковедов России и Монголии. Для практической части были специально подобраны примеры объемом около 500 фраз из художественной литературы на монгольском языке, а также примеры из словарей.

Теоретической и методологической базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных исследователей по русскому и монгольскому синтаксису: Л. Теньера, Ч. Филлмора, Р. Ван Валина, Ю. Д. Апресяна, В. А. Белошاپковой, Н. Д. Арутюновой, Л. Г. Бабенко, Н. Ю. Шведовой, В. В. Богданова, Г. А. Волохиной, М. В. Всеволодовой, В. Г. Гака, Г. А. Золотовой, Т. П. Ломтева, Е. В. Падучевой, З. Д. Поповой, И. П. Распопова, Е. Н. Ширяева, Т. В. Шмелевой, В. С. Храковского, М. И. Черемисиной, А. Е. Кибрика, Н. В. Кошкаревой, Я. И. Шмидта, О. М. Ковалевского, А. А. Бобровникова, Т. А. Бертагаева, Б. Х. Тодаевой, Г. Д. Санжеева, Г. Ц. Пюрбеева, Ш.-Н. Р. Цыденжапова и др.

Основными методами исследования стали метод структурного моделирования и метод системного описания предложения, наблюдение за языковым материалом и обобщение полученных результатов.

Теоретическая и практическая значимость исследования: результаты исследования могут быть использованы при составлении новой академической грамматики монгольского языка (раздел «Синтаксис»), а также в вузовском и школьном преподавании монгольского языка. Для русского языкознания работа будет интересна синхронным рассмотрением специфичных схем ЭПП совместно с схемами иностранного языка.

Понятие модели предложения. Предложение как одна из единиц синтаксического уровня языка первоначально рассматривалась лингви-

стами с точки зрения речи, при этом не принималась во внимание ее языковая сторона. Так, В. В. Виноградов приводил следующее определение предложения: «грамматически оформленная по законам данного языка целостная единица речи, являющаяся главным средством формирования, выражения и сообщения мысли»¹. Данное описание противоречило бинарному подходу Ф. де Соссюра. С точки зрения Ф. Де Соссюра, речевые и языковые единицы выстраиваются в оппозицию на всех уровнях языка: фонетическом (фон и фонема), лексическом (лекс и лексема), морфологическом (морф и морфема).

Опираясь на принцип оппозиции языка и речи на синтаксическом уровне, А. И. Смирницкий предложил выделять в предложении элементы речи (производимое) и элементы языка (воспроизводимое)². Этой же точки зрения придерживается и В. А. Белошапкова³.

Т. П. Ломтев предложил другой взгляд на отношение предложения к языку и речи: «язык и речь относятся друг к другу так, как сущность и ее проявление. Язык и речь не разные явления, а разные стороны одного явления: все языковые единицы одной стороной принадлежат к языку, другой — к речи»⁴. Исследователь считает, что в речи не может быть таких единиц, которые не имели бы места в языке, и наоборот.

«В словосочетаниях и предложениях имеется не только то, что всякий раз производится заново, но и то, что во всяком акте общения воспроизводится — это модели предложения»⁵. Т. П. Ломтев пришел к идее существования неких абстрактных образцов, принадлежащих к системе языка, которые на уровне речи приобретают форму предложения.

Монгольский язык в сравнении с близкородственными ему языками. Термин «монгольский язык» употребляется в узком и широком смысле. В широком понимании монгольский язык — это название одной из языковых семей. Она включает сравнительно небольшое число говорящих (около 6,8 млн. человек) и в ее состав входит не так много языков, но при этом ареол ее распространения обширен.

Монгольский язык в его узком значении входит в состав монгольских языков. В свою очередь он включает в себя следующие подтипы:

- халха-монгольский — язык Монгольской Народной Республики, базирующийся на основном диалекте и имеющий литературную форму и статус государственного;
- периферийно-монгольский — восточный, центральный и южный диалекты Внутренней Монголии.

Между этими подтипами существуют фонетические и морфологические различия, отличаются и литературные нормы. Диалекты Внутренней Монголии более подвержены воздействию китайского языка.

С исторической перспективы можно выделить еще одно значение понятия «монгольский язык» — это общемонгольский язык, который

существовал до XVI–XVII вв., и старописьменный монгольский язык — общий литературный язык монгольских племен с XIII по XVII век.

Письменная форма недостаточно точно передавала фонетический облик слова, что позволяло ей быть в использовании у разных диалектов. Она представляла собой более древний этап развития языка, чем существующие в то время диалекты.

Результаты. Целью данной работы является сопоставление структуры и семантики именных предложений со сказуемым — именем прилагательным в русском и монгольском языках.

Материалом для исследования послужило произведение современного монгольского писателя Г. Аюурзана «Цасны роман» и его перевод на русский язык «Снежный роман».

Предложения со сказуемым — именем прилагательным в русском и монгольском языках служат в первую очередь для выражения пропозиции качественной характеристики и строятся по структурной схеме N_1 (cop) ADJ. Однако нами были выявлены случаи неэквивалентного перевода, которые показывают различия в семантике аналогичных структурных схем в сравниваемых языках. Например:

Хөвгүүн өрх рүү явахдаа улам баргар, улам гутруу царайтай байх болов.

хөвгүүн	өрх	рүү	яв=ах=даа	улам	баргар	
парень/лаз	к.LAT	идти=FUT=CV		более	хмурый	
улам		гутруу		царай=тай	байх	болох=в
всё больше	тоскливый	лицо=СОМ		быть	стать=PAST	

‘Паренек, отправляясь к лазу, становился все более хмурым и грустным.’
(букв.: с всё более хмурым и тоскливым лицом становился)

В русском языке составное именное сказуемое, выраженное именем прилагательным в сочетании с фазисной связкой *становился все более хмурым и грустным*, описывает внутреннее состояние человека, тогда как в монгольском языке используется конструкция с именем существительным *лицо* в форме совместного падежа. Тем самым акцент делается на внешнем виде человека, на выражении его лица, а не на его эмоциональном состоянии. Таким образом, значение внутреннего состояния, которое по-русски может передаваться указанной структурной схемой, для соответствующей монгольской структурной схемы не типично.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Грамматика русского языка. Т. 2. Ч. 1. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1954. С. 65.

² Смирницкий А. И. Синтаксис английского языка. М., 1957. С. 13.

³ Белошапкова В. А., Белоусов В. Н., Брызгунова Е. А. и др. Современный русский язык: Учеб. для филол. спец. вузов / под ред. В. А. Белошапковой. М.: Азбуковник, 1997.

⁴ Ломтев Т. П. Структура предложения в современном русском языке / под ред. Н. Д. Арутюновой. М.: Изд-во МГУ, 1979. С. 7.

⁵ Там же. С. 38.

Bayanmunkh, N., Koshkareva, N. B.

Novosibirsk State University, Russia

**SENTENCES WITH A NOMINAL PREDICATE, EXPRESSED BY AN ADJECTIVE,
IN MONGOLIAN AND RUSSIAN LANGUAGES**

The article deals with the sentences with a nominal predicate, expressed by an adjective, in Mongolian and Russian languages.

Keywords: syntax; Mongolian language; Russian language; comparative study.

Буйняк Милан

Гимназия для одаренных детей в Братиславе, Словакия

milan.bujnak.ars@gmail.com

СИНТЕТИЧЕСКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА — ФУНДАМЕНТ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЭДУКАЦИИ

В данной статье речь идет о культуроведческом направлении иноязычного образования/эдукации. Автор исходит из необходимости изменения «кельнеровского» способа обучения иностранным языкам путем введения в образовательную/эдукационную среду систематического и хронологического применения синтетической художественной культуры. Автор предлагает рассматривать синтетическую художественную культуру как средство формирования личности обучающегося и предлагает разработанную модель перехода от обучения к образованию/эдукации.

Ключевые слова: синтетическая художественная культура; культуроведческое направление иноязычной эдукации; информация — импрессия, личность учащегося.

Будущее — в монументальном синтезе.

В. Кандинский

«Синтез не эклектика, где собрано всё волей случая. Синтез в искусстве — это организм, где каждая часть выполняет принадлежащую ей функцию, а в целом части составляют эстетическое единство, и чем сложнее внутренняя жизнь произведения, чем больший круг явлений вбирает оно в себя, чем симфоничнее переживания, тем больше частей, больше разнообразия. Но это разнообразие объединено первоэнергией замысла. Поэтому хорошая книга, музыка или скульптурно-архитектурный ансамбль — есть микрокосмос»¹.

Словацкая русистская школа под руководством президента Ассоциации русистов Словакии Э. Колларовой отличается от мировой русистики своим замыслом (суть которого лежит в синергии академического теоре-



Рис. 1. В. Кандинский: «Секущая линия», 1923 г.

тического мышления), своим терминологическим аппаратом и абстрагированными исследованиями в пользу практического педагогического процесса иноязычного образования/эдукации. Содержание и методика предмета «Русский язык как иностранный» является сутью размышлений и сюжетом мировой русистики с конца XX века. Необходимо учитывать, что каждый школьный предмет по своей учебной сущности должен заниматься развитием личности учащегося. В предметном понимании иноязычного образования/эдукации мы говорим о формировании «культуроведческой языковой личности».

Современная школа и её обучение иностранным языкам нам уже давно показало, что утилитарный прагматизм не формирует личность учащегося. Именно в этом контексте акцент на прагматизме в школьной системе потерпел неудачу. Наша образовательная система использует *terminus technicus* «образование/эдукация», останавливается не на обучении, а на образовании/эдукации. В своей педагогической практике педагог сталкивается не с терминами «процесс обучения» или «воспитательный процесс», а образовательный процесс во взаимной синергии воспитание + обучение = образования/эдукации, т. е. мы не только воспитываем учащегося, не только обучаем, но мы должны образовывать. Но современный мир показывает, что мы этой цели не достигаем. Если образование/эдукация содержит в себе и воспитание, то, в сущности, мы в процессе поисков попали в тупик. Старая античная мудрость гласит, что, если мы идём вперёд в знании, но отстаём в нравственности — мы идём не вперёд, а назад (Аристотель), говоря современным языком «наугуленность» — это не «начитанность».

Дадим себе шанс узнавать всё новые и новые вещи и взаимосвязи. Ведь это и есть наше человеческое стремление узнавать что-то доселе неведомое, самому эти знания искать и находить. Это меняет нас, влияет на нашу жизнь. И через этот непрерывный прогресс, маленькими шагами, думая и образовываясь, мы наконец приобретаем не только знания, но и умения, навыки, привычки, развиваем свои умственные, духовные, эмоциональные, этико-эстетические способности. Результатом именно такой кропотливой и вдумчивой работы является настоящее «образование»/«эдукация» (об этом нами предлагаем *terminus technicus* «эдукация» мы писали в журнале «Русский язык за рубежом» (2022. № 2 (291)) в статье «Что такое хорошо и что такое плохо в иноязычном межкультурном образовании сегодня», с. 16–20). А важной составляющей содержания образования/эдукации является культура.

Громадной проблемой сегодняшнего дня является абсолютное отсутствие сути (понимания) диалога культур, что привносит в нашу жизнь напряженность, непонимание, конфликты между странами. Школьное образовательное/эдукационное пространство, главной задачей которого должно быть развитие личности учащегося, формирование его ин-

дивидуальности, нравственности, развитие его духовности, нуждается в неизбежном поиске новой образовательной/эдукационной формы и платформы, которые, благодаря знанию и пониманию других культур через призму своей собственной культуры, предложат ему необходимую «информацию — импрессию» культуроведческого мышления. Оно необходимо, чтобы помочь ему лучше понять иностранные культуры естественным образом. Мы убеждены, что нынешнее непонимание и недопонимание возникает именно из-за отсутствия более глубокого культуроведческого знания о других культурах. Современный английский философ Хатчинсон уже давно обратил внимание человечества на то, что нынешние войны будут не политическими, а культурными.

Внедрение культуроведческой мысли в иноязычное образование/эдукацию, в нашем случае в преподавание русского языка как иностранного (отметим, что это идеальная модель для преподавания и других иностранных языков), является необходимой образовательной/эдукационной платформой, цель которой — развитие личности учащегося, который не получает конечного продукта знания иностранного языка. Знания, которое позволит ему понимать иностранную речь, использовать иностранный язык на рынке труда, прибегая к некоторым образовательным направлениям предложения языка как товара. В нашем же случае учащийся получает образовательную/эдукационную платформу культуроведческого мышления, формирующую его личность, благодаря которой он может овладеть не только формой языка, но которая даст ему необходимое содержание, через которое он познакомится с культурой страны, язык которой он изучает. Чем больше изучающий иностранный язык узнает о той или иной культуре, тем лучше он будет понимать культуру этой страны, тем больше у него сформируются личные и персональные связи с этой культурой, тем более эмпатичным, толерантным и открытым он будет в формировании собственного мировоззрения, тем более умелым, способным и духовным он будет в ведении диалога культур.

Новое культуроведческое направление в образовании/эдукации поставило в центр внимания человека. Человека культурного, культивированного, мудрого (не хитрого), владеющего этикетным поведением («со своим уставом в чужой монастырь не ходят» — гласит диалог культур), человека толерантного к инакости, человека *homo spiritualis*.

Получается, что каждый урок иностранного языка — это своеобразный перекрёсток культур. И методологическим ядром этого направления является интеркультурная коммуникация (общение). А что является предметом общения? Это культивирование взаимоотношений людей, народов. Надо обратить внимание на то, что педагог иностранного языка обучает своих учеников не только кельнерскому языку (Д. Лихачёв). Мы должны обогатить учебное пространство смыслом, наполненным разговорами. Культура рождается в разговорах и беседах — жизнь как

разговор, в разговорах, которые нас обогащают, рождают у нас мысли, впечатления, импульсы. Важной задачей является выбор фактов культуры в процессе образования/эдукации — то есть разработка модели культуры. Менталитет народа, понимание всех сторон жизни, идентичность народа, культура народа отражена во всех жанрах «синтетической художественной культуры». Она отражает и формирует духовный мир человека, его нравственность, его интеллект, его умелость. Человек овладевает культурой.

В Словакии мы уже 30 лет работаем над философией пути перехода от обучения к образованию/эдукации путём применения культуроведческой мысли в преподавании русского слова. Русское слово мы стараемся перевести на высший уровень. Не только словесность, а культура как система ценностей, лично в деятельности освоенных. Систематически и хронологически мы говорим о «синтетической художественной культуре» в школьной программе. Мы не должны использовать словосочетание «русский язык и литература» (с союзом «и»), а мы должны говорить о формуле «Язык через культуру, культура через язык» (тезис провозглашён на IX Конгрессе МАПРЯЛ в Братиславе в 1999 году с трибуны пленарного заседания Конгресса профессором Е. И. Пасовым). Этим мы направляем преподавание русского языка на высший эстетическо-нравственный уровень. От *homo loquens* к *homo spiritualis*. От человека мыслящего к человеку духовному.

Образовательный/эдукационный процесс — это мировоззренческий процесс. И поэтому преподавание иностранного языка, в нашем случае русского, должно быть не самоцелью, а в первую очередь средством постижения русской культуры, т. е. и художественной культуры. Мы имеем в виду *terminus technicus* «синтетическая художественная культура», который ввёл в начале XX века А. Блок. Он писал, что культура России — это «синтетическая художественная культура»: «...Писатель должен помнить о живописце, архитекторе, музыканте; тем более — прозаик о поэте и поэт о прозаике. — Пушкин и Глинка, Пушкин и Чайковский, Лермонтов и Рубинштейн, Гоголь и Иванов, Толстой и Фет. Так же, как неразлучимы в России живопись, музыка, проза, поэзия, неотлучимы от них и друг от друга — философия, религия, общественность, даже — политика. Вместе они и образуют единый мощный поток, который несёт на себе драгоценную ношу национальной культуры»². Эти же слова повторил в 1956 году Е. Евтушенко. Синтетическая художественная культура способна дать этот симбиоз эстетики и этики, о котором говорил Белинский — «чувство красоты — основа добра, нравственности» и этот симбиоз предполагает и воспитание эмоций в процессе формирования личности учащегося.

Философия иноязычного образования/эдукации — путь к культуроведческой мысли: от обучения к образованию/эдукации с целью формировать личность.

Содержание иноязычной эдукации — это культура — система ценностей в деятельности личностно освоенных.

Модель культуры — факты культуры — персоналии, годы, события, произведения — т. е. прецедентные тексты (как сказала М. Цветаева «...ведь есть люди — сами события...») — тексты словесного, визуального и музыкального искусства, а главным прецедентным текстом является сама жизнь.

Способ работы: межкультурная коммуникация. Наша идея процесса образования/эдукации — это вступление в чужую культуру посредством личного освоения этой культуры. Речь идёт об иноязычной культуре в компарации с родной культурой учащегося, в контексте культуры мировой.

Средство образовательного/эдукационного процесса — это *terminus technicus* «информация-импрессия» — эмоционально насыщенная, эстетически ценная, лингвистически доступная, впечатляющая информация. Мы уверены, что пассивное восприятие студентами материала и лингвоцентризм на уроке затормаживает развитие личности. Заучивание фактов, без какого-либо эмоционального контакта — не самый прогрессивный приём. И мы приходим с информацией — импрессией, которая затрагивает эмоциональную, эстетическую и языковую составляющие учащихся и которую предлагаем в виде прецедентного текста. Знак прецедентности — это: 1) наличие эстетической ценности; 2) русский культурологический фон; 3) интеркультурная валентность; 4) хрестоматийность»³. Наполняем эдукацию содержанием, значит образовываем.

«Синтетическая художественная культура» сужает широкое определение термина «культура» для использования в школьной практике. Поэтому простое объяснение синтетической художественной культуры — это схема (рис. 2).

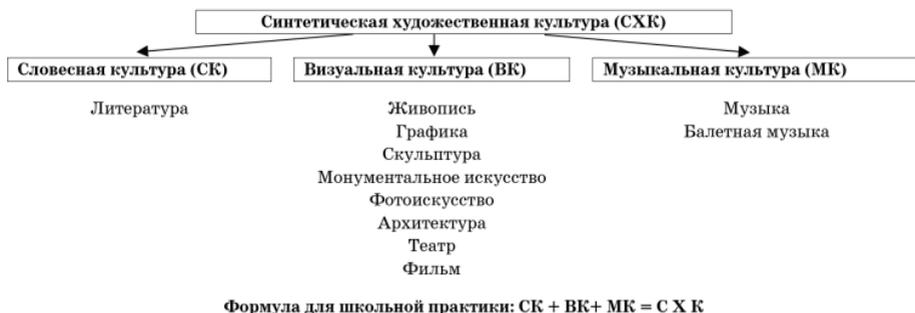


Рис. 2. Схема синтетической художественной культуры.

До сих пор этическое-нравственную роль в нашем развитии и воспитании выполняла литература. Но сейчас мы готовы передать эту роль синтетическо-художественной культуре и поэтому систематически и хронологически активно включаем её в нашу систему образования/эдукации. Следовательно, проблема образования/эдукации — это проблема воспитания к ценностям, и весь секрет положения культуры в иноязычном образовании/эдукации заключается в его аксиологической природе и, конечно же, в его эмоциональной прелести. Культура — это ценность, она говорит о ценностях, она судит о ценностях.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Неизвестный Э.* О синтезе в искусстве // Вопросы философии. 1989. № 7. — URL: <http://www.etheroneph.com/gnosis/424-o-sinteze-iskusstv.html> (дата обращения: 27.04.2023).

² *Блок А. А.* Без божества, без вдохновенья // Собр. соч.: В 8 т. М.: Худож. лит., 1962. Т. 6. С. 175–176.

³ *Колларова Э.* Разговоры о культуроведческом направлении иноязычной эдукации / науч. ред. М. Лапитка. Братислава: Государственное педагогическое заведение, 2014. С. 90.

Вујнак, М.

School for Gifted Children and Grammar School in Bratislava, Slovakia

SYNTHETIC ARTISTIC CULTURE, THE FOUNDATION OF CULTURAL STUDIES IN THE FIELD OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article discusses the cultural orientation of foreign language education. We proceed from the need to change the Kellner's way of teaching foreign languages by introducing a systematic and chronological application of synthetic artistic culture into the educational environment. We use synthetic artistic culture as a means of shaping the learner's identity and propose a developed model for the transition from learning to education.

Keywords: synthetic artistic culture; cultural studies orientation of foreign language edutainment; information-impression; personality of the learner.

Бхатнагар Мину

Университет имени Джавахарлала Неру, г. Нью Дели, Индия

meenubhatnagar@gmail.com

ЗАИМСТВОВАНИЕ КАК СПОСОБ ПОЯВЛЕНИЯ НОВЫХ СИНОНИМИЧЕСКИХ ПАР (РЯДОВ) В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В НОВЕЙШИЙ ПЕРИОД

Лексическая картина современного русского языка изменяется с калейдоскопической скоростью и правдиво отражает быстро меняющийся общественный вкус, менталитет и образ жизни. Среди разнообразных изменений, происходящих в лексическом составе русского языка, наблюдается тенденция употребления заимствованных слов в качестве синонима, что приводит к появлению новых синонимических пар и расширению уже существующих синонимических рядов. Данная статья посвящается рассмотрению новых синонимических пар за счёт заимствованных слов. В ней излагаются особенности использования слов-англицизмов в качестве синонимов. Высказывается мнение о необходимости всестороннего изучения обсуждаемого явления, оказывающего влияние на русское языковое пространство, а также на культуру речи.

Ключевые слова: заимствование; англицизм; синонимия; синонимический ряд.

В XXI веке динамика современного русского языка в значительной степени характеризуется вхождением в него огромного количества заимствованных слов, особенно из английского языка. Заимствование — явление не новое, русский язык с глубокой древности и в разные исторические времена заимствовал слова из разных языков. В новейший период времени темп внедрения заимствованных слов в русском языке не замедляется, а, наоборот, сверхактивно ускоряется. Необходимо сказать, что среди новых заимствований, значительный вклад в обогащение русского языка время вносят англицизмы. О заимствовании из английского языка Н. Н. Лапынина пишет, что «современная ситуация характеризуется тем, что на роль глобального средства межнационального общения претендует английский язык, который серьёзнейшим образом влияет и на русское языковое пространство, весьма существенно сократившееся за последнее время, и на наше национальное сознание, и на склад ума, и на характер мышления»¹. Употребление англицизмов в речи связано с открытой ориентацией на запад, точнее Америку, что влечёт за собой определенные изменения как в языке, так и в культуре речи. Стоит отметить, что многие англицизмы фиксируются в словарях русского языка и становятся неотъемлемой частью русской лексики. Приток такого большого количества англицизмов обусловлен различными лингвистическими и экстралингвистическими факторами, среди которых мода на англицизмы, новейшие технологические достижения, общение в Интернете

и различных социальных сетях, что создало благоприятные условия для языкового контакта и межкультурной коммуникации.

Займствование новых иноязычных слов в динамике русского языка занимает особое место. Вопросам заимствований и неологизации русского языка посвящены ряд исследований. Можно упомянуть работы А. А. Потебни, И. А. Бодуэна де Куртенэ, Л. В. Щербы, В. И. Чернышева, Ю. С. Сорокиной, А. А. Реформатского, А. А. Брагиной, Н. М. Шанского, В. Г. Костомарова, Н. Э. Котеловой, Е. А. Земской, Л. П. Крысина, М. Кронгауза, С. И. Алаторцевой, Г. Н. Скляревской, Е. В. Мариновой и других, осветивших многообразие процесса обновления словарного состава новыми словами.

Одной из заметных тенденций в лексике современного русского языка является появление новых синонимических пар и расширение существующих синонимических рядов. Развитие состава синонимов в большой степени происходит за счёт заимствованных англицизмов. Л. П. Крысин пишет, что «в результате заимствования иноязычных слов, близких по смыслу к исконным, могут возникать синонимические пары и ряды слов, в особенности на первоначальном этапе освоения иноязычного слова, когда оно ещё не вполне определилось семантически и не размежевалось по значению со словами, уже существовавшими в языке»². Синонимия, как известно, представляет лингвистическое явление, которое усиливает выразительную способность языка. По словам В. А. Белашапковой, синонимия — «это семантическое отношение тождественных или близких по содержанию значений, выражаемых формально различными словами (ЛСВ), которые реализуют в тексте семантические функции замещения и уточнения, а также оценочно-стилистические функции»³. Называя одно и то же явление, синонимы обычно выделяют разные аспекты и оттенки смысла явления. В синонимические отношения могут вступать два слова или несколько слов, объединяющихся в пары или ряды. Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова определяют синонимические ряды как «группу слов, состоящую из нескольких синонимов»⁴. Л. А. Новиков отмечает, что «синонимы образуют парадигмы (или ряды) слов (ЛСВ), которые идентифицируются путем установления из сходства и различия с доминантой — семантически наиболее простым, стилистически немаркированным и синтагматически наименее закрепленным синонимом»⁵.

Слова — синонимы могут быть тождественны или близки по смыслу. В лингвистике выделяют синонимы полные и частичные (неполные, или квазисинонимы). Полными называются синонимы, ничем не отличающиеся друг от друга, ни своим значением, ни сочетаемостью с другими словами (*языкознание* — *лингвистика*; *подлинник* — *оригинал*). А частичными называются те синонимы, не полностью совпадающие по своим значениям и употреблению (*рассказывать* — *повествовать*;

агрессия — нападение). В то время оппозиция в случае полной синонимии характеризуется нулевой, а в случае частичной разнозначной. Л. П. Крысин называет неполные синонимы квазисинонимами. Он излагает, что «между квазисинонимами могут быть отношения включения и пересечения»⁶. Квазисинонимы также могут обладать различными стилистическими окрасками.

Также выделяются семантические, стилистические и семантико-стилистические синонимы. К семантическим относятся синонимы, имеющие одинаковое значение, но различающиеся оттенком в значении или степенью проявления признака или свойства, например, *мокрый-влажный*; Стилистические синонимы представляют слова, относящиеся к разным стилям речи и выражают отличия в эмоционально-экспрессивной оценке обозначаемого, например, *глаза-очи*. К семантико-стилистическим относятся синонимы, как например, *полный-толстой*, отличающиеся как по проявлению оттенка значения, так и по употреблению в разных стилях.

Но, говоря о появлении новых синонимических пар и расширении уже существующих синонимических рядов в новейший период, следует отметить особую роль новых заимствований. Наблюдается, что значительно большее количество новых синонимических пар создается с участием новых слов — англицизмов. В этой связи Е. В. Маринова отмечает, что «один из активных процессов в современном русском языке — процесс обновления лексической системы, проявляющийся, в частности, в том, что происходят заметные изменения в синонимике языка. Изменения эти выражаются в следующем: во-первых, появляются новые синонимические пары (или ряды); во-вторых, обогащаются, дополняются новыми звеньями уже существующие синонимические ряды»⁷. Следующие синонимические пары появились благодаря новым заимствованным словам — англицизмам и получили широкое распространение в русской речи:

обед — *ланч*; марка, торговый знак — *бренд*; крайний срок/срок подачи — *дедлайн*; свежий — *фреш*; стоянка — *паркинг*; закуски- *снеки*; кроссовки — *сникерсы*; памятник — *монумент*; уважение, уважуха — *респект*; происшествие — *инцидент*; доказательство — *пруф*; няня — *бэбиситтер*; суперзвезда — *суперстар*; ладно, хорошо — *окей*, неудача — *фэйл*, мода — *фэшн*; производство — *продакшн*; подарок — *презент*; охрана, охранник — *секьюрити*; пользователь — *юзер*; сообщение, послание, идея — *месседж*; уборка, очистка — *клининг* (в значении профессиональной уборки помещений); бессмыслица — *нелепость, абсурд, идиотизм, нонсенс*; выходные, суббота и воскресенье — *уикэнд* и др.

Новые англицизмы подверглись формальной адаптации в русском языке. Рассмотрим следующие примеры:

«Лишь бы такая иллюстрация работала, лишь бы доносила до читателя главный *месседж*»; «Просто мои родители первым делом с утра вызвали *клининг*, чтобы зачистить беспорядок после вечеринки»; «HR без эмпатии и эмоционального интеллекта — не просто *нонсенс*, но в прямом смысле опасность для вашей

организации; «Желаю вам хорошего **уикэнда**.»; «На деловой **ланч**, проводимый в ресторане, приглашаются деловые партнёры без супругов»; «Пропустим **ланч** и дойдем с вами до административного здания». «Я была на официальном **ланче**. Я не могла уйти раньше»; «Думаете, это вещи знаменитых **брендов** из последних коллекций?»; «Иногда название **бренда** является результатом тщательно продуманной рыночной стратегии, но иногда — это просто случайность»; «Они представили мне своё видение нового спортивного **бренда**, который должен стать самым популярным в мире»; «Близится **дедлайн**, и необходимо заканчивать»; «Если он завершит оформление заказа до определенного **дедлайна**, то получит подарок»; «Я вывела машину со служебного **паркинга** и направилась в свою любимую кофейню»; «У дома имелся **паркинг** с разметкой, детская площадка и удобные, чистые дорожки, по одной из которой он пошел, разглядывая окна»; «После многочисленных попыток найти **паркинг**, наконец став машину в свободный угол»; «Огромные **монументы** из черного и белого мрамора стоят вдоль дороги». «Экскурсоводы показывают место, где находился знаменитый **монумент**, и рассказывают том, как он был возведён»⁸.

В настоящее время англицизмы составляют подавляющее большинство среди всех заимствованных русским языком слов и число использованных англицизмов в качестве синонимов стремительно растёт. Естественно, англицизмы, имеющие аналог в русском языке, приводят к созданию синонимов дуплетов. О появлении синонимов за счет заимствования Н. Н. Лапынина отмечает: «сам по себе процесс заимствования иноязычной лексики объективен и вполне естественен не только для русского языка. Однако сейчас этот процесс влечёт за собой появление в русском языке синонимов — дуплетов: лейбл — этикетка, шоп — магазин и др.»⁹ Размышляя о семантическом совпадении между заимствованным и русским словами, Э. Ф. Володарская пишет: «семантическая специализация происходит также при взаимодействии новых заимствований с устоявшимися заимствованиями более раннего периода, а также с коренными словами языка — реципиента. В участках наложения семантических полей происходит конкурентная борьба, приводящая к специализации конкурирующих слов. Процесс имеет большое лингвистическое значение, так как приводит к обогащению синонимического пула языка — реципиента»¹⁰. Выделяя оттенки смысла, она отмечает, что «коренное слово или более раннее заимствование сохраняет более общее значение и оставляет более узкое новому заимствованию. Примерами таких синонимических пар являются: *эскалация — интенсификация, усиление; обслуживание — сервис; стюардесса — бортпроводница; плеер — магнитофон; эксклюзивный — исключительный*»¹¹.

Изменение в синонимике современного русского языка, как уже отмечалось, происходит, во-первых, появлением новых синонимических пар; во-вторых, расширением существующих синонимических рядов. Новые синонимические пары возникают в результате заимствования русским языком слов, имеющих близкое или тождественное значение. По мнению Е. В. Мариновой, «синонимическую пару образуют новое иноязычие и его эквивалент: неологизм пристраивается к уже

существующему слову, выступая по отношению к нему либо в роли абсолютного синонима (дублета), либо в роли относительного синонима. Например: *мультипликация* — *анимация*; *обмен* — *бартер*; *культуризм* — *бодибилдинг*; *вознаграждение* — *бонус*; *рисковый* — *венчурный*; *модельер* — *кутюрье*; *СМИ* — *массмедиа*; *макияж* — *мейкап*; *избиратели* — *электорат* и др.»¹² А в случае того, когда синонимическая пара образуется с участием нового заимствованного слова, являющегося безэквивалентным, то «оно само может послужить отправной точкой в процессе синонимизации: синоним пристраивается уже к нему. См. *джип* — *внедорожник*; *имплантация* — *вживление*; *Интернет* — *Всемирная паутина*, *глобальная сеть*, *Сеть*, *киберпространство*, *киберпейс*, *виртуальная реальность*; *триал* — *велоакробатика* и др.»¹³.

Что касается расширения уже существующих рядов за счет новых заимствованных слов, то «обычно обогащение ряда сопровождается перестройкой отдельных его звеньев, поскольку иноязычное слово может вытеснить доминанту ряда, ослабить или изменить позиции других синонимов, повлиять на их стилистическую окраску и т. п.»¹⁴. Особо нужно отметить такие синонимические ряды, «в которых новые звенья представляют собой иноязычные слова, развивающие на русской почве переносное значение»¹⁵. Например, *репутация*, *слава*, *реноме*, *имидж* (перен.); *известность*, *популярность*, *знаменитость*, *слава*, *рейтинг* (перен.); *смесь*, *смешение*, *мешанина*, *каша*, *микс*, *фьюжн* (перен.).

Хочется подчеркнуть, что новые синонимические пары появляются и между единицами разных уровней, когда слово соответствует словосочетанию по смыслу. Е. В. Маринова называет подобное явление «межуровневой синонимикой». Приведем примеры некоторых новых синонимических пар, в которых англицизм соответствует русским словосочетаниям:

список/перечень цен — *прайс-лист*; *электронная почта* — *имейл*; *высокие технологии* — *хай-тек*; *ручная работа* — *хенд-мейд*; *торговый агент* — *дилер*; *торговая марка* — *бренд*; *база для туристов* — *кемпинг*.

Приведем примеры их использования в речи:

«Поэтому при планировании рабочего процесса должен составляться подробный *прайс-лист*, где будут прописаны конкретные цены на определенные услуги за четко ограниченный промежуток времени»; «А как в последние годы расцвели все виды рукоделия, так называемый „хенд-мейд“!»¹⁶.

В русском языке также были найдены синонимические пары, в состав которых входят производные от новых слов, например, *тинейджер* — *подросток*; *тинейджерский* — *подростковый*; *Интернет* — *сеть*, *интернетовский* — *сетевой*; *кутюр* — *мода*, *кутюрный* — *модный*.

В итоге следует отметить, что в новейший период синонимия русского языка весьма активно развивается за счёт заимствования англицизмов. Однако, роли заимствования в развитии синонимии не уделялось

должного внимания. Использование заимствованных слов в качестве синонимов имеет большое значение как для динамики языковой картины мира, так и для культуры речевого общения. Синонимы, как известно, помогают разнообразить речь, делать её экспрессивной, яркой, устранять монотонность. Различая тонкие оттенки значения, синонимы используются для дифференциации понятия. Сознательное употребление синонимов — англицизмов в речи обусловлено языковой модой, что стимулирует их стремительный рост и в результате постепенно даже вытесняет аналог в русском языке. В некоторых случаях это ставит вопрос об актуальности и действенности слов родного языка и об отношении к родному языку. Всестороннее изучение обсуждаемого явления может выявить вопросы «семантического расстояния» и стилевой закреплённости этих синонимов дублетов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Лапынина Н. Н.* О некоторых тенденция словарного состава современного русского языка под влиянием процесса глобализации // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 3. С. 7–14.

² *Крысин Л. П.* Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. С. 79.

³ *Белошапкина В. А.* Современный русский язык. 3-е изд. М.: Азбуковник, 1999. С. 247.

⁴ *Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А.* Современный русский язык. 7-е изд. М.: Айрис-пресс, 2013. С. 39.

⁵ *Новиков Л. А.* Семантика русского языка: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1982. С. 229.

⁶ *Крысин Л. П.* Указ. соч. С. 76.

⁷ Новые тенденции в русском языке начала XXI века / под ред. Л. В. Радигурской. 3-е изд., стер. М.: Флинта: Наука, 2015. С. 112.

⁸ URL: <https://kartaslov.ru>

⁹ *Лапынина Н. Н.* О некоторых тенденция словарного состава современного русского языка под влиянием процесса глобализации // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 3. С. 10.

¹⁰ *Володарская Э. Ф.* Заимствование как отражение русско-английских контактов // Вопросы языкознания. 2002. № 4. С. 108.

¹¹ Там же. С. 108.

¹² Новые тенденции в русском языке ... С. 113.

¹³ Там же. С. 113.

¹⁴ Там же. С. 114.

¹⁵ Там же. С. 115.

¹⁶ URL: <https://kartaslov.ru>; *Маринова Е. В.* Иноязычная лексика современного русского языка: учебное пособие. 2-е изд., стер. М.: Флинта: Наука, 2013. 296 с.; Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / под ред. Г. Н. Скляревской. М.: Астрель: АСТ, 2001. 894 с.; Толковый словарь русского языка начала XXI века: актуальная лексика: около 8500 слов и устойчивых словосочетаний / под ред. Г. Н. Скляревской. М.: Эксмо, 2008. 1131 с.; *Кронгауз М. А.* Русский язык на грани нервного срыва. М.: Знак: Языки славянских культур, 2008. 229 с.; *Земская Е. А.* Русский

язык конца XX столетия (1985–1995) / отв. ред. Е. А. Земская. М.: Языки русской культуры, 2000. 480 с.

Bhatnagar, M.

Jawaharlal Nehru University, New Delhi, India

**BORROWING AS A MEANS OF EMERGENCE OF NEW SYNONYMIC PAIRS
IN RUSSIAN LANGUAGE IN THE MODERN PERIOD**

The author argues that lexical picture of the Modern Russian language is changing at a kaleidoscopic rate and truly reflects the rapidly changing social taste, mentality and lifestyle. Among the various changes taking place in the Russian lexicon, tendency to use borrowed words as synonyms is noticed as a result of which new synonymic pairs are being formed or the existing synonymic series are being expanded. This article discusses the emergence of new synonymic pairs on account of borrowed words. It outlines the characteristics of the use of Anglicism as synonyms to Russian words or phrases. It emphasizes on the need to undertake a comprehensive study of the said phenomenon as it has an impact on the Russian language as well as on the speech culture.

Keywords: borrowing; Anglicism; synonymy; synonymic pair.

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В РУССКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ

Данная статья посвящена исследованию метафорических моделей концепта «любовь» в русской паремиологии. На основании проанализированного языкового материала автором доказано, что любовь может быть метафорически представлена как драгоценный предмет, солнце, огонь и стекло, и поэтому получает следующие признаки: огромная ценность, светлость, незаменимость, способность согреть мир и других, хрупкость и т. п. Автор статьи приходит к выводу о том, что вопле возможно проведение анализа концепта «любовь» и его признаков через паремии с точки зрения теории концептуальной метафоры.

Ключевые слова: метафорические модели, когнитивные модели, концептуальные метафоры, концепт «любовь», русская паремиология, русская языковая картина мира

Целью данного исследования является создание метафорических моделей понятия «любовь», отображенных в русских паремиях.

Для достижения вышеуказанной цели поставлены следующие задачи:

- 1) определение особого и важного места концепта «любовь» в русской языковой картине мира;
- 2) указание важности паремиологии в выражении культурно-национальной специфики русского народа;
- 3) построение моделей концептуальных метафор, выраженных в русских паремиологических единицах со значением «любовь»;
- 4) описание когнитивных признаков концепта «любовь», закрепленных за паремиями посредством концептуальных метафор.

Для решения выше поставленных задач применяются следующие методы исследования: традиционный лингвистический метод, метод концептуального анализа, метод когнитивно-семантического анализа, метод лингвокультурологического анализа.

По данным лингвистических источников, можно с уверенностью сказать, что концепт «любовь» занимает особо важное место в русской языковой картине мира (РЯКМ). На наш взгляд, понятие «любовь» является концептом базового уровня, так как соответствует следующим критериям:

- 1) целостность в чувственном опыте;
- 2) легкая выделяемость в ментальном плане;
- 3) приоритетность;
- 4) частая употребляемость в речевом общении;
- 5) ключевая значимость;
- 6) ведущая роль в организации опыта и знаний¹.

Кроме того, оно выступает в качестве ключевой национальной идеи, понимаемой как совокупность основополагающих нравственных понятий, присущих каждому народу², и поэтому входит в ядро этической концептосферы РЯКМ и обнаруживает связь с моральными концептами типа «добра»³. Рассматриваемое понятие относится к группе эмоциональных понятий, потому что «любовь» — это чувство, испытываемое X по отношению к Y, который приятен X и вызывает у X желание быть в контакте с Y или каузировать Y добро⁴. Таким образом, в сферу нашего исследовательского внимания попадают концепт «любовь» и его метафорические модели, отображенные в русских паремиологических единицах.

Говоря о паремиологии, необходимо указать ее ключевую роль в выражении культурно-национальной специфики, характерной для русского народа. Итак, с одной стороны, фразеология совместно с паремиологией может рассматриваться как особый код культуры, знаки которого хранят и передают культурные смыслы⁵ (в нашем случае — это культурные концепты типа «любви»), в связи с чем в образы русских паремий входят уникальные явления, обряды и ритуалы, социальные события и т. д., свойственные говорящим на русском языке. С другой стороны, паремиологические единицы, представляющие собой устойчивые и завершенные фразы, в обобщенном виде констатируют свойства людей или явлений, дают им оценку или предписывают образ действий⁶. Проще говоря, паремии по сути своей равняются конструкциям, аналогичным по форме и функции предложению⁷. При этом можно с уверенностью предполагать, что вполне возможно рассмотрение синтаксических свойств паремий как лингвистических свидетельств о создании метафорических моделей понятия «любовь», запечатленных в этих языковых единицах.

Что касается метафорических моделей, то следует отметить, что метафора рассматривается уже больше не как стилистический троп в риторическом плане, не как перенос свойств в семантическом плане, а как когнитивная стратегия в психологическом плане, и поэтому является одним из способов репрезентации знания в языковой форме⁸. Здесь следует отметить, что суть концептуальной метафоризации заключается в осмыслении новых, абстрактных, незнакомых понятийных сфер в терминах сфер, стоящих ближе к непосредственному опыту человеку⁹. Все это служит теоретической базой для построения моделей когнитивных метафор концепта «любовь», выраженных в русских пословицах и поговорках.

Первая когнитивная модель — это концептуальная метафора «любовь = драгоценный предмет», воплощенная в нижеперечисленных паремиях:

Деньги — дело нажитое, о них нечего тужить, а любовь — дело другое: ею нужно дорожить.

Мне не дорог твой подарок, а дорога твоя любовь.

Любви золотом не купишь.

*Любви за деньги не купишь.
Любовь не картошка — не выкинешь в окошко.
Рублем не подари, только глазком взгляни.*

Приведенные примеры, наглядно показывают, что метафорическое рассмотрение любви как драгоценного предмета в большой степени состоит в синтаксических конструкциях и свойствах этих языковых единиц. Это можно объяснить тем, что слова, такие как *дорожить*, *дорогой*, *золото*, *купить* и *рубль*, использованные прежде всего для описания характеристик и функций драгоценного предмета и отнесенные к его лексико-семантической группе, сочетаются со словом *любовь*, являющимся языковым репрезентантом одноименного концепта «любовь». В этой связи любовь получает от драгоценного предмета следующие особенности: огромная ценность, незаменимость, важность и т. д. Однако здесь нужно указать, что в паремии *Рублем не подари, только глазком взгляни* хотя нет слова *любовь*, но ее значение теснейшим образом связано с любовью, в результате чего эта паремиологическая единица считается подходящим языковым материалом для создания метафорической модели «любовь = драгоценный предмет».

Что касается пословицы *Любовь не картошка — не выкинешь в окошко*, то необходимо отметить, что ее значение лежит в основе метафорического представления любви как драгоценного предмета. Поскольку картошка в обычной жизни не считается драгоценным предметом, хотя у нее есть очень важное значение для существования людей на земле, поэтому может быть выкинута в окошко. А любовь, наоборот, ни в коем случае не может быть выброшена в окошко.

Вторая когнитивная модель — это концептуальная метафора «любовь = солнце», выраженная в следующих паремиологических единицах:

*Без солнышка нельзя пробыть, без милого нельзя прожить.
Каждое дело любовью освещается.
Любовь не пожар, а загорится — не потушишь.
Где любовь да совет, там и рай, там и свет.
Без любви, как без солнышка, нельзя прожить.
Любовь да совет — на этом стоит свет.
Не мил и белый свет, когда милого нет.
Ум истиной просвещается, сердце любовью согревается.*

Проанализировав данные паремии, мы можем сделать вывод о том, что метафора «любовь = солнце» может быть отнесена либо к группе структурных метафор, либо к категории образных метафор. Поскольку, с одной стороны, глаголы *освещаться*, *загореться*, *потушить* и *согреваться*, которые чаще всего употребляются в описании атрибутов и функций солнца, сочетаются с существительным *любовь*, которое представляет собой языковой репрезентант эмоционального понятия «любовь», в связи с чем любви приписаны присущие солнцу синтаксические особенности и конструкции: *освещается любовью*, *загорится*

любовь, не потушишь любовь, согревается любовью. С другой стороны, существительные *солнышко* и *свет*, использованные для репрезентации «солнца» в языковой форме, метафорически равны словам *любовь* и *милый*, являющимся языковыми репрезентантами эмоционального концепта «любовь», в соответствии с чем любовь получает от солнца образ и признаки, такие как светлость, теплота, способность принести людям счастье и покой.

Третья когнитивная модель — это концептуальная метафора «любовь = огонь», отображенная в следующих пословицах:

Без любимого и мир постыл.

Любовь, как огонь — без пищи гаснет.

Любови, огня да кашля от людей не спрячешь / не утаишь.

Данная когнитивная модель основана на метафорической модели «любовь = солнце», потому что огонь занимает особо важное место в концепте «солнце» и является его необходимой составляющей. Здесь стоит отметить, что в основе представления любви как огня лежат семантические особенности и синтаксические конструкции вышеуказанных языковых единиц. Это объясняется тем, что слова *постыть*, *огонь* и *гаснуть*, которые определяются как языковые репрезентанты концепта «огонь» и включаются в его лексико-семантическую группу, сочетаются со словами *любовь* и *любимый*, которые использованы для репрезентации «любви» в языковой форме, в результате чего в сознании говорящих на русском языке любовь имеет способность не только согревать мир, но и гаснуть без поддержки влюбленных, а также проявляться везде и повсюду. С нашей точки зрения, данная модель, т. е. концептуальная метафора «любовь = огонь», отнесена к категории структурных метафор.

Четвертая когнитивная модель — это концептуальная метафора «любовь = стекло», закреплённая в нижеперечисленных паремиологических единицах:

Любовь — что стекло: разобьется — не срастется.

Любовь — что зеркало: разобьешь — не склеишь.

Создание данной модели в основном заключается в синтаксических конструкциях и семантических особенностях этих пословиц. Поскольку слова *стекло*, *зеркало*, *разбиться/разбить*, *срастись* и *склеить*, употребляющиеся в описании признаков и функций стекла и отнесенные к его лексико-семантической группе, сочетаются со словом *любовь*, определенным как языковой репрезентант одноименного концепта «любовь». В этом отношении любовь получает от стекла ключевой признак «хрупкость», и поэтому не может срастись или склеиться в случае «разбития». Здесь еще есть необходимость указать, что метафорическая модель «любовь = стекло» по сути своей входит в категорию структурных метафор.

В заключение отметим, что в процессе описания моделей концептуальных метафор понятия «любовь», запечатленных в русской паремииологии, мы получаем возможность осуществлять проведение анализа культурно-национальных особенностей некоторых представлений о любви. Это прежде всего метафорические модели рассмотрения любви как драгоценного предмета, солнца, огня и стекла, любовь при этом получает следующие признаки: огромная ценность, важность, незаменимость, светлость, теплота, хрупкость, способность согревать других и т. д. Кроме того, все эти модели включаются в группу структурных метафор. Мы, таким образом, полагаем, что вполне возможно проведение анализа паремииологических единиц с когнитивной точки зрения в дальнейших исследованиях подобного типа.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Wang Yin. The Exploration of Cognitive Linguistics. Chongqing: Chongqing Press, 2005. P. 129–130.
- ² Тураев В. А. Национальная идея как смысл существования и стратегия развития этноса // Россия и АТР. 2010. № 2. С. 154.
- ³ Дмитриева Н. М., Линтовская Е. М. Этический смысл концепта «любовь» в русской языковой картине мира (на материале словарей XI–XIX веков) // Вестник Оренбургского государственного университета, 2016. № 7. С. 44.
- ⁴ Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т. 1. Лексическая семантика. 2-е изд., испр. и доп. М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. С. 107.
- ⁵ Ковшова М. Л. Культурно-национальная специфика фразеологизмов и вопросы экспликации их культурных смыслов // Вопросы психолингвистики. 2016. № 4. С. 90.
- ⁶ Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / под ред. Ю. С. Степанова. М.: «Индрик», 2005. С. 186.
- ⁷ Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Аспекты теории фразеологии. М.: Знак, 2008. С. 68.
- ⁸ Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г. и др. Краткий словарь когнитивных терминов / под ред. Е. С. Кубряковой. М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. С. 55.
- ⁹ Радбиль Т. Б. Когнитивистика: Учебное пособие. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского гос. ун-та, 2017. С. 44.

Wang Tianjiao

Southwest Jiaotong University, China

METAPHORICAL MODELS OF THE CONCEPT 'LOVE' IN RUSSIAN PAREMIOLOGY

The article is devoted to the study of metaphorical models of the concept 'love' in Russian paremiology. It is proved that love can be metaphorically represented as a precious object, the sun, fire and glass, and therefore receives the following attributes: great value, lightness, irreplaceability, the ability to warm the world and others, fragility, etc. The conclusion is made that it is possible to analyze the concept 'love' and its characteristics through paroemias from the point of view of the theory of conceptual metaphor.

Keywords: metaphorical models; cognitive models; conceptual metaphors; concept 'love'; Russian paremiology; Russian language picture of the world.

Головина Наталия Сергеевна

Национальный автономный университет Никарагуа, Манагуа

natygoldovina@gmail.com

ВОСПРИЯТИЕ БАСЕН И. А. КРЫЛОВА СОВРЕМЕННОКАМИ РОССИЙСКОЙ ДИАСПОРЫ НИКАРАГУА

В статье рассматриваются проблемы восприятия отдельных слов и выражений, встречающихся в баснях И. А. Крылова диаспорой в Никарагуа, в частности, разница в понимании значения слов представителями различных поколений, выросших в различной культурной и социально экономической среде.

Ключевые слова: Крылов; басня; диаспора; восприятие; современники.

В зарубежных диаспорах силами самих соотечественников создаются различные литературные клубы с целью поддержать духовную связь с Россией. Такой клуб был создан в Никарагуа и уже успешно работает шесть лет. Посетителями и завсегдатаями клуба изначально были члены диаспоры старше пятидесяти лет, но с новыми волнами миграции в Литературную гостиную Никарагуа стали приходить новые члены, молодежь в других возрастных рамках, выросшие уже не в СССР, а в России, а также те молодые люди, которые родились и выросли в Никарагуа.

В связи с этим, интересно наблюдать восприятие классиков русской литературы новым поколением, родившемся и выросшем в России в конце 1990-х — начале двухтысячных годов и переехавшим за границу по различным причинам.

Программа среднего образования России и СССР в области литературы отличается мало, в особенности это касается классиков: А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, М. Ю. Лермонтова, А. П. Чехова, С. А. Есенина и многих других. Хотя в контексте нового поколения восприятие произведений несколько иное, чем у старшего поколения. В программе среднего образования Никарагуа русских авторов нет.

Мне хочется затронуть некоторые темы, рассмотренные в нашей Литературной гостиной за последние два года, где особенно наблюдается различие восприятия классической литературы различными поколениями, выросшими в неодинаковой среде: не только исторической, но культурной и социальной, где наблюдаются изменения в русском языке, как и в любом другом живом языке, с модификацией словарного запаса, неологизмами и заимствованиями из иностранных языков.

Включение в обсуждение произведений классиков русской литературы нового поколения показало необходимость рассмотрения эпохи, нравов и даже значения некоторых слов и речевых оборотов. Таким образом улучшается понимание не только произведения автора, но и мо-

тивов поведения главных героев, значение крылатых выражений и речевых оборотов, свойственных различным эпохам.

К примеру, рассмотрение творчества И. А. Крылова неотъемлемо от понимания эпохи и характера, образа жизни самого писателя. Именно на примере встреч по произведениям И. А. Крылова хотелось бы проследить восприятие творчества писателя молодым поколением, родившемся в девятых и двухтысячных годах.

И. А. Крылов известен современникам как басенник. Именно из его басен мы используем в повседневной жизни такие крылатые выражения¹, как «воз и ныне там», «а Васька слушает да ест», «а ларчик просто открывался» «сильнее кошки зверя нет» и многие другие. Но если некоторые крылатые выражения старшее поколение понимает без труда, хотя использует их в несколько модифицированном виде, то молодежи данные крылатые выражения необходимо объяснять. Рассмотрим некоторые примеры в таблице.

Таблица. Трудности восприятия крылатых выражений² из басен Крылова.

Крылатое выражение	Басня Крылова	Трудности восприятия
воз и ныне там	Лебедь, Щука и Рак	Слово «ныне» современниками не используется, требует пояснений.
а Васька слушает да ест	Кот и повар	Частица «да» вместо «и» — при чтении басни молодежь автоматически заменяет «да» на «и».
А дуги гнут с терпеньем и не вдруг	Трудолюбивый медведь	Вместо привычного «с терпением», устаревшей «с терпеньем». Выражение «не вдруг» кажется неправильным, вышедшим из употребления.
Берись за то, к чему ты сроден, Коль хочешь, чтоб в делах успешный был конец	Скворец	Хотя в целом смысл воспринимается без особых сложностей, слово «сроден» понимается лишь в контексте предложения, о его значении догадываются, но само слово молодежью не употребляется.
Ведь я не здешнего прихода	Прихожанин	«не здешний приход» — выражение, легко воспринимаемое старшим поколением. Молодежь, напротив, считает слова «здешний», «нездешний» неправильными, заимствованными из детских лет, когда ребенок учится, пробует язык и придумывает понятные, но не совсем правильные слова. По высказыванию одной из участниц: «мама ругала меня за слово «нездешний», говорила, что так неправильно».
кто в лес, кто по дрова	Музыканты	Современное поколение не понимает разницы: разве в лес ходят за дровами?
Ни пава, ни ворона	Ворона	Слово «пава» не употребляется в современной речи, требует дополнительных объяснений.

Крылатое выражение	Басня Крылова	Трудности восприятия
Наделала Синица славы, А моря не зажгла	Синица	Оборот «наделала славы» воспринимается как неправильный языковой конструктор.
Не презирай совета ничего	Орёл и Крот	Выражение «совета ничего». Воспринимается как неправильное построение фразы, порядок слов мешает восприятию, исправляют на выражение «ничего совета». Интересно, что слово «ничьих» понимают лучше, чем «ничего».
Рыльце у тебя в пуху	Лисица и Сурок	Слово «рыльце» не употребляется в современной речи, требует пояснения. В испанском языке есть слово <i>trompita</i> , но оно чаще переводится как мордочка, а не рыльце.
Хоть видит око, Да зуб неймет	Лисица и Виноград	Слово «неймёт»: вышедшее из употребления, понимается в контексте.
Ты виноват уж тем, что хочется мне кушать	Волк и Ягнёнок	Частица «уж» не употребляется с современной речи.
Слона-то я и не приметил	Любопытный	Частица «то» — её смысл остается не понятым.
По мне уж лучше пей, Да дело разумеи.	Музыканты	Слово «разумеи» воспринимается как неправильное. Воспринимается как производное от слова «разум».

Источник: наблюдения на заседаниях Литературной гостиной Никарагуа.

Для людей старше 40 лет многие названия басен И. А. Крылова звучат как нарицательные, крылатые выражения: «Демьянова уха», «Тришкин кафтан», «Свинья под Дубом», «Слон и Моська»³, но молодежь их не понимает. Для них эти выражения не означают ничего. Кто такие Демьян и Тришка? Что за странное имя Тришка? Почему уха, а не суп? (в испанском языке уха и суп называются одинаково: *sopa*). Как выглядит кафтан и чем отличается от кофты или куртки? Что за зверь Моська? Также сказывается специфика страны проживания, где свиньи питаются кукурузой и ботвой, а не дубовыми желудями.

В связи с изменением образа жизни и сфер экономической деятельности, сложнее становится восприятие такой, казалось бы, простой басни как «Стрекоза и муравей»⁴. В современном мире блогеры, тик токеры зарабатывают гораздо больше, чем, скажем, работники сельского хозяйства, и это не считается неправильным. Поэтому некоторое недоумение у молодежи вызывают высказывания и неодобрение муравья. Стрекоза не воспринимается как праздная бездельница, которая не заслужила крова и пропитания, и басня требует дополнительных разъяснений.

Интересно отметить, что современная молодежь большинство из басен И. А. Крылова не читала в детстве, а познакомилась с ними в возра-

сте от 20 лет и старше, на встречах в Литературной гостиной. Хотя в целом творчество И. А. Крылова вызывает интерес, и его басни по праву являются шедеврами литературного искусства, молодежи, выросшей за границей, необходима определенная ориентация и разъяснение слов и выражений, указанных выше. Конечно, это неполный список нуждающихся в объяснении слов. Это список слов, которые были рассмотрены на заседаниях Литературной гостиной в Никарагуа.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Крылов И. А.* Басни Крылова. М.: Самовар, 2014. С. 80.

² Там же.

³ *Крылов И. А.* Басни. М.: Речь, 2018. С. 144.

⁴ Там же.

Golovina, N. S.

National Autonomy University of Nicaragua, Managua, Nicaragua

PERCEPTION OF KRYLOV'S FABLES BY CONTEMPORARIES OF THE RUSSIAN DIASPORA IN NICARAGUA

The article deals with the problems of perception of individual words and expressions used in Krylov's fables by the diaspora in Nicaragua, in particular, the difference in understanding the meaning of words by representatives of different generations who grew up in different cultural and socio-economic environments.

Keywords: Ivan Krylov; fable; diaspora; perception; contemporaries.

Гришина Анна Юрьевна

Русская школа «Росинка», Катар

grishina.yurist@gmail.ru

МАСС-МЕДИА И ИХ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ЯЗЫКОВЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается влияние масс-медиа на языковые изменения в русском языке. Автор анализирует различные факторы, такие как телевидение, Интернет, социальные сети, радио и газеты. Масс-медиа может приводить к появлению новых лексических единиц, сокращений и словосочетаний, а также к изменению грамматических правил, — масс-медиа является одним из наиболее сильных факторов, влияющих на развитие языка. Автор подчеркивает, что эти изменения не всегда являются негативными и могут отображать развитие языка и общества в целом.

Ключевые слова: масс-медиа; язык; модель речи; речевые привычки.

Масс-медиа, такие как телевидение, радио, интернет и печатные СМИ, имеют колоссальное влияние на нашу культуру, общество и язык. Они являются одним из главных источников информации, развлечения и коммуникации в мире. Масс-медиа также оказывают непосредственное влияние на язык и способ, которым мы говорим и пишем. Они представляют собой общедоступный и широко используемый источник языковой информации. Кроме того, не только отражают языковые тенденции и изменения, но и создают новые слова, фразы, выражения и обороты речи. Например, разговорный термин «селфи» стал широко распространенным после того, как его начали использовать в СМИ. Также влияние масс-медиа на лексику проявляется в заимствовании слов и фраз из других языков, особенно из английского языка.

Термин «масс-медиа» появился сравнительно недавно (1970-е годы), тем не менее в действительности масс-медиа существуют с того времени, как началась новая эра влияния средств массовой информации на социум, общественные установки и в целом модель речевого поведения.

Проблематика изучения масс-медиа связана с тем, что они имеют множество функций и применений, что создает большое количество вопросов, среди которых можно назвать следующие:

1. Как масс-медиа влияют на общественное мнение и поведение людей?
2. Какие ограничения должны быть установлены для масс-медиа с точки зрения правовых и этических норм?
3. Как масс-медиа могут быть использованы для сознательного манипулирования общественным мнением и создания стереотипов?

Необходимо учитывать процессы глобализации общества во всем мире, а также масштабную технологизацию, оставляющую след на фор-

мировании языка. Обширный доступ к Интернет-ресурсам и телевидению, разнообразие информационных носителей и передатчиков информации способствуют расширению способов коммуникации и вместе с тем — вариантов развития языковой личности любого человека.

1. Масс-медиа и их роль в формировании языка. Масс-медиа (средства массовой коммуникации, СМИ) — технологии и институты, через которые централизованно распространяется информация и другие формы коммуникации крупным, гетерогенным и географически рассеянным аудиториям.

Закон «О средствах массовой информации» (29.12.22) гласит: «В Российской Федерации поиск, получение, производство и распространение массовой информации, учреждение средств массовой информации, владение, пользование и распоряжение ими; изготовление, приобретение, хранение и эксплуатация технических устройств и оборудования, сырья и материалов, предназначенных для производства и распространения продукции средств массовой информации, не подлежат ограничениям»¹.

Основываясь на пунктах закона, можно утверждать, что свобода СМИ, возможность самовыражения, разнообразие способов передачи информации, общение с представителями зарубежных обществ полностью задекларированы и защищены в РФ.

Масс-медиа являются одним из основных факторов, влияющих на язык людей. Они создают новые слова, фразы и выражения, которые затем становятся частью общего языка. Например, технологии и социальные медиа создали новые слова, такие как «твит», «хэштег», «селфи» и другие.

Масс-медиа также влияют на грамматику и стиль языка. Это может привести к тому, что люди начинают использовать определенные конструкции и выражения, которые становятся общепринятыми. Масс-медиа влияют на грамматику русского языка, устанавливая стандарты правописания, пунктуации и стиля письма. Например, журналы и газеты устанавливают правила написания слов и фраз, которые затем становятся общепринятыми. Телевизионные программы и радио передачи также могут влиять на грамматику языка, используя определенные принципы выражения, которые затем переходят в повседневную речь людей. Однако, необходимо отметить, что масс-медиа не всегда следуют правилам грамматики, и иногда допускают ошибки, которые могут быть приняты за норму².

Кроме того, масс-медиа формируют общественное мнение и культуру, что также влияет на язык. Например, кинофильмы и телевизионные сериалы могут вдохновлять людей на использование определенных выражений. Фразы, использованные в фильмах, могут стать популярными и перейти в общепринятую речь. Актеры могут использовать определен-

ный акцент или диалект, который затем может быть скопирован зрителями. Однако, как и в случае с масс-медиа, необходимо быть критически настроенным к информации, получаемой из кинофильмов, и не принимать за стандарт неправильную грамматику или произношение³.

2. Толковый словарь РАН и нововведения. Каждый год в словарь РАН (Российской академии наук) добавляются новые слова и выражения, которые отражают изменения в языке и обществе. В 2021 году в словарь были включены такие слова, как «ковид», «карантин», «тестирование на ковид», «онлайн-шопинг», «вакцинация» и многие другие. Эти слова становятся все более распространенными в повседневной жизни, и их использование является необходимым для эффективного общения. Некоторые жаргонизмы вроде «решалы» и «клофелинщицы» также были одобрены учеными. В этот список вошли слова, активно используемые пользователями соцсетей: ретвитнуть, погуглить, телеграм-канал и т. д.

Стоит отметить, что в связи с распространением коронавирусной инфекции появилось достаточно много новых слов, о существовании которых становилось известно благодаря средствам массовой коммуникации. Приведем примеры некоторых новообразований.

1. Слово «ковид» стало широко используемым для обозначения коронавирусной инфекции.
2. «Карантин» стал общепотребительным термином для описания мер по предотвращению распространения инфекции. Также появились новые слова, связанные с тестированием на ковид, вакцинацией и другими аспектами борьбы с этой болезнью. В целом, ковид стал одним из главных факторов, определяющих развитие русского языка в 2021 году.
3. «Коронаскептик» — это термин, который используется для обозначения человека, который отрицает существование или серьезность ковид-19 и/или не соблюдает рекомендации по борьбе с этой болезнью, такие как ношение масок и соблюдение социальной дистанции.
4. «Коронакризис» — это термин, который используется для обозначения глобального кризиса, вызванного пандемией ковид-19. Этот термин описывает не только медицинские последствия пандемии, но и социально-экономические и политические изменения, которые происходят в связи с этой болезнью. Коронакризис оказывает серьезное влияние на жизнь людей по всему миру и требует координации усилий всех стран и общественных организаций для его преодоления⁴.

Стоит отметить, ковид-19 повлиял на то, как люди общаются друг с другом. Из-за ограничений на контакты и социальную дистанцию, многие люди начали больше общаться онлайн, используя различные приложения для видеосвязи. Это привело к появлению новых выражений, таких как «зумиться» или «скайпиться».

Наконец, ковид-19 также повлиял на то, как люди выражают свои эмоции и чувства. Из-за стресса и тревоги, вызванных пандемией, многие люди начали использовать новые слова и фразы, чтобы описать свои эмоции. Например, появилось выражение «ковидная тревога», которое описывает чувство беспокойства и тревоги, вызванное пандемией.

3. Сленг блогеров, как фактор влияния на язык. Блогеры играют важную роль в формировании знаний и стереотипов у своих подписчиков и могут оказывать значительное влияние на язык и речь их аудитории. Вот несколько способов, которыми блогеры влияют на язык и речь подписчиков:

1. Создание новых слов и фраз. Блогеры часто создают новые слова и фразы, которые становятся частью словарного запаса и речи их подписчиков.
2. Использование сленга и жаргона. Многие блогеры используют сленг и жаргон, который может стать популярным у их аудитории.
3. Влияние на произношение и интонацию. Если блогер использует определенное произношение или интонацию, то его подписчиков могут последовать его примеру.
4. Ошибки и неточности в речи. Блогеры, как и все люди, могут совершать ошибки и допускать неточности в речи, что также может примером неправильной речи у подписчиков.
5. Воздействие на слуховое восприятие. Блогеры могут влиять на способ восприятия речи и звуков их фанатов. Если блогер использует тот или иной звук, то подписчики тоже могут начать его использовать⁵.

Многие блогеры используют неформальный стиль речи, чтобы создать более близкую связь с их аудиторией и подчеркнуть свою личность. Часто они используют сленговые выражения, интернет-мемы, эмодзи и хэштеги, чтобы поднять настроение или чувство юмора у своей аудитории.

Образование сленга, влияющего существенно на речь аудитории можно рассмотреть на примере блогера Литвина (российский видеоблогер и стример). Создатель и владелец футбольного клуба «Сахалинец» и YouTube-канала «ЛИТВИН». Его видео входят в ТОП-10 «самых просматриваемых видео в России» по версии видеохостинга YouTube в 2020 году.

Сейчас у Михаила Литвина наблюдается плохо поставленная речь с экспрессивными выражениями, но его фразы часто расходятся на афоризмы и полноценные сленговые понятия, например: «Педали перепутал», «Санечка, снимаешь?», «Вайб и чил — как Литвин учил», «Погнали», «Время кайфовать» и другие. Данные выражения часто используются его подписчиками.

Если говорящий ясно и четко выражает свои мысли, использует правильную грамматику и произношение, то это может стимулировать аудиторию говорить так же. С другой стороны, если говорящий использует неправильную грамматику, нечеткое произношение или непонятные выражения, то это может отразиться на речи аудитории и привести к ошибкам в их собственной речи. Поэтому важно, чтобы говорящий обращал внимание на свою речь и старался быть ясным и понятным для своей аудитории.

В заключение отметим, что масс-медиа, в том числе телевидение, имеют огромное влияние на язык общества. Они могут влиять на языковые привычки и поведение, поэтому важно осознавать влияние масс-медиа на наш язык и быть более критическими к информации, которую

мы получаем через них. Только так можно сохранить свою языковую личность и не стать жертвой манипуляций.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Закон РФ от 27.12.1991 N 2124-1 (ред. от 29.12.2022) «О средствах массовой информации». Ст. 1.

² *Осиянова О. М.* Языковая личность XXI века: проблемы и перспективы // Вестн. ОГУ. 2002. № 6. С. 191.

³ *Евгеньева Т. В.* Технологии социальных манипуляций и методы противодействия им. СПб., 2007. 78 с.

⁴ Орфографический академический ресурс «АКАДЕМОС». Толковый словарь РАН. — URL: <https://orfo.ruslang.ru/?ysclid=lpk8l338xs41695178>

⁵ *Дымарский М. Я.* Речевая культура и речевая манера (к проблеме оценки нормативности речевой практики) // Русский язык сегодня. Вып. 4 : Проблемы языковой нормы: сб. ст. / Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. М., 2006. С. 173–186.

Grishina, A. Yu.

Russian School in Qatar “Rosinka”, Qatar

MASS MEDIA AND ITS IMPACT ON LANGUAGE CHANGES IN THE RUSSIAN LANGUAGE

The article examines the influence of mass media on language changes in the Russian language. The author analyzes various factors such as television, the Internet, social networks, radio and newspapers. Mass media can lead to the emergence of new lexical units, abbreviations and phrases, as well as to a change in grammatical rules. Mass media is one of the most powerful factors influencing the development of a language. The author emphasizes that these changes are not always negative and may reflect the development the language and society in general.

Keywords: language, mass media, speech model, speech habits.

Гуляева Евгения Юрьевна

Школа русского языка и культуры, Мексика

Rusamexicana991@gmail.com

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ СОСТАВЛЕНИИ УЧЕБНИКА «МИСТЕР ТАКО В РОССИИ»

В данной статье освещаются вопросы методики преподавания в странах Латинской Америки, в частности в Мексике, особенности национального характера мексиканцев, мотивация мексиканцев в изучении языка, как преподаватель может помочь студентам из Латинской Америки более быстрым способом выучить язык, находясь за пределами страны изучаемого языка.

Ключевые слова: методика преподавания; Россия; Латинская Америка; учебник.

Актуальная проблема стран Латинской Америки при изучении русского языка как иностранного — недостаточно информации о России, информация искажена (информация поступает из США), недостаточно материалов для изучения, нехватка качественных ресурсов (методистов, сертифицированных преподавателей русского языка). Также стоит отметить особенности национальной мексиканской культуры, которые не предполагают значительного вклада в развитие местного языка (местное население в деревнях до сих пор разговаривает на древних местных диалектах, уровень образования очень низкий). Говорить на иностранных языках также не входит в список приоритетов у местного населения, уровень культуры невысок. Стоит отметить, что Мексика — страна, которая долгое время являлась испанской колонией, в настоящее время в Мексике развит расизм и дискриминация. Отсутствует средний класс. Есть либо низкий социальный класс, либо «сливки общества». Низкий социальный класс превалирует и, к сожалению, не имеет возможностей для развития образования, культуры, национальных традиций. Процент мексиканцев, которые заинтересованы в изучении иностранного языка, очень низок. Для преподавателя русского языка как иностранного это довольно серьезная проблема. Возникает необходимость изобретения всевозможных опций, чтобы заинтересовать мексиканского студента, найти «ключик» к его мексиканской душе. Для этого очень важно перед подачей информации о языке, о культуре и о России изучить особенности национального характера, узнать, что может заинтересовать мексиканского студента, как замотивировать, каким образом можно сподвигнуть на изучение иностранного языка. И это очень трудоемкая работа.

После анализа местного национального характера, мною был сделан вывод, что проблема может быть решаемая способом актуализации информации о России. И это необходимо делать более современным спо-

собом. Способом, который будет воспринят местным населением легко и непринужденно. Мне показалось необходимым освещать информацию в социальных сетях, поскольку интернет в наше время занимает важное место в жизни любого человека. И мексиканцы не исключение. Инстаграм*, Фейсбук*, Телеграмм, тикток, рилс и т. д. Эти новые модные слова играют важную роль в повседневной жизни. Можно сказать, что это часть жизни любого среднестатистического человека. Из этих источников мы получаем информацию, с этой информацией мы живем. И важно понимать, что информация должна быть предоставлена таким образом, чтобы её хотелось усвоить, чтобы осталось послевкусие, чтобы хотелось эту информацию получать еще и еще. Проанализировав вкус местного населения, особенности национального характера, увлечения, цели в жизни, я сделала вывод, что мексиканцы — народ довольно веселый, без особых жизненных забот и проблем. Все мы слышали слово «фiesta», которое, мне кажется, переводить на русский язык бессмысленно. Всю жизнь мексиканца можно описать как «фiesta», а это значит, что информация, которую они получают или которую хотят получать, должна быть связана с этим. Что может заинтересовать мексиканца? Фiesta и такой же стиль жизни, «де fiesta», как говорит местный народ. По этой причине я решила развивать русскую культуру и русский язык в контексте модного тик тока. Каким образом? В своем тик токе я рассказываю о русских традициях в шуточной форме, но всегда освещаю основные черты национального русского характера, которые знаю, что обязательно понравятся местному мексиканскому населению. Рассказываю о русских праздниках, сравниваю жизнь русского и мексиканского народа, быт, культуру, особенности национального характера. В моем блоге сейчас около 16 тыс местных подписчиков, число подписчиков увеличивается ежедневно. Отметим, что мексиканцам очень нравится такая подача информации в шуточной форме. Одновременно это новая информация о России, о русском языке.

Есть и другой метод, как можно заинтересовать мексиканца в изучении русского языка. С помощью «Русского дома» мы проводим большое количество мероприятий, посвященных русской культуре, сотрудничаем с местными культурными и языковыми организациями. Это сотрудничество очень помогает нам в распространении русской культуры. Мероприятия также имеют большой успех среди местного населения. Мы знакомим местный народ не только с русской культурой, но также с русским менталитетом. Наши будущие студенты могут на такого рода мероприятиях могут пообщаться с русскими людьми (на испанском языке), узнать много нового о русских праздниках, традициях. Россия для местного народа — очень далекая страна не только географически, но и ментально. Иногда складывается такое мнение, что мексиканцы и русские — народ с разных планет, с разным культурным образованием

и менталитетом. Это культурное и ментальное развитие очень привлекает местный народ. Нужно также добавить, что в местных мексиканских школах немного затрагиваются темы из русской истории. Поэтому есть понятие о таких терминах, как «перестройка», «СССР», таких фигурах, как Горбачев, Ленин, Сталин. Но поскольку информация дается в мизерных количествах, у многих мексиканцев возникает очень большой интерес узнать более подробно, понять, что же скрывается за этими терминами и фамилиями.

Другим способом приобщения местного населения к русской культуре и языку является выпуск методических учебников, книг о русской культуре и языке в сотрудничестве с «Русским домом». К сожалению, в Мексике в настоящее время существует нехватка ресурсов, источников информации. Единственный источник получения информации для местного населения о России — это Интернет. К сожалению, в Мексике не продаются книги о русском языке или литературе, очень мало книг с переводом на испанский язык. В местных книжных магазинах редкость встретить книги Л. Н. Толстого или Ф. М. Достоевского в хорошем переводе. Хотя нужно отметить, что мексиканцы ознакомлены со всемирно известными произведениями русской литературы, такими как «Война и мир», «Анна Каренина», «Братья Карамазовы», «Преступление и наказание», «Мать». Есть небольшое число мексиканцев, которые, воодушевившись прочтением одного из русских произведений, дают своим детям имя понравившегося русского героя.

В связи с вышесказанным тема написания учебников и книг для местного населения видится актуальной не только для Мексики, но и для стран Латинской Америки. Тем для написания книг очень много: культура, литература, история, наука, спорт и т. д. Все, что может заинтересовать местный народ. До написания книги «Мистер Тако в России» у меня возникла идея написания всеобщей картины русского мира. Что для меня, как для русского человека, значит Россия и русский язык. И моя первая книга называется «Русский — это...». В этой книге мною были собраны все вопросы моих студентов о России, о русской моде, о русском менталитете, о русских привычках, национальном спорте, о бане, о даче, о СССР, о перестройке, об ушанке, русском климате и т. д. И книга нашла отклик у местного населения. Книга очень легко читается, но в то же время, прочитав эту книгу, можно получить общее представление о России. В книге нами было опубликовано большое количество фотографий и картинок, чтобы можно было не только прочитать, но и увидеть своими глазами, что конкретно имеется в виду.

После написания книги «Русский — это...», возникла идея написания другой книги, теперь уже книги по языку. Целевой аудиторией данной книги являются мексиканцы, которые планируют посещение России и которые понимают, что для того, чтобы путешествовать по России,

необходимо знание русских букв и алфавита, необходимо уметь читать по-русски и немного говорить по-русски («спасибо», «пожалуйста», «как пройти», «сколько стоит», «не подскажете, где метро» и т. д.). Основной целью моего учебника «Мистер Тако в России» является донесение материала до местного населения не только языкового, но и культурного, интерпретация материала в веселой, шуточной форме, чтобы информация действительно воспринималась как усвоенная.

Отметим, что культ еды и праздников превалирует в мексиканской местной культуре, именно по этой причине из местной еды «такос» я создала героя, которого назвала «Мистер Тако». Это шуточный и забавный герой, который решил путешествовать в Россию к своему другу «Пельмению». Но для того, чтобы коммуницировать со своим другом, ему нужно выучить русский алфавит, научиться читать и писать по-русски. Мистер Тако попадает в базовые классические ситуации, такие как аэропорт, город, гости, магазин, ресторан. И в моей книге я даю описание этих ситуаций и основные фразы по конкретной теме с учетом культурного аспекта. Например, как вести себя, когда тебя пригласили в гости в русский дом (тапочки, еда, разговор), как обратиться к незнакомому человеку за помощью (в мексиканской культуре не принято говорить на «Вы»), как купить продукты, как заказать еду в ресторане.

Хочу также упомянуть, что мексиканцы переняли систему образования из США: наглядные материалы, дидактические карты, игры, ребусы, учебники в картинках, использование современных технологий, как QR code, Google docs, квесты и т. д.

Учебник «Мистер Тако в России» совмещает в себе несколько позиций.

1. Веселая, шуточная интерпретация грамматических базовых правил по русскому языку (герой Тако путешествует в Россию и попадает в различные базовые ситуации: в аэропорту, в отеле, в городе. Тако рассказывает, что говорить в данных ситуациях, как себя вести).
2. Картинки, иллюстрации, QR-code для прослушивания аудиозаписи, озвученной мною.
3. Информация о культурных особенностях России, о национальном характере россиян.

Gulyaeva, E. Yu.

Russian Language and Culture School, Mexico

METHODOLOGICAL APPROACH TO COMPILING THE TEXTBOOK “MR. TACO IN RUSSIA”

The article covers the issues of teaching methods in Latin American countries, in particular in Mexico, the peculiarities of the national character of Mexicans, the motivation of Mexicans in learning the language, how a teacher can help students from Latin America learn a language in a faster way, while being outside the country of the language being studied.

Keywords: teaching methods; Russia; Latin America; textbook.

Дербишева Замира Касымбековна

Кыргызско-Турецкий университет Манас, Киргизия

zamira.derbisheva@manas.edu.kg

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ТИПАЖ ДЕРЕВЕНСКОГО ЖИТЕЛЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ В. М. ШУКШИНА

В данной статье представлен лингвокультурный образ русского человека, составленный на материале рассказов В. М. Шукшина. На основе лингвокогнитивного, прагмалингвистического и др. подходов представилось возможным создать обобщенный типаж русского человека, жившего в советской деревне, постичь его думы, мысли, выявить спектр его эмоций, разобраться в его намерениях, желаниях, чаяниях, сделать выводы об его отношении к миру, людям и т. д. Применение именно принципов лингвоперсонологии дало возможность сформировать самобытный образ простых русских людей — земляков В. М. Шукшина.

Ключевые слова: лингвокультурный типаж; деревенский житель; лингвокогнитивный анализ; прагмалингвистический анализ; вербально-семантический анализ.

Произведения В. М. Шукшина традиционно были предметом исследования в литературоведческом аспекте. Однако в последнее время в связи с развитием антропоцентрического направления в исследованиях языковых фактов появились новые возможности осмысления творчества народного писателя. Отметим, что существует немало работ, посвященных лингвокультурному анализу произведений В. М. Шукшина, среди которых: Э. П. Леонтьев. Лингвокультурный типаж «Чудик» и его воплощение в рассказах В. М. Шукшина (2016), Г. Г. Хисамова. Персонаж как языковая личность в художественном тексте (2016), Д. Р. Мухтарова. Особенности репрезентации лингвокультурных концептов в рассказах В. М. Шукшина (2017), Е. А. Московкина. Ключевые слова как отражение языковой картины мира на примере художественной прозы В. М. Шукшина (2017), Е. Н. Карташова. Творчество В. М. Шукшина: перспективы лингвистических исследований (2021). Защищены диссертации: Лю Люцзюнь. Герой рассказов В. Шукшина как национальная языковая личность (2009), Д. А. Самадова. Семантико-стилистическая характеристика лексики произведений В. М. Шукшина (2012).

В современном языкознании существует направление лингвоперсонология, (см. Ю. Н. Караулов), в рамках которого функционирует два термина для лингвистического изучения персонажей художественных произведений: это термин «языковая личность», разработанный Ю. Н. Карауловым в 1987 году¹ и «лингвокультурный типаж», предложенный В. И. Карасиком (2005)². Объем этих терминов во многом совпадает, поскольку предполагает следующую схему лингвокультурного анализа литературного типажа:

- 1) лингвокогнитивный контент;
- 2) прагмалингвистический объем;
- 3) вербально-семантический пласт.

Наряду с этим следует отметить, что собранный материал предопределяет также включение такого аспекта, как эмоциональный мир русского человека.

В основу описания лингвокультурного типажа деревенского жителя легли 11 рассказов В. М. Шукшина. Указанные выше аспекты дали возможность полностью изобразить типаж русского человека, живущего в деревне.

Лингвокогнитивный сегмент формируемого образа включает концепты, мысли и раздумья, ценностные установки героев.

Прагмалингвистический сегмент раскрывает мотивы их действий, намерения, насущные желания и др.

Эмоционально-экспрессивный сегмент передает чувства и душевное состояние человека.

Вербально-семантический пласт репрезентирует типичный лексикон жителя русской деревни.

Лингвокогнитивный контент формируется комплексом таких концептов, как «Родная деревня», «Душа», «Тоска», «Труд», «Любовь», «Жена», «Грех».

Особое значение в когнитивном плане представляют думы-мысли человека. Они касаются темы любви, раздумий о жизни в целом и о прожитой жизни в частности, размышлений о новом образе жизни, рассуждений о русской песне и т. д.

Ценностные ориентиры в рассказах В. Шукшина связаны с такими установками, как:

- 1) хорошая жена;
- 2) безгрешная жизнь;
- 3) настоящая любовь;
- 4) нетерпимость к фальши.

Прагмалингвистическая ипостась рассматриваемого типажа занимает значительное место в формировании образа русского человека. Многие его потребности, надежды, мечты, желания имеют характер прагматических интенций: иметь пригожую, хорошую жену, дать образование детям, материально обеспечить семью и т. д. Вместе с тем можно отметить духовные интенции, а именно: встретить настоящую любовь, потребность восстановить справедливость в отношениях близкого окружения, исповедаться, чтобы оправдаться за грехи, потребность в уважительном отношении к себе.

Эмоционально-экспрессивный характер русского человека отличается широтой и полнотой проявления чувств, таких как радость, горе, любовь, стыд, волнение. При этом проявляются такие черты русского

мужика, как немногословность, с одной стороны, и с другой стороны, готовность выяснить отношения кулаками.

Вербально-семантический уровень представляет богатую палитру речевого разнообразия, где встречаются и образные сравнения, и эпитеты, и метафоры, и идиомы.

Дискурс В. М. Шукшина, представленный такими рассказами, как «Думы», «Дебил», «Двое на телеге», «Два письма», «Билетик на второй сеанс», «Далекие зимние вечера», «Артист Федор Грай», «Беспалый», «Бессовестные», «Демагоги», «Други игрищ и забав» дает достаточно полное представление о лингвокультурном типаже деревенского жителя советского времени.

Выделенная выше концептосфера достаточно убедительно демонстрирует исконные приоритеты русского человека — «Родная деревня», «Душа», «Тоска», «Труд», «Любовь», «Жена», «Грех».

Концепт «Родная деревня»: *Увидел сейчас во сне деревню нашу и затосковал. Вспомнились серые избы, пыльная улица, крапива у плетней, куры на завалянке, покосившиеся прясла... А за деревней — степь да колки. Да польхает заря в полнеба. Попадают еще небольшие озерки; вечерами вода в них гладкая-гладкая, и вся заря — как в зеркале (Два письма).*

Концепт «Труд»: *И всю жизнь была только на уме работа, работа, работа. И на войне тоже — работа. И все заботы, и радости, и горести связаны были с работой. (Думы).*

Концепт «Душа»: *болит душа; неладно было на душе; ликовала душа и т. д.*

Концепт «Тоска»: *Посидим по старой памяти, выпьем вот... Вспомним былое... С тоски больше... не обессудь, батюшка. Не верим больше — вот и тоска. В боженьку-то перестал верить, вот она и навалилась, матушка. Церкви позакрывали, матершинничаем, блудим... Вот она и тоска (Билетик на второй сеанс); одна грусть-тоска зеленая; засосет что-то, тоска обуяет.*

Концепт «Любовь»: *Он понимал, что есть на свете любовь. Но как вспомнится опять та черная оглушительная ночь, когда он летел на коне, так сердце и сожмет тревожно и сладко. Серега особенно любил походку жены: смотрел, и у него зубы немели от любви (Беспалый).* Примечательно, что простой русский человек воспринимает любовь не только как приятное состояние, но и как болезнь. Ср.: *И вот далеко в переулке начинала звенеть гармонь. И поднималась в душе хворь. Но странная какая-то хворь — желанная. Без нее чего-то не хватает (Думы).* Вместе с тем разочарованный в своей жене герой разочарованно рассуждает о любви так: *а для меня, что любовь, что чирей на одном месте, прости, господи, одинаково (Билетик на второй сеанс).*

В концепте «Жена» чаще всего отмечается негативное отношение: *Или как все одно килу (грыжа) смолоду нажил, так и жена мне: кряхтишь, а носишь. (Билетик на второй сеанс). Никудышная бабенка попалась. Дура. Вся в папашу своего. Хайло разинет и давай — только и знает. Сундук плетень, не баба. (там же).*

Концепт «Грех». Русский человек кается за свои грехи, понимает, что живет неправильно, ему хочется исповедаться, оправдаться перед Всевышним, но чувствует свое бессилие. *А то грех какой-то лежит на душе (Два письма). Знаю, грех, но поглядишь кругом-то — господи-господи, что делается! (Билетик на второй сеанс). В боженьку-то перестали верить, вот он и навалилась, матушка. Церкви позакрывали, матершинничаем, блудим... (Билетик на второй сеанс)..*

Второй важный сегмент лингвокогнитивной сферы рассматриваемого типажа представлен мыслями, думами персонажей В. Шукшина.

Мы часто находим самокритичные мысли-раскаяния человека о неправильной жизни:

Вертелся всю жизнь, ловчил, дом крестовый рубил, всю жизнь всякими правдами и неправдами доставал, то то, то это. Прожил, как песню спел, а спел плохо. Жалко — песня-то была хорошая. (Билетик на второй сеанс).

Встречаются нерадостные мысли о новом образе жизни:

Толстел год от года. Жену упрекаю, а сам — хоть поставь, хоть положи, в дверь не пролезаю. Курорты, понимаешь, санатории... А жизни как-то не успел порадоваться. Дети растут, но радости большой не доставляют, честно говоря (Два письма).

Очень интересны рассуждения русского человека о песне:

Песни складывают, а не сочиняют, — пояснил дед. — Это когда у человека большое горе, он складывает песню, чтобы малость полегче стало. «Эх ты, доля, эх ты, доля».

Характер ценностных приоритетов, указанных выше, дает полное представление о рассматриваемом типаже деревенского жителя, который, если любит, то любит отчаянно, слепо, безрассудно; мечтает о доброй, пригожей жене, тянется к родным корням (к своей деревне), не терпит притворства, лживости и осуждает тех, кто ловчит и ворует.

Прагматическая характеристика данного типажа состоит из двух частей:

- 1) описания бытовых действий персонажей;
- 2) актуализации потребностей и желаний.

Деревенский народ в России, как известно, никогда не сидел без дела. Они работали не покладая рук, чтобы прокормить семью: пахали, борошили, ковали, рубили, копны вязали, сено гребли, телят пасли (см. Два письма).

При этом русский мужик:

- ругает судьбу, досадует на свою никчемную жизнь, ворует, ловчит: *Ведь я мужик-то неглупый, ведь у меня грамотешки-то совсем почти нету, а я вон каких молодцев обвожу вокруг пальца* (Билетик на второй сеанс);
- пьет, дерется: *Сам Матвей не раз дрался. Да ведь тоже так кулаки чесались, и силенка опять же была. Надо же ее куда-нибудь девать* (Думы);
- бьет жену, потом жалеет ее: *Анатолий психовал, один раз «приварил» супруге, сам испугался и долго ласково объяснял ей. ... Лапочка ты моя, синеокая ты моя... Свинцовой примочкой надо глаз-то. Купить?»* (Дебил).

Русский человек, живущий в деревне, в рассказах В. Шукшина, испытывает потребность исповедаться, чтобы оправдаться за грехи; и вместе с тем возникает потребность почувствовать уважительное отношение к себе и т. д. Ему хочется также восстановить справедливость; вместе

с тем не отпускает тяга вернуться в родную деревню; считает своим долгом дать образование детям и т. д., а также он тайно хранит надежду встретить настоящую любовь; и когда наступает время, о зарождении симпатии и серьезных намерениях в русской деревне дают знать игры на гармонии:

А время подперло жениться, ну и ходит, ... по ночам, «тальянит». А чего не походить? Молодой, силенка играет в душе... И всегда так было (Думы).

Лингвокультурный типаж деревенского жителя будет недостаточным полным без рассмотрения его эмоционально — экспрессивного характера. Основной спектр эмоциональных проявлений связан у героев В. Шукшина с радостью, злобой, тоской, обидой, стыдом, горестными переживаниями.

Радость: Ликовала душа, каждая жилка играла в теле... Какой-то такой желанный, редкий миг непосильной радости (Думы); ...глянет на жену, и опять сердце радостью дрогнет (Беспальный); радость его была велика, хотелось обнимать всех подряд и целовать. Он плакал, хотел петь, смеялся... (там же)

Злоба: А Федора охватывала глухая злоба и отчаяние (Ф.Г.) Было время, гордился, что жить умеет, теперь тосковал и злился; ...все предстало в его сознании как мир недобрый, враждебный, он весь стиснулся, скрутился в злой, крепкий комок (Други). Тимофей, когда у него болела душа, умел ругаться сладостно и сложно, точно плел на кого-то ненавистного, многожильный ременный бич. Ругать судьбу до страсти хотелось... (Билетик на второй сеанс).

Тоска: Так вроде все нормально, на работе хорошо, а — нет-нет — засосет что-то, тоска обуяет, как сейчас вот, — и все охота послать к черту (2 письма)

Стыд: Младенец взволновал его, обрадовал, но досада, стыд и злость на сестру губили радость (Други...).

Горе: Всегда у старика, когда зачитывали его сынов, горе жесткими сильными пальцами сдавливало горло, дышать было трудно. Он смотрел в землю, не плакал, но ничего не видел. (Бессовестные); Потом было горе. Отец сидел, обхватив руками голову, и покачивался и глухо и протяжно стонал (Думы).

Обида: Жалко и грустно, и обидно, что родной сын — вроде уж и не сын, а так — пришей-пристебай.

Многие авторы, занимающиеся проблемами русского характера, единодушно отмечают открытость, доброту, искренность, эмоциональность русского человека ³. (К. Касьянова, 1993; А. В. Сергеева, 2007; В. Шалак). Русский человек открыто выражает свои эмоции, он не стесняется показать чувства стыда за нечестный образ жизни, стыда за свою сестру, родившую без мужа; он тоскует по родному краю; отец тоскует по погибшим на войне детям и вместе с тем он держит обиду на сына за невнимание и потребительское отношение к нему и т. д.

Вербально-семантическая специфика типажа.

Вербально-семантическая характеристика типажа в дискурсе В. Шукшина вписывается в ряд функций, которые выполняет речевой портрет персонажа⁴.

1. Ведущая функция речевого портрета — характеризующая. Речь литературного персонажа — это его основная характеристика. Она помогает лучше раскрыть образ героя, индивидуальные черты его характера, принадлежность к какой-либо социальной группе, особенности воспитания.

*Этот остаток в десять-двенадцать лет, это уже не жизнь, а так — обглоданный мосол под крыльцом — лежит, а к чему? Да и вся-то жизнь, как раздумаешься, — тьфу! Никудышная бабенка попалась. Дура. Вся в папашу своего. Хайло разинет и давай — только и знает. Сундук плетёный, не баба. (2 сеанс) И тут подходит к нему одна — гладкая вся, тут — полна пазуха, вежливая. Мужик радешенький — сама навялилась. Точно так со мной выкинула судьба-сучка. Ну, я с той поры и завязал рот тряпочкой и не заикался никогда. Испаскудился народишко? Что, не по зубам? Привыкайте, привыкайте. А то попусту-то языком молоть вы мастера, а если какая сенсация, у вас сразу глаза на лоб. Трещач он был, тещь-то. Дурак дураком. **Ботало корове.***

2. Психологическая или эмоциональная — тут речевая характеристика может показывать состояние героя на данном этапе повествования, его психологическое состояние, эмоциональный фон. Ср.:

опостылело все на свете; засосет что-то, тоска обуяет...

3. Воздействующая — через речь героя автор воздействует непосредственно на читателя; это может быть отражение мировоззрения писателя в речи героя, а может быть и парадоксальное противостояние авторской задумке в разговорах лирического героя. Например:

Тестюшку, например, своего я б тогда так законопатил, что он бы и по сей день там... За язычину его... (2 сеанс); Могу ведь смазь замастырить. Замастырить?; ...сукины вы сыны. Сгрёбу вот счас обоих да носом — в то-чёр-то, носом, как котов пакостливых; Да растудит вашу туда-суда и в ребра! Штыбы бы вам околеть, не доживая веку! Штыбы бы вам... жоны злые попались!.. Да ты скажи честно: испужались, может, не нашли — нет, в глаза смотрют и врут. (Дядя Ермолай)

Выводы. Русский человек в изображении В. М. Шукшина предстает как человек открытый, искренний в проявлении эмоций, как позитивных, так и негативных; как человек, рефлексирующий, способный задумываться, размышлять о смысле своего образа жизни; и самое важное свойство русского человека — это не терять надежды, мечтать и любить.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Караулов Ю. Н. *Русский язык и языковая личность*. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.

² Карасик В. И., Дмитриева О. А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия // *Аксиологическая лингвистика: Лингвокультурные типажки*: Сб. науч. тр. / под ред. В. И. Карасика. Волгоград: Парадигма, 2005. 310 с.

³ Касьянова К. О русском национальном характере. М.: Акад. Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 558 с.; Шалак В. *Стереотипы национальных характеров. [Электронный ресурс]*. — URL: <http://www.vaal.ru/show.php?id=171> (дата обращения: 29.01.2023); Сергеева А. В. *Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность*. М.: Флинта, Наука, 2007. 320 с.

⁴ Китайгородская М. В., Розанова Н. Н. *Русский речевой портрет: Фонохрестоматия*. М.: Б. и., 1995. 127 с.

Derbisheva, Z. K.

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

**THE LINGUOCULTURAL TYPE OF A VILLAGER IN THE ARTISTIC DISCOURSE
OF V. M. SHUKSHIN**

The article explores the linguocultural image of a Russian person based on the stories of V. M. Shukshin. A linguistic approach to the analysis of not only the characters of works of art, but also real native speakers was developed by such Russian scholars as Yu. N. Karaulov (linguistic personality) and V. I. Karasik (linguocultural type). On the basis of linguocognitive, pragmalinguistic and other approaches, it was possible to create a generalized type of a Russian person who lived in a Soviet village, comprehend his thoughts, identify the spectrum of his emotions, understand his intentions, desires, aspirations, draw conclusions about his attitude to the world, people and so on. The application of the principles of linguopersonology made it possible to form an original image of ordinary Russian people, countrymen V. M. Shukshin

Keywords: linguocultural type; villager; linguocognitive analysis; pragmalinguistic analysis; verbal-semantic analysis.

**Жаркынбекова Шолпан Кузаровна,
Вишницкая Виктория Александровна**

*Евразийский национальный университет
им. Л. Н. Гумилева, Казахстан*

zharkyn.sh.k@gmail.com; vik_va@bk.ru

ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНЦЕПТА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Д. НАКИПОВА «ТЕНЬ ВЕТРА»)

В статье рассматривается индивидуально-авторская интерпретация концепта «путь» в художественном тексте казахстанского русскоязычного писателя Д. Накипова. Репрезентация концепта в художественном тексте посредством использования метафор определяет возможность его образного представления за счёт различных номинаций, за которыми стоят не только номинативные свойства, но и лингвокультурная информация, образные, ассоциативные и символичные представления.

Ключевые слова: художественный концепт; индивидуально-авторская интерпретация; концептуальная и языковая картина мира.

Обращение к литературному произведению актуализирует вопрос существования особого «художественного концепта», который становится отражением нравственно-эстетической позиции автора и вербализуется с помощью отдельных, взаимодействующих на уровне всего текста языковых элементов. В. С. Дербенева под художественным (авторским) концептом понимает «особый тип культурного концепта, в котором фиксируется культурно-значимый лингвокогнитивный опыт, выраженный в индивидуальной творческой интерпретации автора и представленный в художественном тексте»¹. Таким образом, именно индивидуально-авторский концепт несет в себе особое видение, обуславливает смысловую многогранность текста и неординарность его реализации. В этом аспекте особый интерес представляет творчество казахстанского русскоязычного писателя, поэта и драматурга Дюсенбека Накипова, чье видение мира не оставляет равнодушными ни читателей, ни литературных критиков.

Высокая степень творческой свободы, языковая игра, перемещение сквозь время и пространство, особый интерес к созданию Вселенной отличают его роман «Тень ветра. Роман упований в круге пепла»². Изучение языковой репрезентации концепта «путь» способствует более глубокому представлению о богатстве картины мира писателя, позволяет понять эволюцию героев романа, которые не просто познают жизнь, а проходят свой путь через грехопадения, испытания, потери, стремясь к обретению внутренней гармонии.

Концепт «**путь**» в произведении номинируется следующими лексемами: «**путь**», «**дорога**», «**дорожка**», «**тропа**». Базовый слой концепта в романе реализуются через различного рода семантические компоненты, характеризующие понятие «**путь**» как пространственный (географический) объект для перемещения, а именно: полоса земли, служащая для передвижения; направление, маршрут, линия движения от одного места к другому; процесс перемещения.

«**Путь**» как «место для прохода или проезда» характеризуется протяженностью, т. е. может осмысливаться и как нечто конкретное, знакомое, занимающее определенный участок территории: «*Мать Людоода лежала пьяная у **дороги***» (Тень ветра, с. 165), и как что-то абстрактное, неизвестное, далекое: «*Почему меня в **дорогу** не берешь?*» (там же, с. 69).

Преодоление препятствий тесно связано с пространственно-временными категориями. Так «**путь**» в зависимости от географического объекта и погодных условий может быть далеким и трудным: «*не постигнуть их на земле и **путь** до них далек и труден*» (там же, с. 250), круглым, длинным и утомляющим: «*круглой длинный **путь** по лесам, диким горам и пустынным морским побережьям утомлял*» (там же, с. 87), срединным, обширным и густо заселенным: «*Последнюю часть **пути** изгой-эта шли много свободнее, чем в первые дни бегства, когда проходили срединные, обширные и густо заселенные области острова*» (там же, с. 87), «**дорога**» верхней: «*дорога верхняя, вдоль гор и садов*» (с. 39), долгой, как по времени, так и по протяженности, опасной: «*долгую опасную **дорогу** через пустыню камней и снежных ветров*» (там же, с. 151), разбитой: *Автобус едет по **разбитой дороге** вдоль гор* (там же, с. 176), а «**тропа**» извилистой и дикой: «*тропа, по которой они шли вверх, была извилистой и дикой*» (там же, с. 159), непроходимой: «*непроходимость манговых зарослей*» (там же, с. 79).

Отметим, что препятствиями в рамках концепта «**путь**» могут считаться не только материально выраженные преграды, ландшафтные и погодные ограничения, но и психическое, душевное состояние людей: «*Досада нежданная взяла могильщика Кена по **пути** домой*» (там же, с. 28), «*Наступающая тьма не казалась беспросветной, хотя Кен понимал, как **долог путь** к избавлению и еще много **страха, тоски и сомнений** пройдет через сердце*» (там же, с. 87). Человека, ступившего на неизвестный путь, одолевают навязчивые мысли о правильности решения, подрывая состояние духа и тела: «*Эти длинные веревистые мысли, тугие-нерасплетаемые, не давали Кену покоя весь **путь** на север к холодным холмам окраины большого острова Хонсю, а более всего, когда эти мысли-веревки завязывались в немислимо твердые узлы и давили на череп изнутри...*» (там же, с. 86). В дороге человек может лишиться важного: здоровья, друзей, желания говорить, а самое главное — надежды на успешное завершение пути: «*В **пути** Кена угнетало*

еще и то, что с каждым днем он говорил все меньше и эта нелюбовь к словам росла... Из полосы влажных лесов он вышел уже молчун, почти немой, и только взглядом лихорадочных, ставших блеклыми, глаз и лишь сухими скупыми фразами продолжал общаться со спутниками. Они терпели его сумрачность, ибо и их самих томила болезнь утери смысла и проблеска хоть — какой-то надежды» (там же, с. 91).

Путь как процесс перемещения включает в себя динамический аспект, который выражается в тексте такими лексическими репрезентантами, как «**движение**» (движение — ‘перемещение в пространстве в каком-либо направлении; передвижение’): «покаживание и скрип повозки подтверждало: **движение** продолжается» (там же, с. 66), «энергия неостановимого **движения**» (там же, с. 76), «в этом встречном **движении**» (с. 119), «неостановимого **подъема-движения** спирали бытия» там же, (там же, с. 139), «**странствие**» (странствие — ‘поездка или передвижение пешком куда-либо’): «во время своих **странствий**» (там же, с. 250), «пора выходить в иное плавание, уловить ветер подлинного **странствия**» (там же, с. 39), «ход/ ходить» (ход — ‘движение, перемещение в каком-либо направлении; развитие, течение чего-либо’³: «на расстоянии трех часов **ходу** от деревни» (там же, с. 89), «упал, околевав на **ходу**» (там же, с. 128), «весь **ход** жизни на земле» (там же, с. 16), «любит, **ходит**, молчит», «чтобы не угнетаться кроткостью расстояний, стали **ходить** кругами» (там же, с. 243), «**шаг/ шагать**» (шаг — ‘пеший способ передвижения, темп движения при ходьбе; действие, поступок’⁴: «впереди **шагал** староста деревни» (там же, с. 159), «**шаги** их не слышны на крышах», «самый трудный **шаг** к его цели» (там же, с. 180). В состав признака движения входят также понятия: «отправиться» (отправиться — ‘пойти, направиться куда-либо’): «**отправился** обратно, в сторону Владивостока», «**отправился** потом Воитель покорять иные племена и народы» (там же, с. 151), «беглецы **отправились** к намеченному месту» (там же, с. 159), «**добраться**» (добраться — ‘с трудом или не скоро дойти, доехать и т. п. до какого-либо места, предмета’): «Людоед **добрался** до перевалов и оказался в Киргизии» (там же, с. 21), «**выйти**» (выйти — ‘перейти куда-либо, оказаться где-либо; появиться, показаться’): «**вышел на дорогу**» (там же, с. 40), «**брести**» (брести — ‘идти медленно или с трудом, едва передвигая ноги; плестись’): «ноги лежали вповалку, не зная больше куда им **брести**» (там же, с. 26), «**вести**» (вести — ‘идя вместе, направлять движение, помогать идти’): «он вел свой маленький отряд с сыном» (с. 86). В контексте произведения эти лексемы противопоставляются понятию «**недвижение**» (недвижение — ‘отсутствие движения, неподвижность’): «как перьять у этого самца умение **недвижного стояния** и мгновенного перехода в **движение-скок**, едва спугнешь его, «**недвижение... пространство** прошито нитями» (там же, с. 156), «**всем овладело недвижение**»,

«*Властителя, пережившего смерть-недвижение*» (там же, с. 196). В отношении нефизического действия используется лексема «*ступить*» как выражение образа жизни: «*ступил на путь сверхзланесуетственно-несметного-смертного*» (там же, с. 47), «*отшельник навсегда вышел из тени зла и мести и ступил на путь новой жизни*» (там же, с. 186), «*он сам, еще живым, по собственной воле ступит за порог второй жизни*» (там же, с. 128).

Концепт «*путь*» неразрывно связан с человеком как действующим, движущимся, перемещающимся в пространстве и времени субъектом. По отношению к человеческому «я» используются такие общеупотребительные, производные от «пути» лексемы как «*путник*»/ «*путники*» (путник — ‘путешественник, странник, идущий или едущий куда-либо; прохожий, проезжий’): «*жалость к утомленному путнику*» (там же, с. 175), «*постепенно у путников пробуждались древние знания*» (там же, с. 87), «*из оврага, виденного путниками еще час назад*» (там же, с. 118), «*путники набрели на небольшую деревеньку рыбаков*» (там же, с. 159), «*путникам открылось широкое плато горы*» (там же, с. 160), «*спутники*» (спутник — ‘тот, кто совершает путь, едет или идет вместе с кем-либо’): «*испуганным спутникам его казалось, что он ослеп*» (там же, с. 86), «*оградить от несчастий своих спутников и сына*» (там же, с. 89), «*смотрели спутники Отшельника и его сын*» (там же, с. 183), «*попутчики*» (попутчик — ‘тот, кто едет или идет вместе с кем-либо по одному пути’): «*в купе беспечно смеялись попутчики*» (там же, с. 59), «*нескончаемый чай и беседы попутчиков*» (там же, с. 254). Как видим, эти слова употребляются исключительно в своем первичном значении — путники, спутники и попутчики — это те, кто физически перемещается по земле от одного места к другому. В случаях, когда концепт «*путь*» проявляется в нефизических, духовных, ментальных и других планах, становится отражением черт характера человека, его особой природы Д. Накипов использует понятия «*гроссмейстер*» (гроссмейстер — ‘тот, кто проявил высшее мастерство; мастер’): «*Гроссмейстер вибрирующих линий*» (там же, с. 10), «*Гроссмейстер открыл все новые грани своего нового бытия*» (там же, с. 234), «*Гроссмейстер был призван сюда только фиксировать хаос*» (там же, с. 47), «*капитан*» (капитан — ‘командир, начальник судна; глава, руководитель команды’): «*быть капитаном великих географических открытий*» (там же, с. 198) и «*навигатор*» (навигатор — ‘лицо, вычисляющее путь судна и его положение; программа, прокладывающая маршрут’): «*навыки настоящего Навигатора*» (там же, с. 50). При этом, словом «*навигатор*» может называться профессия: «*быстрота его реакций и глубокий анализ ситуации выдвинули его в число лучших разведчиков и навигаторов космоса*» (там же, с. 240), которой человек был специально обучен: «*в годы учебы в школе Навигаторов*» (там же, с. 242), эмоционально-ценностное состояние: «*в го-*

родской пятиэтажке сидит мечтатель-навигатор» (там же, с. 156), «вот если бы у мечтателя-навигатора были деньги» (там же, с. 156), нрав: «уверенного навигатора-капитана» (там же, с. 38) и способности человека: «чутье опытного небесного навигатора подсказывало ему» (там же, с. 196).

Одним из ярких символов пути в культуре и литературе становится «железная дорога», которая объективируется посредством лексем **поезд** («Он хорошо помнил тот поезд. И особую душную жару Южной Сибири в июле. И сквозной — дробный перестук колес, больше похожий на удары отбойного молотка, и не где-то рядом, а прямо в голове. По вискам...» (там же, с. 57), **вагон** («Ты, видимо, только проснулась в вагоне, в грохочущем аде движения» (там же, с. 85), **купе** («Когда через пару часов он вернулся в купе, то сразу понял, что гнус похоти восторжествовал... Он уже решил, что ему делать. А поезд пусть едет, как едет» (с. 60), **попутчики** («В купе беспечно смеялись попутчики. Рыжая молодуха и мужик-сезонник. За окном мелькало. Пили чай вприкуску. Водку — в придачу. Муха упала в малиновый джем, за первой — вторая, и эта мушиная обреченность дико веселила попутчиков» (там же, с. 59).

Перемещение героев в пространстве, эволюция духовного мира одних и деградация других дают возможность для поиск своего предназначения, своего пути. Путь как процесс интеллектуального, духовного постижения героем чего-либо сочетается с местоимениями «свой» и «его/их»: «И если у самураев, которых он теперь ненавидел, их путь назывался «бусидо», то его путь можно было именовать «путем живого мертвеца», и если «свирепая каста самураев-воинов» уже имеет «свой кодекс, свою честь и свой путь», то ему только предстоит «найти свой путь и оградить от несчастий спутников и сына» (там же, с. 86).

Как упоминалось ранее, путь может выражать течение человеческой жизни и преломляется через такие ключевые понятия, как «жизнь» и «смерть». «Жизнь» получает свое воплощение через понятия «земная жизнь»: «Кен верил, что жена и муж должны когда-нибудь встретиться по смерти — жизни земной» (там же, с. 33), «земная дорога»: «сомнением о смысле дороги земной...» (там же, с. 121). Жизнь является «дорогой и вперед и вспять — одновременно» (там же, с. 87) и не видится без сознания и познания: «Кто-то шепчет и шепчет, будто в ухе сидит: — Не ищите начала. Просто идите к концу. Где-то в пути поймете. Иначе останетесь у края познания. Дальше будет безумие... Хаос...» (там же, с. 139).

Путь и его репрезентанты-синонимы приобретает у Д. Накипова глубоко символическое, метафорическое значение: «**путь разума**»: *начать делать что-либо спасительное-важное, не сойти с пути разума» (там же, с. 86), «дорога мысли*: «длинна дорога мысли...» (там же,

с. 93), «*дорожки мыслей, протоптанные столетия назад моими пращурами, перепутались*» (там же, с. 166), «*дороги испытаний*»: «*Дух возмездия вел его по дорогам испытаний*» (там же, с. 151), «*тропа бытия*»: «*Что же будет теперь с этим миром, пошедшим поперечной тропой бытия?...*» (там же, с. 32). Лексема «*дорожка*» используется в случаях, восходящих к народным приметам: «*поцеловала их на дорожку*» (там же, с. 112), «*они, по обычаю, присели «на дорожку», покидая обжитые места*» (там же, с. 223). Путь сливается с судьбой человека, образуя особый метафорический компонент «*путь-судьба*»: «*но Князь пересек их путь-судьбу*» (там же, с. 30), «*остановить разлетающиеся пути-судьбы*» (там же, с. 59).

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что концепт «путь» — комплексное культурно-когнитивное образование, включающее в себя вещественные, ментальные, психические и другие компоненты.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Дербенева В. С. Способы языковой репрезентации концепта «смерть» в лирике Г. Бенна: дис. ... канд. филол. наук / Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. Самара, 2010. 238 с.

² Накипов Д. Тень ветра. Роман упований в круге пепла. Алматы: СаГа, 2009. 272 с.

³ Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. 1084 с.

⁴ Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 2000. 1534 с.

Zharkynbekova, Sh. K.; Vishnitskaya, V. A.

L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

INDIVIDUAL AND AUTHOR'S INTERPRETATION OF THE ARTISTIC CONCEPT (ON THE MATERIAL OF D. NAKIPOV'S NOVEL «THE SHADOW OF THE WIND»)

The article deals with the individual author's interpretation of the concept "way" in the fiction text of the Kazakh Russian-speaking writer D. Nakipov. The representation of the concept in the fiction text through the use of metaphors determines the possibility of its figurative representation at the expense of various nominations, behind which are not only nominative properties, but also linguocultural information, figurative, associative and symbolic representations.

Keywords: artistic concept, individual author's interpretation, conceptual and linguistic picture of the world.

Заяни Ранда

Государственный лицей «Улица России», Тунис

randazayani@yahoo.fr

Сули Надя

*Государственный лицей «Независимость, Шаббау»,
город Маннуба, Тунис*

soulinadia22@gmail.com

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА С ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ, ИЗУЧАЮЩИМИ РУССКИЙ ЯЗЫК В ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ: ТУНИССКИЙ ОПЫТ КАК МОДЕЛЬ

Изучение русского языка в иноязычной среде значительно отличается от реальности изучения его в России, что затрудняет процесс понимания языковых знаний при отсутствии языковой практики. Поэтому наша стратегия была основана на том, что мы не довольствуемся базовыми уроками, полученными в рамках аудитории. Мы уделяем также основное внимание внеаудиторной работе. Мы осознали важность приближения русского языка и культуры к учащемуся и развития языковых навыков у изучающих русский язык за пределами класса.

Ключевые слова: внеаудиторная работа; иноязычная среда; иностранный язык.

Тунис — единственная страна в Северной Африке, где русский язык преподаётся в средней школе. Это уникальный опыт преподавания русского языка. С 2003 года более чем в 20 лицеях проводятся уроки русского языка. Эти лицеи распределены по 10 штатам Туниса с севера на юг (из общего числа 24 тунисских штатов). Число изучающих русский язык ежегодно достигает более 1000 учащихся. Из года в год их количество увеличивается.

В начальной школе ученики изучают арабский язык, который является родным. Также обязательны для изучения французский и английский языки. Уже в лицее (а это так называемое среднее образования) в качестве третьего и факультативного иностранного языка ученик может выбрать один из 6 языков: русский, немецкий, испанский, итальянский, китайский или турецкий.

Почти все преподаватели русского языка в средней школе являются выпускниками Высшего института языков Туниса, где русский язык преподаётся как специальность.

Разработкой методики преподавания русского языка руководит один педагогический инспектор. Он был назначен Министерством просвещения в 2010 году. Инспектор посещает преподавателей и следит за ходом уроков. Дает советы по повышению эффективности работы преподавателя. Инспектор также имеет стратегический взгляд на реальность

преподавания русского языка в системе среднего образования. Именно он изучает недостатки, выявляет трудности и пытается найти решения. Он также сотрудничает с преподавателями в целях дальнейшего внедрения и распространения русского языка. В связи с этим данная статья написана в соавторстве: инспектор по русскому языку при Министерстве просвещения в сотрудничестве с преподавателем русского языка в одном из лицеев города Туниса, чтобы при представлении этого опыта были учтены стратегические и оперативные аспекты.

Преподавание русского языка в Тунисе как нерусскоязычной среде столкнулось с некоторыми вызовами. Их можно свести к трём важным задачам: 1) отсутствие возможности для практики русского языка; 2) конкуренция с остальными факультативными языками; 3) осознание учителями русского языка важности развития своих педагогических методов работы, а также важности обогащения своих лингвистических знаний и необходимость быть в курсе событий в России в области преподавания русского языка как иностранного, а также в других социальных и культурных областях, связанных с программой по русскому языку как иностранному.

Изучение русского языка в иноязычной среде значительно отличается от реальности изучения его в России. В русскоязычной среде иностранный учащийся находит реальные возможности попрактиковаться в языке, погрузиться в него, вести диалог с носителями языка и узнать больше о русской культуре и обычаях. Естественные ежедневные ситуации, с которыми ученик сталкивается в жизни, можно оценить как его дополнительные занятия. Таким образом, использование языка в реальной жизни становится практической частью того, что он изучал на уроках. А в нерусскоязычной среде, когда учащийся покинет урок, он найдёт другой язык и культуру за стенами аудитории. И он не может использовать изучаемый язык за пределами школы, лишь только ограниченное время в классе. Это не позволяет ему обогатить свои лингвистические знания и лексический запас в такой степени, как иностранному студенту в России¹. Исходя из этого, следует рассмотреть некоторые вопросы: насколько среда, в которой живёт учащийся, влияет на эффективность урока русского языка? Какие отношения между методами и приёмами преподавания русского языка со средой, в которой живёт учащийся? Считаются ли аудиторные деятельности достаточными для ознакомления учащегося с языком? И с русской культурой? Может ли учитель за пределами России быть удовлетворён тем, что предлагает в ограниченное время занятий, если хочет добиться хороших результатов с учащимися?

Все эти вопросы подкреплены нашей практикой преподавания русского языка в Тунисской Республике, как в среде, географически удалённой от России, и которая имеет свои собственные культурные и социальные особенности, отличающиеся от России, что затрудняет процесс осознания языковых знаний при отсутствии языковой практики.

Таким образом, мы осознали важность приближения русского языка и культуры к учащемуся. Поэтому мы предложили преподавателям русского языка в среднем образовании уделять большое внимание внеаудиторной работе. Данная стратегия направлена на достижение трёх основных целей: во-первых, предоставить учащемуся новые методы развития его коммуникативных навыков; во-вторых, сделать русский язык увлекательным, познакомив с красотой его культуры и искусства; в-третьих, обогатить педагогические навыки, языковые и культурные знания преподавателя русского языка. В статье эти три цели будут обсуждаться по трем основным направлениям.

Параллельно с разработкой методов аудиторной работы, преподаватели русского языка ежегодно представляют в Министерство просвещения комплексный педагогический проект, направленный на развитие языковых навыков у изучающих русский язык за пределами класса (рис. 1). А это организация реальных встреч с русскоязычными людьми. Этому способствует открытость школьной среды российскому гражданскому обществу в нашей стране. В Тунисе проживает большая русская диаспора. И многие из них — участники активных ассоциаций и объединений, с которыми нас связывает крепкая дружба и общие цели. Мы работаем над организацией совместных мероприятий для тунисских учащихся и российской молодёжи. Одним из последних наиболее значимых событий было ежегодное участие учащихся, изучающих русский язык, в международном конкурсе «Живая классика». Этот конкурс направлен как на носителей русского языка, так и на иностранцев. Тунисские ученики должны были читать литературный текст более двух минут. По нашему мнению, это хорошая возможность познакомиться с русской литературой.



Рис. 1. Количество мероприятий для учеников, изучающих русский язык (2012–2022 гг.).

У нас также был особый опыт с организаторами конкурса «Живая классика» — организация встречи «телемост». Это дистанционная встреча тунисских и русских лицеистов. С тунисской стороны мы — преподаватели и ученики, встретились в Национальном центре технологий в образовании Министерства образования Туниса. Во время встречи

общались российская и тунисская молодёжь. Возраст — 17 лет. Каждый из них представил себя, свои увлечения и интересы, свой родной город. Ребята делились приятными моментами игры, пели на арабском и русском языках. Заметно, что всё, что говорили ученики в тот день, заставляло их чувствовать важность русского языка как живого языка и средства общения. Встреча была не теоретическим уроком о языке, а практическим занятием по изучению языка.

А благодаря организации двух мастер-классов по фонетике в университетском театре в сотрудничестве с Русским домом в Тунисе, мы смогли создать атмосферу соперничества и общения, сотрудничества и взаимодействия между тунисской и русскоязычной молодёжью, которых пригласили на мастер-класс.

В начале каждой такой встречи учащиеся знакомились с особенностями общения среди русских. Они должны были выбрать подходящее приветствие и правильные слова для знакомства. Работа с песнями, поэзией и фонетическими играми очень помогла учащимся развивать их творческий вкус, узнавать новую лексику и особенно улучшать их произношение. Важно отметить, что носители языка были открытыми и могли тунисцам больше узнать о русском языке.

Лингвистические и культурные цели каждого вида деятельности взаимосвязаны. Мы не можем лишить язык его культурных аспектов, которые мотивируют ученика к дальнейшему изучению языка. С этой целью во многих учебных заведениях мы организовываем Дни русского языка. В программе народные песни, фольклорные танцы, русский балет, театральные шумные пьесы, стихи на русском языке и их переводы на арабский, русские блюда и выставка традиционных русских промыслов. Русские обычаи, традиции, кухня и фольклор становятся ближе нашим ученикам (рис. 2). Ежегодные мероприятия обычно привлекают внимание тунисских средств массовой информации и национального телевидения. Одно из них было показано на Национальном образовательном канале. Эти мероприятия несут в себе множество моральных и общечеловеческих ценностей, в которых заинтересованы все: открытость, терпимость и принятия другого, несмотря на этнические, религиозные и другие различия. Именно поэтому обоснован и выбор названия Дней русского языка, таких как: «От Москвы в Махдию... с любовью», «Сосуществование» в прибрежном городе Сус.

Отметим, что для преподавателя иностранного языка подготовка учеников к таким мероприятиям, международным и местным конкурсам также полезна. Преподавателю в иноязычной среде необходимо развивать свои педагогические навыки и языковые способности. Если он не работает над этим, он остаётся пленником слов, которые преподаёт годами, и ограничен определённой программой, рассчитанной на начинающих. И это влияет на его мотивацию и даже желание преподавать. Преподавание русского языка всегда требует обновления данных и но-



Рис. 2. Программа Дня русского языка.

востей, о которых мы рассказываем учащимся. Именно об этом мы и поговорим в третьей части этой статьи: Какие мероприятия направлены на обогащение знаний и навыков преподавателей русского языка и как на это отреагировали преподаватели?

К сожалению, тунисские преподаватели русского языка не имеют возможности участвовать в курсах повышения квалификации, организованных в России. Поэтому инспектор по русскому языку при поддержке тунисского Министерства просвещения стремится создать возможности для непрерывной подготовки преподавателей русского языка (рис. 3). Так, например, преподаватели участвуют в «деревне языков», организованной Министерством образования для преподавателей всех языков средней школы. Каждая «деревня» продолжается целую неделю. За четыре года работы языковая «деревня» поставила перед собой цель «Инновации в преподавании языков». Поэтому от нас требовалось работать над инновационными педагогическими и цифровыми проектами. Деревенские мастерские использовались для изобретения новых педагогических методов развития уроков русского языка. А также это была возможность окунуться в русский язык. Мы пригласили наших русских друзей погостить у нас в «деревне» и заняться совместными проектами. Эти языковые «деревни» привели к созданию полезных аудиовизуальных пособий для уроков. Мы написали сценарии в соответствии с программой преподавания русского языка. Мы занимались игровыми ролями, записью, монтажом и др. В конце мы создали видеоролики, которые заинтересуют ученика и заставят его учиться по-другому и творчески. Мы также разработали театрализованные игры в классе. Мы создали кукольный театр, театральные маски и коммуникативные позы, которые постоянно используем на наших уроках. Мы сделали картонную матрёшку. И в кукольном театре она посетила кабинет врача и побеседовала с ним. И мы заставили ее отпраздновать свой день рождения и сходить в магазин за покупками. Мы также воспользовались присутствием русскоговорящих друзей, чтобы записать звуковые тексты, которые развивают у учащихся навыки аудирования.



Рис. 3. Количество мероприятий для преподавателей русского языка в лицее в 2012–2022 гг.

Открытость преподавателей русского языка в Тунисе породила интересные и полезные партнёрские отношения и сотрудничество между тунисской и российской сторонами. Совместные культурные проекты укрепились благодаря той роли, которую сегодня играет Русский дом в Тунисе и постоянную поддержку Посольства РФ в Тунисе. Кроме того создание «Тунисской ассоциации преподавателей русского языка и литературы» способствовало достижению педагогических, лингвистических и культурных целей. Расширились мероприятия, направленные на изучающих русский язык. Они стали возможными не только для учащихся средней школы, но и даже студентов высших учебных заведений. Тунисско-российское сотрудничество в области образования и культуры укрепились благодаря подписанию Тунисской ассоциацией учителей русского языка и литературы двух важных соглашений о сотрудничестве. Благодаря этому тунисско-российскому сотрудничеству изучающие русский язык и преподаватели смогли улучшить свои языковые способности и обменяться опытом.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Быкова О. П.* Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов). М.: Гос. ин-т русского яз. им. А. С. Пушкина, 2010. 224 с.

Zayani, R.

State Lyceum "Street of Russia", Ministry of Education, Tunis City, Tunisia

Souli, N.

State Lyceum "Independence, Shabbaou", the city of Mannouba, Tunisia

EXTRACURRICULAR WORK WITH FOREIGN STUDENTS STUDYING RUSSIAN IN A FOREIGN LANGUAGE ENVIRONMENT: THE TUNISIAN EXPERIENCE AS A MODEL

The authors argue that study of the Russian language in a foreign language environment differs significantly from the reality of studying it in Russia, which makes it difficult to comprehend language knowledge in the absence of language practice. Therefore, authors' strategy was based on the fact that we are not satisfied with the basic lessons learned within the classroom. The authors also focus on extracurricular work. They have recognized the importance of bringing the Russian language and culture closer to the student and developing language skills for Russian language learners outside the classroom.

Keywords: extracurricular work; foreign language environment; foreign language.

Ибрагим Ваиль Фахим

Университет Айн-Шамс, Египет

wfi1980@yahoo.com

ОЦЕНОЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЗООНИМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Зоонимы обладают богатым оценочным потенциалом. Анализ языкового материала показывает, что зоонимы, как правило, оценивают человека негативно в большинстве случаев. Некоторые зоонимы способны выражать отрицательную и положительную оценку в зависимости от контекста. Оценочное значение появляется у зоонима, когда он употребляется в структуре метафоры или сравнения. Оно опирается на коннотативный аспект значения.

Ключевые слова: зооним; оценка; коннотация; метафора; сравнение.

Зооним рассматривается как общая словарная единица, которая, с одной стороны, может обозначать названия животных (млекопитающих, птиц, рыб, насекомых и т. д.), с другой, свой переносный, метафорический вариант, проецируемый на человека, характеризующий и оценивающий его под разными углами зрения. По мнению Е. М. Вольф, «сами названия животных оценки не содержат, но соответствующие признаки, если они относятся к человеку, почти всегда приобретают оценочные смыслы, приписывая человеку этические, психические или социальные свойства, поведенческие характеристики»¹.

Кроме термина «зооним», в научной литературе можно встретить следующие термины, служащие для обозначения характеристики и оценки человека названиями животных: «зоосемизм», «зооморфизм», «зоохарактеристика», «зоолексема». Однако, по нашему мнению, термин «зооним» является наиболее удобным при выявлении этнокультурной специфики зоонимической лексики, характеризующей человека. Зооним — это лексико-семантический вариант слова, выступающий в качестве родового названия животного, и как метафоричное именование при анализе лексики с точки зрения эмоционально-оценочной характеристики человека. Зоонимы могут выражать отношение (ласку, симпатию или же негодование, презрение и т. д.) говорящего к объекту. Поэтому в смысловом содержании зоонимов можно выделить также эмоционально-оценочный план².

В словаре «Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь» под редакцией И. В. Захаренко, В. В. Красных и Д. Б. Гудкова зооморфными образами называются те зоонимы, которые регулярно употребляются в качестве зооморфной характеристики человека. По мнению авторов словаря, зооморфные образы как вид прецедентных феноменов включают в себя:

- 1) дифференциальные признаки соответствующего феномена;
- 2) атрибуты, т. е. всё то, что в сознании связывается с данным феноменом, но не является необходимым для его сигнификации, хотя и бывает достаточным;
- 3) оценку, т. е. одну из точек на оси «хорошо-плохо»³.

Каждый зооморфный образ, по мнению авторов словаря, имеет 3 значения:

- 1) обыденное, т. е. наименования того или иного животного;
- 2) мифологическое, — это отражение в традиционной народной культуре, в фольклорных текстах, мифопоэтических представлениях;
- 3) стереотипное образное, которое формируется на основании первых двух значений и актуализируется при использовании зоонима для зооморфной характеристики человека⁴.

Учитывая толкование термина зоонима, представленного в рассматриваемом выше словаре, мы можем разделить зоонимы на две группы:

- 1) зоонимы, входящие в типично русские мифологические образы;
- 2) зоонимы, не входящие в типично русские мифологические образы, но имеющие стереотипное образное значение для русских.

К первой группе относятся следующие зоонимы:

бык, вол, волк, волчонок, воробей, ворон, ворона, жаворонок, заяц, змея, коза, козёл, корова, кот, кошка, крот, крыса, кукушка, курица, лебедь, лиса, лошадь, муха, мышь, орёл, петух, пчела, свинья, сова, сокол, соловей, ягнёнок, ястреб (коршун).

Ко второй относятся следующие зоонимы:

баран (овен), жаба, жираф, индюк, ишак, кролик, лев, муравей, овца, осёл, павлин, паук, попугай, рыба (большая или мелкая), собака, сорока, улитка, хорёк, цыплёнок, червь (червяк), черепаха, щенок.

Следует отметить, что все значения опираются на коннотативный аспект значения. Наряду с терминами родства, соматизмами, названиями природных объектов и явлений, физических действий А. Т. Хроленко относит зоонимы к основным разрядам коннотативной лексики⁵. Коннотации воплощают принятую в данном языковом коллективе и закреплённую в культуре данного общества *оценку* обозначаемого словом предмета или факта действительности и отражают культурные традиции. Так, хитрость и коварство являются постоянными характеристиками *лисы* как персонажа сказок о животных в фольклоре многих народов, в том числе и русского народа, поэтому эти характеристики стали применяться и к человеку в метафорическом значении.

Интересно, что у некоторых слов, близких по значению, коннотации могут сильно различаться. Лучшим примером являются слова *осёл* и *ишак*: *осёл* (глупость, упрямство, тупость), *ишак* (готовность много и безропотно работать). Об этом явлении А. Т. Хроленко пишет, «что коннотация капризна и непредсказуема. У содержательно равноценных слов *оценка* может быть различной»⁶. Коннотация также может изменить свой знак (плохо — хорошо) без каких-либо явных причин.

Наши наблюдения позволяют сделать вывод о том, что зоонимы с отрицательной оценкой составляют более многочисленную группу по сравнению с зоонимами с положительной оценкой, что связано с двумя факторами: внутриязыковым и внеязыковым. Первый заключается в способности большинства позитивно оценочных слов приобретать негативный смысл в составе стилистической фигуры иронии, в то время как эта способность мало действует со словами с отрицательно-оценочным значением: положительный признак легко меняет знак (от + в –) при ироничном употреблении, в то время как отрицательный признак более стабилен⁷. Второй же фактор кроется в самом человеке. Психологически человек склонен в первую очередь замечать отрицательные характеристики окружающих, считая, что они могут представлять опасность. Отрицательные стороны бытия воспринимаются человеком намного острее, чем положительные стороны, которые рассматриваются как естественные, нормальные, а потому менее эмоциональные⁸.

Анализ рабочего материала также показал ложность традиционной точки зрения о том, что отрицательные зооморфные характеристики преобладают среди характеристик женщины. Количественно преобладающая группа лексем передает отрицательные коннотации применительно к представителям мужского пола, а лексем, применяющиеся для выражения отрицательных коннотаций именно представителей женского пола, составляют лишь 12%.

Обращает на себя внимание тот факт, что в образе некоторых зоонимов существуют противоречивые значения, и следовательно, противоречивые оценки в соответствии с актуализацией того или иного значения. В этой связи значительно и ясно проявляется роль контекста, например: «*вот муравей, ни минуты не отдохнёт*» (реч.), в этом примере актуализируется значение слова *муравей* как трудолюбивого и скромного человека, в то время как значение слова *муравей* как слабого, мелкого и незащитного человека проявляется в следующем примере: «*это была какая-то удивительная драка. Фээсбэшники разлетелись муравьями, а боцман шёл и шёл вперёд*» (О. Андреев. Вокзал). В контексте первого примера подразумевается положительная оценка, а в контексте второго — отрицательная. Ср. также слова *волк, крот, собака*.

Зоонимы также могут входить в состав некоторых сравнений для характеристики и оценки человека. Каменская рассматривает зооморфные средства (куда входит сравнение) выражения характеристики человека как наиболее обширную и четко сформировавшуюся область *оценки*. По её мнению, зооморфная *оценка* человека имеет большое значение в психологии общения, интерперсональной коммуникации, в развитии и становлении личности, *усвоении культуры*, воссоздании представлений, соотносимых с понятием «языковая личность»⁹.

В. А. Маслова подтверждает, что «сравнение — не только способ представления эмоции и *оценки* говорящего (автора), но и сигнал для их обнаружения читателем»¹⁰. Она провела эксперимент, целью которого было исследование культурно-национальной специфики сравнений, употребляемых русскими и белорусами для описания человека. Одним из выводов этого эксперимента было то, что сравнение человека с животными занимало второе место (после сравнения человека с представителями различных партий и организаций) по частотности ответов русских и белорусских испытуемых. Из этих ответов мы приведём следующие примеры:

аккуратный как *кошка*; активный как *пчела*; блудливый как *кот*, как *кошка*, как *пёс*, как *козёл*, как *лиса*, как *собака*; глупый как *баран*, как *осёл*, как *курица*, как *индюк*, как *медведь*, как *щенок*, как *воробей*, как *корова*; добрый как *слон*, как *медведь*, как *собака*; жадный как *волк*; жестокий как *волк*; завистливый как *лиса*, как *сорока*; злой как *волк*, как *собака*, как *змея*; легкомысленный как *кукушка*; любопытный как *ворона*, как *сорока*, как *лиса*, как *индюк*, как *кошка*; наблюдательный как *орёл*, как *сокол*; настойчивый как *баран*; отважный как *лев*, как *орёл*; робкий как *заяц*, как *мышь*, как *цыплёнок*, как *овечка*, как *кролик*; самолюбивый как *павлин*, как *лев*, как *индюк*, как *петух*, как *баран*, как *осёл*; самостоятельный как *кошка*; скромный как *мышь*; смелый как *лев*, как *орёл*, как *сокол*; спокойный как *слон*; трудолюбивый как *пчелка*, как *муравей*, как *вол*, как *лошадь*; трусливый как *заяц*, как *мышь*, как *кролик*; умный как *сова*, как *собака*, как *ворон*; упрямый как *осёл*, как *баран*, как *козёл*, как *бык*, как *ишак*; хвастливый как *заяц*, как *сорока*, как *лиса*, как *павлин*, как *попугай*, как *петух*; храбрый как *лев*, как *петух*; честный как *собака*.

Итак, зоонимы являются одними из языковых единицы русского языка, которые обладают богатым оценочным потенциалом. По нашим наблюдениям, зоонимы оценивают человека негативно в большинстве случаев. Анализ нашего материала показывает, что некоторые зоонимы способны выражать отрицательную и положительную оценку в зависимости от контекста. Оценочное значение появляется у зоонима, когда он употребляется в структуре метафоры или сравнения, поскольку оно опирается на коннотативный аспект значения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Вольф Е. М. Метафора и оценка // Метафора в языке и тексте. М., 1988. С. 52–64.

² Галимова О. В. Этнокультурная специфика зоонимической лексики, характеризующей человека: (на материале рус. и нем. языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Башкир. гос. ун-т. Уфа, 2004. 22 с.

³ Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь / под ред. И. В. Захаренко, В. В. Красных, Д. Б. Гудков. М.: Гнозис, 2004. 315 с.

⁴ Там же.

⁵ Хроленко А. Т. Основы лингвокультурологии: учебное пособие / под ред. В. Д. Бондалетова. 5-е изд. М.: Флинта: Наука, 2009. 181 с.

⁶ Там же.

⁷ Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты и метакоцепты: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград, 2004. 39 с.

⁸ Ретунская М. С. Условия формирования оценочных номинаций в процессе коммуникации // Вестник Харьковского университета. Харьков, 1987. С. 37–41.

⁹ Каменская В. М. Аксиологический аспект устойчивых зооморфных сравнений и зооморфных паремий испанского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Воронеж. гос. ун-т. Воронеж, 2008. 17 с.

¹⁰ Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 208 с.

Ibrahim, W. F.

Ain-Shams University in Cairo, Egypt

EVALUATIVE POTENTIAL OF ZOONYMS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The author argues that zoonyms have a rich evaluative potential. The analysis shows that zoonyms evaluate a person negatively in most cases. Some zoonyms are capable of expressing negative and positive evaluation depending on the context. An evaluative meaning appears in a zoonym when it is used in the structure of a metaphor or comparison. It relies on the connotative aspect of meaning.

Keywords. zoonym; evaluation; connotation; metaphor; comparison.

Киян Оксана Николаевна

Российский центр науки и культуры, Перу

asociacion.arperu@gmail.com

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПЕРУ: ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ АССОЦИАЦИИ АРПЕРУ

В статье рассказывается о создании Ассоциации русистов в Перу и рассматриваются некоторые особенности преподавания русского языка перуанским студентам.

Ключевые слова: русский язык; Перу; трудности; культурные особенности.

Русский язык в Перу можно изучать частным образом, в нескольких языковых центрах, в школе «Максим Горький», но большинство студентов проходит обучение в Российском центре науки и культуры, на базе которого была создана АРПеру — Ассоциация русистов Перу, в которую входит 11 человек, объединенных любовью к русскому языку, русской культуре и стремлением научить языку перуанских студентов, а также познакомить их с реалиями современной жизни, русской литературой, историей, наукой. Идея создания Ассоциации возникла в период пандемии и обрела своё воплощение в январе 2023 года.

Работа в Ассоциации ведется по разным направлениям. Основным является преподавание русского языка как иностранного взрослым. Также у нас есть проект, который называется «Русские субботы», где язык преподается дошкольникам через языковые и развивающие игры, потешки, участие в различных мероприятиях, так или иначе связанных с изучением языка. Кроме этого, для всех желающих регулярно организуются различного рода мероприятия с целью познакомить перуанцев с важными для русского человека датами или людьми, которые внесли неоценимый вклад в развитие русской культуры или науки.

За последние годы интерес к изучению русского языка значительно вырос. Если десять лет назад в среднем в месяц училось человек пятнадцать, то за последние пять лет ежемесячное количество студентов увеличилось в два, в четыре, и даже в пять раз. И надо учитывать, что это только на одного преподавателя. В РЦНК работают два преподавателя, а, следовательно, и цифра может быть удвоена.

Пик желающих овладеть русским языком пришелся на 2018 год, когда перуанская команда, в третий раз за всю историю перуанского футбола, поехала представлять страну на чемпионат мира по футболу. Так, в 2018 году прошли обучение 882 человека — 73,5% (рис.). Журналисты, болельщики изучали русский язык, чтобы поехать вслед за своей любимой командой в Россию.

С началом пандемии цифра снижается по причине того, что люди не сразу пришли к идее виртуального обучения. Но в последующие два года число держится на одном уровне. В 2022 году, в связи с политической ситуацией в мире, число студентов снижается. Но в текущем, 2023 году вновь повышается.

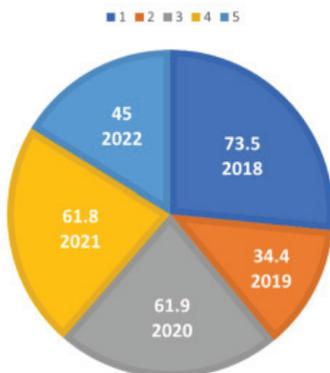


Рис. Среднее количество студентов в месяц в РЦНК, Лима, Перу.

По каким же причинам перуанцы изучают русский язык?

При поступлении на курс студенты говорят, что язык им нужен для работы, для поездки, для того, чтобы учиться в России или общаться с друзьями, любимыми, членами семьи. Для кого-то изучение русского языка — это хобби, для кого-то — вызов, а для кого-то — просто любопытство. Многие упоминают, что им нравится русская культура и русская история.

С какими трудностями встречается перуанский студент?

Прежде всего, русский алфавит, в котором на 6 букв больше, чем в испанском, в два раза больше гласных и лишь третья часть букв по начертанию похожа на буквы латинского алфавита. Произношение букв Ж, Ш, Ы перуанцу даётся трудно, зачастую смешиваются звуки Б и В. От перуанца можно услышать «Рана» вместо «Жанна», «Мича» вместо «Миша».

Одним из самых трудных звуков для перуанского студента является твёрдый «Л». Вместо того, чтобы сказать: «Я повесил на стену полку» студент говорит: «Я повесил на стену польку». Или же вместо лука он покупает люк. И таких примеров можно привести множество.

Очень путает студентов тот факт, что в русском языке нет фиксированного ударения. Для сравнения, в испанском языке есть чёткие правила постановки ударения в словах. К примеру, если слово оканчивается на гласный, то ударение автоматически падает на предпоследний слог. Отсюда фамилии наших спортсменок звучат как Шарапова, Курникова.

Интонационные конструкции, особенно интонация вопроса. Студентам трудно представить, что из одной фразы «Ты читал стихи?» может получиться три вопроса, на которые, соответственно, можно ответить:

«Да, я», «Да, читал» и «Да, стихи». На отработку этого материала уходит, как правило, много времени.

Стоит отметить, что даже повествовательные фразы у перуанца звучат, как вопросы. Когда студент произносит фразу «Ты ходил в кино», требуется дополнительный контекст, чтобы понять, это утверждение или вопрос, поскольку перуанцы почти всегда интонационно выделяют последнее слово в предложении.

Работа с лексикой затрудняется тем, что на одно слово в испанском языке может приходиться несколько слов в русском. Часто студент надеется на то, что знает значение слова, и употребляет его неправильно. Например, можно услышать такие диалоги:

«Как твоя *фамилия*?» — «Спасибо, хорошо».

«Что ты читаешь?» — «Я читаю *магазин*».

«Кому ты делаешь подарки?» — «Я люблю дарить подарки своим *недалеким* родственникам».

Понятно, что в первом случае произошло смешение слов «фамилия» и «семья», во втором «магазин» и «журнал», а в третьем были перепутаны значения слова «недалёкий = близкий / недалёкий = глупый».

Среди грамматических тем, трудных для восприятия, можно отметить понятие одушевленности и неодушевленности. В испанском языке, например, чтобы сказать: «Я вижу друга» нужно употребить перед словом «друг» предлог «а»: «veo a un amigo». Но при этом сочетание «я вижу кота» в испанском «veo un gato». То есть, животные в испанском языке не рассматриваются, как одушевлённые существительные.

Образование множественного числа. В испанском языке можно сказать во множественном числе: «mis amores», «las juventudes», «las amistades», в русском же слова «любовь», «молодёжь», «дружба» употребляются только в единственном числе. И наоборот, деньги, часы, духи в русском языке всегда имеют форму множественного числа, а в испанском они употребляются в единственном. Несовпадение числа у соответствующих существительных в русском и испанском языках следует подчеркивать при изучении темы «Овощи и фрукты». Так, клубника, картофель, виноград и другие слова в русском языке употребляются в единственном числе, тогда как в испанском могут принимать и формы множественного числа.

Понятия падежей в испанском языке не существует. Соответствующие им значения выражаются предлогами: вижу друга — veo a un amigo, говорю с другом — hablo con un amigo, думаю о друге — pienso sobre un amigo. Нужно учитывать, что перуанец не различает вопросы кого? и кому? В испанском оба вопроса переводятся одинаково: a quién? Отсюда неразличение значений объекта и адресата.

Одна из сложнейших для восприятия конструкций «У меня есть что», «у меня было что?». Несмотря на уровень владения русским язы-

ком, всегда возникают ошибки типа «у меня *был* задание / у меня *была* задание», поскольку в испанском языке подлежащее в этом предложении «я», а значит и согласование, по логике перуанца, должно идти по субъекту.

В заключение отметим, что работать в перуанской аудитории очень приятно. Студенты доброжелательные, но следует учитывать некоторые культурные особенности.

Перуанцы, в отличие от русских, привыкли общаться на более близком расстоянии, поддерживая кинестетический контакт. Они не отличаются пунктуальностью, обладают привычкой делать всё в последний момент и зачастую дают обещания, которые не планируют выполнять. Они редко отказывают в категорической форме, всегда попытаются найти наиболее вежливый и мягкий способ отказать. Не критикуют открыто и стараются всеми способами избежать конфликта или оттянуть его.

Перуанцы очень эмоциональны, им характерно наглядно-образное мышление, поэтому для объяснения нового языкового материала необходимо большое количество иллюстраций, таблиц. Также требуется многократно возвращаться к изучаемому аспекту в условиях эмоционального комфорта для студента. Нужно принимать во внимание, что есть темы, на которые перуанец с радостью будет говорить долго, к примеру, гастрономия или спорт, поскольку эти темы являются для него предметом национальной гордости. А вот на тему культуры, литературы говорить, скорее всего не удастся, поскольку в местных школах это почти не изучается.

Важно учитывать все эти факторы как в межкультурной коммуникации в целом, так и в преподавании русского языка в частности, поскольку человек, не сведущий в культурных особенностях русских и перуанцев, может своим поведением вызвать коммуникативный провал и неверно истолковать поведение партнера по коммуникации.

Kiyan, O. N.

Russian Center for Science and Culture, Peru

RUSSIAN LANGUAGE IN PERU: FROM THE EXPERIENCE OF TEACHERS OF THE RFL ASSOCIATION ARPU

The article tells about the creation of the Association of Russists in Peru and considers some peculiarities of teaching Russian to Peruvian students.

Keywords: Russian; Peru; difficulties; cultural peculiarities.

Крус-Касерес Сайли

Гаванский университет, Куба

cruzsaili9@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ КУБИНСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ. К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА

Преподавание русского языка на факультете иностранных языков Гаванского университета претерпевает процесс постоянного усовершенствования. Однако в течение многих лет кубинские преподаватели русского языка работают с библиографией, сосредоточенной на преподавании русского языка для всех. Это является «тормозом» в обеспечении эффективности учебного процесса. Вследствие этого у большинства студентов неправильно формируются фонетические навыки, и по этой причине основная цель вводно-фонетического курса полностью не достигается. В настоящей работе предлагаются вспомогательные рекомендации для улучшения процесса постановки и совершенствования русского произношения вне языковой среды.

Ключевые слова: русское произношение; принцип учета родного языка; дидактические приемы; принципы.

Произношение представляет собой «визитную карточку» студентов иностранного языка, в особенности у филологов, которые должны в максимальной мере усвоить фонетическую норму литературного иностранного языка, так как студенты-филологи — это возможные будущие преподаватели.

Произношение — первый аспект, который слушатель замечает, общаясь с собеседником, и, следовательно, это первое, что он оценивает. Неправильное произношение не только препятствует общению, но и может вызвать незаинтересованность слушателя. Поэтому произношение играет важную роль в процессе преподавания и изучения иностранного языка.

Овладение правильным произношением считается одним из обязательных условий для развития навыков слушания, говорения и чтения.

Работа над произношением должна осуществляться не только на начальном, но и на всех последующих этапах обучения¹. Без хорошего произношения невозможно достичь эффективной коммуникации.

На уроках иностранного языка обучение произношению иногда воспринимается как введение и практика сегментарных элементов языка, т. е. звуков. Меньше внимания уделяется супraseгментальным элементам, таким как ударение, ритм и интонация. Во многих случаях эта работа проводится без контекста и без коммуникативной основы. Иными словами, при обучении произношению не принимается в расчет комму-

никативный подход к обучению, а работа связывается скорее с конкретной проблемой, возникающей на уроках.

По нашему мнению, можно выделить три этапа работы над произношением в аудитории. Первый этап — вводно-фонетический курс, который знакомит учащихся с системой фонем русского языка, артикуляцией русских звуков, особенностями русского ударения, ритмическими моделями, одно-, двух- и трехсложных слов, основными типами интонационных конструкций. Второй, сопроводительный, курс — фонетическая зарядка в начале урока. Третий этап — корректировочный курс, в рамках которого совершенствуются произносительные навыки и который проводится на продвинутом этапе. Он обычно связан с опорой на особенности родного языка.

Для обеспечения коррекции произносительных навыков можно использовать разные приемы, такие как чтение текстов, имитация или интуитивное повторение отдельных единиц. Однако при применении таких приемов не учитывается, что у студентов может появиться проблема восприятия единиц. Это явление можно объяснить теорией Н. С. Трубецкого (1939)², которая указывает, что «фонологическая система любого языка является как бы ситом, через которое просеивается все сказанное». Прежде чем формировать навыки, нужно знать, какие навыки уже имеются у учащихся.

Преподавателю следует иметь в виду, что в процессе обучения иностранному языку учащиеся, особенно на начальном этапе обучения, бессознательно могут переносить навыки родного языка или языка-посредника на изучаемый³. Иногда это воздействие является «тормозом» в процессе овладения иностранным языком, но в то же время использование сходства между двумя языками позволяет студентам быстро овладеть изучаемым языком. Данный приём известен как принцип учета родного языка учащихся.

В настоящее время трудно найти современные учебные материалы⁴, включающие постановку звуков с опорой на родной язык и коммуникативный подход при обучении произношению.

На факультете иностранных языков Гаванского университета на подготовительном курсе по русскому языку используется вводно-фонетический курс, который не принимает во внимание ни коммуникативный подход, ни кубинский вариант испанского языка. Следовательно, порядок введения звуков не отвечает принципу «от простого к сложному», и у большинства студентов неправильно формируются фонетические навыки, т. е. цель вводно-фонетического курса полностью не достигается.

Несмотря на выделение необходимого времени на формирование фонетических навыков, студенты по-прежнему испытывают трудности с их автоматизацией. Проведенное нами в течение четырех лет наблюдение (как на занятиях по русскому языку, так и во внеурочное время)

показало, что даже студенты, владеющих русским языком достаточно хорошо, совершают фонетические ошибки, которые относятся к начальному уровню овладения произношением.

В силу этого представляется целесообразным совершенствовать педагогическую стратегию, использованную на начальном этапе, т. е. совокупность приемов и принципов, применяемых преподавателями подготовительного курса. Для этого необходимо проанализировать совместно с преподавателями русского языка, работающими с кубинскими студентами в условиях вне языковой среды, следующие идеи.

Для успешной работы над звуковой стороной речи вне языковой среды преподавателю РКИ необходимо принимать во внимание следующее.

1. Сходство и различие между русским и испанским языками в плане артикуляции звуков и интонационных конструкций. Это позволит выявлять возможные трудности для учащихся.
2. Работу по фонетике мы предлагаем начинать с работы над звуком отдельно, а потом на уровне слова, словосочетания и предложений. Есть звуки, которым нужно уделять большее внимание, чем другим, и это зависит от сходств и различий обоих языков.
3. В постановочных упражнениях звук произносится в слого, затем в слове в легкой позиции, при этом должна быть только одна трудность.
4. Использование комплексных упражнений. Необходимо составить упражнения на закрепление фонетических навыков, при этом учитывая коммуникативный подход в обучении.
5. Опора на ощутимые моменты артикуляции, что обеспечивает учащимся быстрое и эффективное усвоение учебного материала.
6. Выявление различий между тем, что, по ожиданиям преподавателя, должны услышать его учащиеся (фонология), и тем, что они действительно слышат (фонетика).
7. Принцип систематичности и последовательности, т. е. имеются в виду четыре правила этого принципа: от простого к сложному, от известного к неизвестному, от легкого к трудному и от близкого к далекому. Этот принцип связан со структурой и порядком процесса обучения. Его использование обеспечивает прочность усвоения учебного материала.
8. Принцип сознательности обучения. Учащимся необходимо знать цель упражнений, которые они выполняют, и цель курсов, на которых они обучаются.
9. Основной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции у учащихся, т. е. учащиеся должны быть способны общаться свободно на иностранном языке. Для того чтобы в конце обучения учащиеся смогли использовать иностранный язык как средство общения, во время курса надо использовать модель ситуаций реального общения и при закреплении звуков.
10. Принцип страноведческой компетенции, который способствует повышению культурной грамотности учащегося, поскольку предполагает владение иностранным языком на основе русской культуры носителей данного языка (включая речевой этикет, а также общие представления о культуре, истории, географии, правах, обычаях, традициях, присущих данному народу). Этот принцип приобретает особую важность при обучении вне языковой среды, потому что занятие является искусственной лингвистической средой для учащихся.

Итак, общеизвестно, что фонетический аспект является фундаментом для усвоения любого иностранного языка. Произносительные на-

выки связаны с навыками аудирования. В большинстве случаев человек слышит то, что может произнести. Кроме того, чтобы достичь коммуникативной компетенции, необходимо, сначала достичь компетенции фонетической. В силу этого все преподаватели постоянно борются за достижение целей всех фонетических курсов.

Вышеуказанные рекомендации уже были осуществлены на практике в Гаванском университете. Вследствие этого оказалось, что постановка звуков у студентов проводится более эффективно, когда учащиеся сознательно произносят звуки, опираясь на ощутимые моменты артикуляции и используя звуки-помощники.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Об обучении фонетике см.: *Крус-Касерес С., Мотола-Роффе Д.* Постановка и совершенствование фонетических навыков у кубинских студентов филологов-русистов вне языковой среды // *Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXII Кирилло-Мефодиевские чтения (24 мая 2022 г.)*, М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2022. С 638–643; *Федотова Н. Л.* Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). 2-е изд. СПб.: Златоуст, 2016. С. 34–45.

² *Трубецкой Н. С.* Основы фонологии. М.: Русский язык, 1960. 351 с.

³ См.: *Казмирова С. Н.* Язык-посредник в преподавании иностранного языка // *Филология и лингвистика. 2017. № 1 (5)*. С. 48–50; *Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 4-е изд., испр. М., 1988. С. 10–20.

⁴ О теории учебников РКИ см.: *Вятютнев М. Н.* Теория учебника русского языка как иностранно. М.: Русский Язык, 1984. С. 5–27; *Щукин А. Н.* Основы учебниковедения в преподавании русского языка как иностранного. Пособие для преподавателей и студентов-филологов. М.: Гос. ин-т русского яз. им. А. С. Пушкина, 2016. С. 53–63.

Cruz-Caceres, S. M.

Faculty of Foreign Languages, University of Havana, Cuba

TEACHING RUSSIAN PRONUNCIATION TO CUBAN PHILOLOGICAL STUDENTS OUTSIDE THE LINGUISTIC ENVIRONMENT: TOWARD A CLEAR QUESTION STATEMENT

The author argues that the Faculty of Foreign Languages at the University of Havana is continuously improving its process of teaching Russian. However, the focus on teaching Russian to everyone using a general bibliography has been an impediment to the effectiveness of the teaching process for many years. As a result, students' phonetic skills are often not developed correctly, making it difficult to achieve the main goal of the introductory phonetic course. To address the need to ensure mastery of pronunciation norms, this article presents auxiliary tips to improve the process of formulating and improving Russian pronunciation outside of the language environment.

Keywords: Russian pronunciation; the principle of the consideration of the students' mother tongue; didactic techniques; principles.

Лобос Омар

Университет Буэнос-Айреса, Аргентина

calfucur@yahoo.com.ar

ВОКАЛЬНОСТЬ И ВРЕМЯ: ДВА КЛЮЧЕВЫХ ЭЛЕМЕНТА В СТИЛЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

В данной статье представлен анализ эффекта вокальности в произведениях Ф. М. Достоевского. Достоевский диктует, его стенографистка пишет (а между тем и реагирует, смеется, волнуется). Тезис настоящего труда заключается в том, что если бы Ф. М. Достоевский задумал свои произведения с точки зрения «письменности», безотлагательная необходимость, волнующая его персонажей и заражающая читателя, была бы только повествовательной, а не воплощенной в жизнь.

Ключевые слова: голос; время; театральность; Достоевский; перевод.

В настоящем труде предлагается проанализировать эффект вокальности в произведениях Ф. М. Достоевского. Ф. М. Достоевский диктует, его стенографистка пишет (а между тем и реагирует, смеется, волнуется). Она — его первая читательница. Она слышит новое произведение из уст самого автора в момент его создания, и даже более того, — влияет своим присутствием и слушанием на самый процесс создания.

Голос — это не просто языковая поддержка. Он заражает своей динамикой, дыханием, ритмичностью, эмоциональностью, тембром, жестиком. Из этого вытекает значительная часть театральности романистики Ф. М. Достоевского (помимо сценической артикуляции, доминирующей в структуре его великих романов). Эта вокальность также влияет на другой аспект, который у Ф. М. Достоевского всегда был предметом анализа и обсуждения — время. Тогда как письменность развивается в пространственной линейности, вокальная линейность развивается во времени.

Юрий Лотман в своей статье о «реализме» Гоголя, пишет, что «Обычно писатель развертывает свои сюжеты на двумерном пространстве чистого листа бумаги, и это оказывается совсем не столь нейтральным для соотношения его произведения и создаваемой им реальности»¹.

Не так плоско двумерно сочиняет свои произведения Ф. М. Достоевский. Прежде чем оказаться на бумаге, они должны пройти через голос, приобрести живость, натуральность, звучание. Анна Григорьевна Достоевская, определяя приём, установленный между ею и ее будущим мужем во время знакомства при работе над «Игроком», отмечает, что вначале Фёдор Михайлович диктовал ей изустно, «тут же сочиняя» (82), ходя по комнате «довольно быстрыми шагами» (73), но потом он стал работать ночью и диктовать уже по рукописи. Закончив работу над «Игроком», он выразил желание «и впредь» так работать².

Эти диктовки, однако, не были простым чтением рукописи, а настоящим испытанием сочиняемого: «если он был недоволен своею работою или сомневался в ней, то он прежде диктовки прочитывал мне всю главу зараз. Получалось более сильное впечатление, чем при обыкновенной диктовке»³. Анна Григорьевна также гордится, что она первой из читателей слышит произведение из уст автора, и «с теми оттенками, которые он придавал словам своих героев»⁴. Значит, речь тут идёт о голосе не только как о поддержке повествования, а как о создателе некоторого очень важного эффекта, как о носителе духа произведения.

Гипотезой этой статьи является и то, что каждый писатель пишет не иначе, как он говорит. Итак, сначала мы остановимся на реальном голосе самого Ф. М. Достоевского.

Его брат Андрей Михайлович упоминает в своих воспоминаниях о болезни горла, которая случилась с Федором некоторое время спустя после кончины матери. Тогда ему было пятнадцать лет. Заболевание было настолько тяжелым, что он потерял голос. После длительного лечения Федору удалось поправиться. Однако, по свидетельству его брата Андрея, последствия перенесенной болезни остались на всю жизнь: «Кто помнит его голос и манеру говорить, тот согласится, что голос его был не совсем естественный, — более грудной, нежели бы следовало»⁵. Эти свидетельства о болезни его отрочества подтверждаются документами инженерного училища, в которых отмечается «усиленная хрипота» его голоса и сухой кашель, который мучил его особенно по утрам⁶.

Будучи уже в Сибири, прокурор Врангель, друг Федора Михайловича, описывает в своих мемуарах 1854 года:

[Достоевский] Говорил о Христе с восторгом. Манера его речи была очень своеобразная. Вообще он говорил негромко, зачастую начинал чуть не шепотом, но чем больше он одушевлялся, тем голос его подымался звучнее и звучнее, а в минуты особого волнения он, говоря, как-то захлебывался и приковывал внимание своего слушателя страстностью речи⁷.

Голос, значит, всё еще звучал слабо, но мог повышаться с возбужденной экспрессивностью, хотя это означало задыхаться. Александр Петрович Милюков, который вместе с Достоевским участвовал в кружке Петрашевского и в последствии был в составе журнала «Время», вспоминал о том, что, когда он встретился вновь с Федором Михайловичем после ссылки в 1860 году, то слышал, как тот рассказывал эпизод из своей каторжной жизни: «Достоевский рассказал этот эпизод с такой страшной правдою и энергией, какие никогда не забываются. Надобно было слышать при этом выразительный голос рассказчика, видеть его живую мимику, чтобы понять, какое он произвел на нас впечатление»⁸.

То есть, голос звучал приглушенно, но и экспрессивно, несмотря на затрудненное дыхание.

Николай Николаевич Страхов познакомился с Достоевским по его возвращению из Сибири, когда он сам, как и Милоков, поступил на работу в журнал «Время». Он подтверждает сказанное прежде:

Он часто говорил с своим собеседником вполголоса, почти шепотом, пока что-нибудь его особенно не возбуждало; тогда он воодушевлялся и круто возвышал голос. Впрочем, в то время его можно было назвать довольно веселым в обыкновенном настроении; в нем было еще очень много мягкости, изменявшей ему в последние годы, после всех понесенных им трудов и волнений⁹.

А еще дальше он добавляет: «Если у меня была готовая статья или даже часть статьи, он обыкновенно настаивал, чтобы я прочел ее. До сих пор слышу его нетерпеливый и ласковый голос, раздававшийся среди шумных разговоров: „Читайте, Н. Н., читайте!“»¹⁰.

То есть, надо добавить еще и мягкость. Неотъемлемую мягкость.

Анна Григорьевна рассказывает, что когда она познакомилась с Федором Михайловичем в 1866 году, то с первого взгляда он показался ей «довольно старым», но «лишь только заговорил, сейчас же стал моложе, и я подумала, что ему навряд ли более тридцати пяти — семи лет»¹¹. Она также повествует о том, что однажды при диктовке с улицы донеслись звуки шарманки, игравшей арию «La donna è mobile» из оперы «Риголетто» Джузеппе Верди: «Федор Михайлович оставил диктовать, прислушался и вдруг запел эту арию, заменив итальянские слова моим именем-отчеством: „Анна Григорьевна!“ Пел он приятным, хотя несколько заглушённым тенором»¹².

Итак, в голосе Достоевского сосуществовали и слабость, и приглушенность, и сила для того, чтобы пересилить охриплость, и одышка, но при этом были и молоджавость, и мягкость, и живость тенорского тембра, особенно, когда он был в восторге от чего-либо. Ну и можно сказать, что он вообще был вдохновенным чтецом, так что Анна Григорьевна смеялась или плакала при диктовке.

Михаил Бахтин отмечал, что второе лицо любого процесса коммуникации нельзя считать пассивным, так как оно целиком погружено в высказывания первого лица, — настолько тесно взаимодействие. Из этого следует то, что и сама Анна Григорьевна присутствует в великих произведениях Ф. М. Достоевского.

Как в славянских, так и в романских языках слово «дух» этимологически связано с глаголом «дышать» (так же, как и по-гречески слово πνεῦμα одновременно означает и «дух» и «воздух»). Из этого следует, что у каждого писателя существует свое соотношение между манерой выражения (стилем) и собственным голосом, где дыхание определяет и синтаксические периоды, используя которые, писатель высказывается, и ритмику, которая их окружает, и естественную громкость, и регистр, и тембр, и интонацию, и степень склонности к отступлениям, и самую лексику — резкую, нежную, пафосную, лаконичную, не забывая и о жестикологии, присущей этой лексике.

Фонетическое письмо, конечно, подчинено голосу. Несмотря на это, оно сделало попытку стать автономным и, наконец, обойтись без голоса. Само слово «литература» указывает на «литеру» (букву). Но, парадоксальным образом, эмоциональная плотность слов, являющаяся фундаментальной материей, проявляется только как резонанс. То есть, голос всё-таки берет свое.

Уже в глубоко-мистическом ключе, тождественном духу, выразится о важности голоса Василий Розанов:

«Достоевский умер»: и значит живого я никогда не могу его увидеть? и не услышу, какой у него голос. А это так важно: голос решает о человеке все... Не глаза, эти «лукавые глаза», даже не губы и сложение рта, где рассказана только биография, но голос, т. е. врожденное от отца с матерью, и следовательно, из вечности времен, из глубины звезд...»¹³.

Ассоциация голос-дух приобретает у Ф. М. Достоевского огромную важность. Как и все мы, наверное, — он весь в голосе. А причем тут время? Да ведь сама эпоха волнуется, мчится куда-то, томясь предчувствием, «что вся Россия стоит на какой-то окончательной точке, колеблясь над бездной» (как пишет он сам студентам Московского университета в 1878 году). То есть, при таких неотложных обстоятельствах, времени остаётся мало. Как говорит Р. Назиров:

«В романах Достоевского преобладает «предкатастрофическое время» — субъективное временное переживание самоубийц и эпилептиков. Своим болезненным переживанием Достоевский пытался осветить (понять в терминах личной эмпирии) темные пророчества Иоанна Богослова и в то же время — кантово толкование времени как формы внутреннего чувства».

Персонажи Ф. М. Достоевского постоянно бегут, торопятся куда-то, хотят с кем-то встретиться, поговорить, что-то решить. При этом голос Достоевского стремится втиснуть во время огромное количество впечатлений, ощущений, жестов, которые сосуществуют в пространстве, и которые, будучи перенесенными во временное измерение, насыщают, сгущают, корчат, волнуют язык. Он старается высказать всё, спешит объяснить, оговориться, показать одновременно обстановку. При чем дел, сторон, ощущений, всегда премного, нельзя всё показать без того, чтобы не задонуться. И все это из-за того, что, как сказал А. Г. Цейтлин, «между Садовой улицей и Сенной площадью герои Достоевского переживают то, что обычные люди не успевают пережить за годы, даже за целую жизнь»¹⁴.

А. В. Луначарский в его «Вступительном слове на вечер, посвященном Ф. М. Достоевскому» (20 ноября 1929 года) говорит, что

«если бы у Достоевского и было время, то слог его был бы так же неряшлив и нервен, потому что Достоевский кипит, волнуется, переживает в самом глубоком смысле слова то, что он пишет. Писание Достоевского, хотя и есть литературное ремесло и хотя он продавал рукописи, пользуясь выражением Пушкина, и жил на это, — но по существу каждое его произведение было актом его внутренней жизни, было определенным моментом его собственных переживаний,

и шлифовать эти переживания, объективизировать их Достоевский не мог, потому что они сейчас же потеряли бы свою заражавшую силу, как только он сделал бы объективную, вне его находящуюся статуетку»¹⁵.

Это можно переформулировать и так: если бы Достоевский задумал свои произведения с точки зрения «письменности», безотлагательная необходимость, волнующая его персонажей и заражающая читателя, была бы только повествовательной, а не воплощенной в жизнь.

Этот центральный аспект следует учитывать при переводах. На наш взгляд, первым делом является «слушать», как дышит подлинник, поскольку там заключен дух самого автора.

Язык перевода — это вымышленный язык (а не именно тот вариант, на котором говорят здесь или там, или отражающий тот или иной языковой уровень или литературный регистр). Дело в понятиях, которыми руководствуется вымышленность. Обращение к голосу, к претензии «восстановить» голос автора в переводе, означало бы — в случае с Ф. М. Достоевским — воздать должное внутренней театральности его текстов, пылкости и жизненной кипучести его художественного гения, а так как речь идет о литературе, то и особенной языковой формовке его произведений.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Лотман Ю. О «реализме» Гоголя. 1993. С. 12 — URL: https://www.ruthenia.ru/reprint/trudy_i/lotmanj.pdf.

² Достоевская А. Воспоминания. М.: Правда, 1987. С. 89.

³ Там же. С. 293.

⁴ Там же.

⁵ Ф. М. Достоевский в воспоминаниях современников: В 2 т. Т. 1. М.: Худож. лит., 1990. С. 96.

⁶ Дворецкий Л. О легочном заболевании Ф. М. Достоевского. Ч. 1 // Пульмонология. 2018; 28 (1): 118–122. — URL: <https://journal.pulmonology.ru/pulm/article/viewFile/96>

⁷ Ф. М. Достоевский в воспоминаниях современников... Т. 1. С. 358.

⁸ Там же. С. 275.

⁹ Там же. С. 377.

¹⁰ Там же. С. 422.

¹¹ Достоевская А. Указ. соч. С. 68.

¹² Там же. С. 118.

¹³ Розанов В. В. Собр. соч. О писательстве и писателях / под общ. ред. А. Н. Николюкина. М.: Республика, 1995. С. 530.

¹⁴ Цейтлин А. Г. Время в романах Достоевского // Родной язык в школе: науч.-педагогич. сб. М.: Работник просвещения, 1927. Кн. 5. С. 3–17.

¹⁵ Литературное наследство. М.: Наука, 1970. Т. 82: А. В. Луначарский: Неизданные материалы. С. 156.

Lobos, O.

Buenos Aires University, Argentine

VOCALITY AND TIME: TWO KEY ELEMENTS IN THE DOSTOEVSKYAN STYLE

The article intends to analyze the impact of vocality in Dostoevsky's works. Dostoevsky dictates, his stenographer writes (and meanwhile reacts, laughs, is moved). The voice is not

only the language support. The voice spreads its dynamics, its breathing, its rhythm, its emotionality, its timbre, its implicit gestures. A good part of the theatrical quality of Dostoevsky novels derives from this (beyond what refers to the scenic articulation that dominates the structure of his great novels). This vocality also has an impact on another aspect that has always been the subject of analysis and debate: time. While writing develops in spatial linearity, vocal linearity unfolds in time. Dostoevsky's voice strives to squeeze in time the quantity of impressions, sensations, gestures that coexist in space, and that when transferred to the temporal dimension saturate language, tense it, densify it, disturb it. The thesis of our work is that, if Dostoevsky had conceived his works in terms of «writing», the pressing urgency that agitates his characters and that spreads to the reader would have only been narrativized, and not enacted, not in experiential terms. Central aspect, on the other hand, to take into account in translations.

Keywords: voice; time; theatricality; Dostoevsky; translation.

Льгу Тхи Нам Ха

Ханойский государственный университет, Вьетнам

luunamha@ulis.vnu.edu.vn

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: ДРУГ ИЛИ ВРАГ?

Искусственный интеллект (ИИ) уже не является чем-то новым для нас, особенно для молодого поколения — поколения Z. Появление Chat GPT, возможно, заставило многих пересмотреть свою работу и наши рабочие процессы. Как преподаватели иностранного языка, мы обратили внимание на преимущества и риски, ограничения ИИ. В данной статье автор попытается ответить на вопрос: помогает Chat GPT преподавателям РКИ в работе с иностранными студентами, использование Chat GPT мешает при освоении иностранного языка.

Ключевые слова: искусственный интеллект (ИИ); русский язык; преподавание РКИ; обучение иностранным языкам.

I. Введение. В последние годы ИИ стал все более распространенным и использование его технологий стало неотъемлемой частью нашей повседневной жизни. Это влияет на многие аспекты нашей жизни, в том числе и на образование. В обучении языкам ИИ может быть как полезным инструментом, так и причиной некоторых проблем.

В данной статье речь идет о том, как Chat GPT может использоваться на уроках русского языка и какие преимущества и риски он может представлять. Мы рассмотрим различные методы его использования в обучении языкам и проанализируем их эффективность. Также мы изложим возможные негативные последствия в обучении и то, как их можно избежать.

При рассмотрении данной темы мы учитываем опыт использования ИИ в преподавании русского языка на Факультете русского языка и русской культуры Института иностранных языков при ХГУ.

II. Обзор литературы. Одним из наиболее обсуждаемых аспектов применения ИИ в обучении является его влияние на качество образования и результаты обучения¹.

Согласно исследованиям, ИИ может повысить эффективность обучения иностранным языкам за счет обеспечения более персонализированного подхода к обучению и возможности автоматизировать проверку и корректировку ошибок. Использование чат-ботов и голосовых ассистентов также может помочь студентам улучшить свои навыки восприятия речи и разговорной практики.

Однако есть и отрицательные стороны применения ИИ в образовании. Одна из проблем заключается в том, что ИИ может создавать и уси-

ливать социальную и цифровую неравенство среди студентов, которые не имеют доступа к новым технологиям. Кроме того, использование ИИ может привести к сокращению рабочих мест преподавателей и ограничению возможностей для студентов на личный контакт и общение с реальными людьми.

В целом, применение ИИ в образовании является сложной и противоречивой темой. Поэтому важно проводить более глубокие исследования в этой области и разрабатывать стратегии, которые позволят использовать преимущества ИИ в образовании и преодолеть его недостатки.

III. Преимущества ИИ в обучении русскому языку. Преимущества использования ИИ в обучении русскому языку на уроках неоспоримы. Chat GPT позволяет создавать нейронные сети, способные анализировать и интерпретировать большие объемы текстовой информации на русском языке. Это позволяет создавать персонализированные учебные материалы, основанные на индивидуальных потребностях и уровне языковой подготовки каждого ученика.

Пример 1: Преобразование аутентичного текста на уровень B1 по стандартам ТРКИ.

Космический рекордсмен: 25 лет назад Валерий Поляков завершил рекордный по продолжительности полёт
 22 марта 2020, 09:20

22 марта 1995 года на Землю из своего второго полёта в космос вернулся Валерий Поляков. Миссия продолжительностью 437 суток 17 часов 58 минут стала абсолютным рекордом в истории мировой пилотируемой космонавтики. Исследования Полякова внесли серьёзный вклад в изучение перспектив межпланетных пилотируемых полётов. «Валерий — глыба, великий космонавт XX века. К его мнению присоединяются нынешние космонавты: полтора года — не предел жизни и работы вне Земли. Он доказал, что невесомость можно преодолеть, не приспосабливаясь к ней, не теряя здоровья и работоспособности», — говорил о Полякове экс-глава Института медико-биологических проблем РАН Игорь Ушаков.



В 1995 году Валерий Поляков вернулся на Землю после своего второго полёта в космос. Он находился там почти полтора года, что стало абсолютным рекордом в истории космических полётов. Исследования, которые он провёл, помогли улучшить будущие межпланетные полёты. Космонавты, которые сейчас летают в космос, считают Полякова одним из величайших космонавтов в истории. Он доказал, что можно провести так много времени в невесомости, не навредив своему здоровью и работоспособности.

Результат [Скачать](#)

Начало B2. II сертификационный уровень.

Уровень текста в системе ACTFL	Advanced Mid
Знаков с пробелами	662
Предложений	6
Слов	84
Уникальных слов	69
Лексическое разнообразие	0.83

textometr.ru

Microsoft Teams Nanhua Lou | Face... Прямой эфир

Результат [Скачать](#)

Конец B1. I сертификационный уровень.

Уровень текста в системе ACTFL	Advanced Low
Знаков с пробелами	477
Предложений	5
Слов	66
Уникальных слов	48
Лексическое разнообразие	0.73

Одним из главных преимуществ Chat GPT является его способность генерировать текст, подобный тому, который создают живые носители языка. Это позволяет создавать реалистичные диалоги и ситуации, что помогает учащимся развивать свои навыки общения (письменно и устно) на русском языке.

Пример 2: Диалог (одноязычный/двуязычный).

LU Tôi cần xây dựng một đoạn hội thoại giữa Công ty "Россия" (nói tiếng Nga) và Công ty "Việt Nam" (nói tiếng Việt) về việc nhập khẩu hạt nhựa từ Việt Nam sang Nga. Đoạn hội thoại 10 câu.

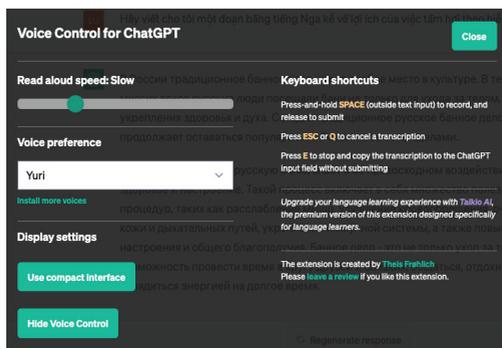
Компания "Россия": Здравствуйте, это Компания "Россия". Мы интересуемся импортом пластиковых гранул из Вьетнама. Что вы можете нам предложить?

Компания "Việt Nam": Xin chào, đây là Công ty "Việt Nam". Chúng tôi có thể cung cấp cho t hạt nhựa PP và PE chất lượng cao với giá cả cạnh tranh. Bạn có quan tâm không?

Компания "Россия": Да, мы заинтересованы в сотрудничестве с вашей компанией. Можете ли вы предоставить нам дополнительную информацию о ваших продуктах: такую как цена, упаковка и минимальный заказ?

Chat GPT может использоваться как виртуальный собеседник, который может практиковать разговорный русский язык со студентами, поддерживая довольно естественный диалог. Это особенно важно и интересно в тех учебных заведениях, где не всегда есть преподаватели-носители языка. Для использования голосового управления нужно всего лишь вставить расширение «Voice control for Chat GPT».

Пример 3: Голосовое управление для Chat GPT.



Кроме того, использование ИИ позволяет существенно сократить время, необходимое для разработки учебных материалов и проверки заданий.

Пример 4: Тестовые задания.

LU Hãy đặt 2 câu hỏi trắc nghiệm 3 đáp án lựa chọn trả lời bằng tiếng Nga cho văn bản ở trên.

1. Кто вернулся на Землю из своего второго полёта в космос?
- a. Игорь Ушаков
 - b. Валерий Поляков
 - c. Нынешние космонавты
2. Какой рекорд установил Валерий Поляков в истории мировой пилотируемой космонавтики?
- a. Самый короткий полёт в космос
 - b. Самый долгий полёт в космос
 - c. Самый быстрый полёт в космос

Пример 5: Вопросные задания.



1. Кто провел второй полет в космос в течение полутора года в 1995 году и какой рекорд он установил?
2. Какие исследования были проведены Валерием Поляковым во время его полета в космос и как они помогли улучшить будущие межпланетные полеты?

Chat GPT может автоматически проверять грамматические ошибки, орфографические ошибки и стиль написания, что значительно упрощает работу преподавателя и экономит время.

Пример 6: Автоматическая проверка.



Hãy sửa lỗi trong các câu sau:

1. Он придёт через минута.
2. Она приехал сюда на неделю.



1. Он придёт через минуту. (Sửa từ "минута" sang "минуту" để đảo ngữ)
2. Она приехала сюда на неделю. (Sửa từ "приехал" sang "приехала" để sử dụng động từ đúng giới tính)

Таким образом, использование ИИ на уроках русского языка может значительно улучшить качество обучения и увеличить эффективность работы преподавателя.

IV. Ограничения и риски использования ИИ в обучении русскому языку. Однако, несмотря на все преимущества, использование ИИ в обучении русскому языку также сопряжено с некоторыми ограничениями и рисками.

Во-первых, при использовании Chat GPT возможны ошибки в грамматике и правописании, так как модель может не всегда точно определить контекст и смысл фразы или слова.

Пример 7: Ошибка в грамматике.



Hãy cho 3 ví dụ về ý nghĩa và cách sử dụng творительный падеж trong tiếng Nga.



1. С помощью творительного падежа chúng ta diễn tả công cụ sử dụng để làm việc gì đó. Ví dụ: Я пишу эту заметку ручкой (Tôi viết ghi chú này bằng bút).
2. Tính từ đuôi -скими được sử dụng để mô tả vật liệu, chất liệu hoặc nguyên liệu của một đối tượng. Ví dụ: Мы сделали новые шкафы из дерева (Chúng tôi đã làm từ mới bằng gỗ).
3. Tính từ đuôi -ый được sử dụng để mô tả trạng thái hoặc tình trạng của một đối tượng. Ví dụ: Я смотрел на нее удивленными глазами (Tôi nhìn cô ấy bằng đôi mắt ngạc nhiên).

Это может привести к неправильному формированию языковых навыков у студентов и искажению их представлений о правильном употреблении языка.

Во-вторых, не всегда возможно точно определить уровень владения русским языком у студентов, используя только ИИ. Некоторые нюансы в произношении, интонации и эмоциональной окраске речи могут быть упущены, что может привести к неправильной оценке уровня владения языком.

Кроме того, при использовании ИИ в обучении возможен риск потере «человеческого фактора» в процессе обучения, что может снизить мотивацию студентов и уменьшить их интерес к изучению русского языка.

Наконец, необходимо учитывать, что использование Chat GPT может быть затруднительным для некоторых студентов, не имеющих доступа к технологиям или не обладающих достаточным уровнем компьютерной грамотности, что может создать неравенство в возможностях получения качественного образования.

V. Заключение. Итак, мы видим, что ИИ, особенно Chat GPT, имеет множество преимуществ в обучении русскому языку, таких как улучшение качества работы преподавателей, создание интерактивных и персонализированных уроков, ускорение процесса обучения и многое другое. Однако, мы также должны понимать, что есть и риски, связанные с использованием ИИ, такие как ограничения в понимании сленга и культурных нюансов, неправильное искажение языка и многие другие.

Мы должны помнить, что ИИ не может заменить роль преподавателя в процессе обучения. Однако, если мы используем ИИ дозированно, он может значительно улучшить процесс обучения, сделать его более интерактивным, персонализированным и удобным для студентов.

Таким образом, мы приходим к выводу, что ИИ на уроках русского языка — это не враг, а полезный инструмент, который должен быть правильно использован на занятиях при обучении иностранному языку.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Dilmegani C.* ChatGPT Education Use Cases, Benefits & Challenges in 2023. — URL: <https://research.aimultiple.com/chatgpt-education/> (дата обращения: 20.03.2023); *ChatGPT in education.* URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/ChatGPT>; *Pittalwala I.* Is ChatGPT a threat to education? — URL: <https://www.universityofcalifornia.edu/news/chatgpt-threat-education> (дата обращения: 02.02.2023); *Stock L.* ChatGPT is changing education, AI experts say — but how? URL: <https://www.dw.com/en/chatgpt-is-changing-education-ai-experts-say-but-how/a-64454752> (дата обращения: 24.01.2023); *Sok S., Kimkong H.* ChatGPT for Education and Research: A Review of Benefits and Risks. — URL: <https://ssrn.com/abstract=4378735>, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4378735> (дата обращения: 06.03.2023).

Luu Thi Nam Ha

University of Languages and International Studies — Vietnam National University, Hanoi, Vietnam

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS: FRIEND OR FOE?

The author argues that artificial Intelligence is no longer something unfamiliar to us, especially for the younger generation, which we often refer to as Gen Z. The emergence of Chat GPT may have made many people reconsider their work and work processes. As foreign language teachers, we have paid attention to the advantages and limitations of artificial intelligence in order to optimize our work and help our students learn language more effectively. Can Chat GPT help teachers of Russian as a foreign language work with foreign students? Or does it only hinder and threaten widespread non-compliance with student assignments? We will discuss this in the present article.

Keywords: artificial intelligence; Russian language; teaching Russian as a foreign language; foreign language learning.

Мельникова Татьяна Николаевна

*Белорусский государственный
медицинский университет, Беларусь*

melnikovatn@rambler.ru

Хоронеко Светлана Станиславовна

Военная академия Республики Беларусь, Беларусь

khoroneko_s@mail.ru

СПЕЦИФИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ БЕЛАРУСИ

В статье рассматриваются форматы дополнительного образования иностранных граждан в медицинском и военном вузах Республики Беларусь.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; медицинский университет; военный вуз.

Понятие дополнительного образования (далее — ДО) взрослых определяется статьей 240 «Система дополнительного образования взрослых» Кодекса Республики Беларусь об образовании от 14 января 2022 г. № 154-З и включает профессиональное развитие слушателя, а также удовлетворение его познавательных потребностей.

На кафедре белорусского и русского языков (далее — КБРЯ) Белорусского государственного медицинского университета (далее — БГМУ) среди иностранных студентов, клинических ординаторов, магистрантов, получающих высшее медицинское образование по специальностям 1–79 01 01 Лечебное дело, 1–79 01 07 Стоматология, 1–79 01 07 Фармация, отмечается рост интереса к процессу преподавания русского языка. В 1981 году в БГМУ был организован спецкурс «Методика преподавания русского языка как иностранного» (далее — МПРКИ) на основании приказа Минвуза СССР от 28 апреля 1980 г. № 442 «О введении спецкурса по методике преподавания русского языка как иностранного для иностранных студентов, обучающихся на нефилологических факультетах вузов СССР». Согласно рекомендациям, изложенным в письме от 08.07.1981 года за подписью начальника Отдела преподавания русского языка в зарубежных странах А. И. Борисовой, данный курс тогда был организован как средство овладения будущей специальностью. В документе был размещен учебный план спецкурса, формы контроля знаний, информация организационно-методического характера (вопросы формирования учебных групп, формы занятий, кадры, педагогическая

практика, нормативная база), ссылки на учебные материалы. Так, в качестве основного предлагалось использовать учебный комплекс «Русский язык для всех» под редакцией В. Г. Костомарова.

Сегодня ДО на КБРЯ в БГМУ представлено факультативной дисциплиной «Методика преподавания русского языка как иностранного». Предмет данного курса — обучение иностранных студентов 4–6-го курсов, клинических ординаторов и магистрантов БГМУ «азам» процесса преподавания русского языка как иностранного. Такого рода «погружение» в лингводидактическое зазеркалье дает обучающимся комплексное представление о методике преподавания РКИ как науке, формируя ключевые компетенции педагога. Наличие спроса у будущих иностранных медиков на овладение педагогическими компетенциями по русскому языку продиктовано, во-первых, популярностью русского языка в их странах, во-вторых, намерением быть более востребованным специалистом на мировом рынке как мультилингвальная личность, в-третьих, спланированным решением работать врачом в русскоязычных странах либо остаться жить и работать в Беларуси, в-четвертых, желанием после полноценной учебы возможной смены профессии, в-пятых, стремлениями личного, семейного характера.

Факультативная дисциплина МПРКИ ставит широкий круг задач. Так, задача предоставления слушателям необходимых знаний по русскому языку и методике его преподавания, деятельности МАПРЯЛ решается в рамках тем «Русский язык как язык международного общения», «Методика преподавания РКИ как наука». Практико-ориентированный формат работы с современной системой обучения РКИ (методы, принципы, приемы, средства обучения, контроль) заложен в темах: «Система обучения РКИ», «Основные принципы методики преподавания РКИ», «Организационные формы и виды обучения», «Уровни владения иностранным языком и контроль в обучении языку», «Методы обучения РКИ», «Учебник (учебный комплекс) как основное средство обучения русскому языку», «Технические средства обучения». Коммуникативная и лингвистическая компетенции иностранных слушателей закрепляются на темах по обучению произношения, грамматике, лексике, устной речи, аудированию, чтению, письму и письменной речи; социокультурная компетенция развивается в процессе понимания языка как источника культурологической информации¹.

Темы раздела по лингвострановедению решают вопросы выработки механизмов предупреждения и исправления типичных ошибок иностранцев в речи на базе компаративной информации по системам русского и родного языка слушателей.

Вышеперечисленные задачи выполняются во время лекционных и практических занятий, управляемой самостоятельной работы. Требуемые учебной программой по МПРКИ компетенции формируются

у иностранных слушателей при изучении лингвометодических моделей обучения РКИ, которые встраиваются сначала в решения ситуационных задач, потом в фрагменты занятий.

Уровень сформированных компетенций демонстрируется в ходе педагогической практики, организованной на кафедре и выступающей одной из форм контроля усвоения учебной программы ФД. Всего ФД «МПКРКИ» изучается на протяжении двух семестров в течение 8 месяцев.

Контроль подготовки студентов, качества обучения осуществляется путём устных и письменных опросов в процессе практических и итоговых занятий. Текущая аттестация проводится в форме устных и письменных опросов. Иностранцы студенты, прослушавшие данный курс, более уверенно, как показывают результаты проведенного нами мониторинга удовлетворенности оказываемой образовательной услугой, приступают у себя на родине к медицинской практике, занимают высокие должности, получают работу в столичных клиниках своих стран, имеют возможность организовать языковые курсы, получать русскоговорящих пациентов, успешнее адаптируются в стране получения будущей профессии.

Система ДО в Военной академии Республики Беларусь (далее — ВАРБ) заключается в организации и проведении краткосрочных курсов повышения квалификации по РКИ, а также курсов интенсивного обучения РКИ в интересах заказчика. С этой целью на кафедре русского языка и культуры речи (далее — кафедра РЯКР) с 2015 года стартовал научно-исследовательский проект, а в 2019 году он получил официальный шифр «Интенсив-2019». Новизна состояла в оригинальности разработанных учебных планов и программ для интенсивного / ДО по русскому языку для иностранных военнослужащих (далее — ИВС) в период краткосрочных курсов обучения / повышения квалификации. Оригинальность также отмечается в наличии системы аспектного обучения и тематической направленности с учетом специфики категории слушателей, также в методике интенсивного обучения, авторской программе социокультурных мероприятий.

У проекта отмечаются следующие задачи: определение понятий интенсивного / ДО для ИВС в период краткосрочных курсов; описание аспектов обучения для интенсивного / ДО ИВС; выработка количественного соотношения учебных часов при распределении аспектов обучения; составление учебного плана и учебной программы (срок обучения — две недели, 1 месяц); разработка учебно-методического комплекса по аспектам «Практика устной и письменной речи», «Страноведение и культурология», «Военная терминология»; составление экскурсионной программы по аспектам «Страноведение и культурология» (по выбору), «Военное дело»; систематизация материалов для интенсивного / ДО по русскому языку для ИВС. Кроме того, важным считаем определение узуса терминологического аппарата и принципов интенсивного обучения, поскольку

ку интенсивные методы — основные в период краткосрочных курсов по русскому языку.

Организация образовательного процесса ИВС в период интенсивного обучения заключалась в определении аспектов РКИ; учебный план и примерная учебная программа по курсу «Русский язык» разрабатывались с учетом пожеланий заказчика. Утвержденный план социокультурных мероприятий, направленный на масштабное изучение не только русского языка, но и культурологии, а также военной лексики, терминологии, аббревиации, занимал ведущие позиции при изучении спецлексики. Например, срок обучения в две недели предполагал 80 учебных часов, то есть 10 учебных дней по 8 учебных часов, из них: аудиторных занятий — 36 ч.; экскурсионных занятий — 40 ч.; итоговая форма контроля (круглый стол) — 4 часа.

В процессе интенсивного / ДО ИВС нами были выделены следующие аспекты обучения:

1. Практика речи: ПЗ — 14 ч., экскурсии — 12 ч.
2. Межкультурная коммуникация: ПЗ — 10 ч.
3. Специальная лексика (военная): ПЗ — 8 ч., экскурсии — 24 ч.
4. Военная межкультурная коммуникация: ПЗ — 4 ч., экскурсии — 4 ч.

Вопросы аспектности и комплексности при обучении иностранных военнослужащих — одно из важнейших условий успешного усвоения РКИ, в том числе и в системе ДО².

Система аудиторных занятий представлена четырьмя аспектами.

Аспект 1 «Практика речи» (ПЗ — 14 ч.):

- Тема 1. Беларусь: социокультурные особенности в сравнительном аспекте — 4 ч.
- Тема 2. Глобальные проблемы современности — 4 ч.
- Тема 3. История советского плаката и формирование общественного мнения — 2 ч.
- Тема 4. Военная история Республики Беларусь: великие сражения — 2 ч.
- Тема 5. Военная история Республики Беларусь: формирование Вооруженных Сил Республики Беларусь (далее — ВС РБ) — 2 ч.

Аспект 2 «Межкультурная коммуникация» (ПЗ — 10 ч.):

- Тема 1. Социокультурные реалии в современном мире — 4 ч.
- Тема 2. Этнические стереотипы в межкультурной коммуникации — 4 ч.
- Тема 3. Секреты успешного общения в различных культурах — 2 ч.

Аспект 3 «Специальная лексика (военная)» (ПЗ — 8 ч.):

- Тема 1. Лексика тактических дисциплин сухопутных войск — 2 ч.
- Тема 2. Общая военная лексика (военная подготовка, военная техника, военные СМИ) — 4 ч.
- Тема 3. Круглый стол «Общий профессиональный модуль» — 2 ч.

Аспект 4 «Военная межкультурная коммуникация» (ПЗ — 4 ч.):

- Тема 1. Структура и задачи ВС РБ — 1 ч.
- Тема 2. Деятельность ВС РБ в области контроля над вооружением — 1 ч.
- Тема 3. Основы международного военного сотрудничества в ВС РБ — 2 ч.

Система экскурсионных занятий отражена в трех аспектах:

- 1) по аспекту «Практика речи» — 12 ч.: обзорная экскурсия по г. Минску — 2 ч., Большой театр оперы и балета — 2 ч., Белорусский государственный музей ис-

тории Великой Отечественной войны — 2 ч., посещение музея ВА РБ — 2 ч. и музея военной техники (Т-72, МТ-ЛБ) — 4 ч.;

- 2) по аспекту «Специальная лексика (военная)» — 24 ч.: «Минск — Дудutki — Мир — Несвиж — Брест — Минск» (музей народной культуры и быта «Дудutki» — 4 ч., «Мирский замок» — 4 ч., «Несвижский замок» — 6 ч., мемориальный комплекс «Брестская крепость» — 6 ч., Национальный парк «Беловежская пуща» — 4 ч.;
- 3) по аспекту «Военная межкультурная коммуникация» — 4 ч.: «Курган Славы» — 2 ч., «Мемориальный комплекс «Хатынь» — 2 ч., историко-культурный комплекс «Линия Сталина» — 4 ч.

Выводы. 1. Дополнительное образование по русскому языку как иностранному в нефилологических вузах Республики Беларусь приобретает своеобразные формы, которые продиктованы спросом иностранных слушателей на указанный вид образовательных услуг. 2. Оригинальность разработанных учебных программ заключается в авторском подходе и креативности при создании форм ДО в условиях интернационализации. 3. Выбор методов обучения (коммуникативный, интенсивный, сознательно-практический либо иной) зависит от их соответствия целям ДО и его содержанию. 4. Важнейшим фактором в системе ДО являются, на наш взгляд, речевая направленность процесса обучения, использование аутентичных материалов и индивидуализация процесса обучения, использование личностно-ориентированного подхода.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Мельникова Т. Н. Учебная программа учреждения высшего образования факультативной дисциплины «Методика преподавания русского языка как иностранного» [Электронный ресурс]. [Минск, 2018]. — URL: https://www.bsmu.by/downloads/kafedri/k_rus_bel/stud/2019-2/8.pdf (дата обращения: 08.07.2023).

² Хоронек С. С. Аспектность и комплексность при обучении русскому языку иностранных военнослужащих // Общественные и гуманитарные науки : материалы 85-й научно-технической конференции профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов (с международным участием), Минск, 01–13 февраля 2021 года. Минск: Белорусский государственный технологический университет, 2021. С. 127–129.

Melnikova, T. N.

Belarusian State Medical University, Belarus

Khoroneko, S. S.

Military Academy of the Republic of Belarus, Belarus

SPECIFICS OF ADDITIONAL EDUCATION IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN NON-PHILOLOGICAL UNIVERSITIES OF BELARUS

The article discusses the formats of additional education for foreign citizens in medical and military universities of the Republic of Belarus.

Keywords: Russian as a foreign language; medical university; military university.

ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОПОНИМАНИЯ, ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Мирчевска-Бошева Биляна

*Университет и.м. Свв. Кирилла и Методия в Скопье,
Республика Македония*

biljana.mirchevska@gmail.com

ПЕРЕВОД ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И МАКЕДОНСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье проанализирована роль фразеологии в межкультурной коммуникации. Рассмотрены фразеологизмы как устойчивые образные выражения, которые являются сложной в переводческом плане группой языковых единиц. Акцентировано внимание на том, что перевод фразеологизмов позволяет выявить особенности культур, различия в мышлении носителей того или иного языка.

Ключевые слова: фразеология; межкультурная коммуникация; русский язык; македонский язык.

В данной работе за основу взято определение межкультурной коммуникации, согласно которому она рассматривается как адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам¹. Это социально обусловленный процесс передачи информации по различным каналам с использованием вербальных или невербальных средств. В связи с этим язык как одно из основных средств выражения своеобразия культуры является еще и медиатором в процессе межкультурной коммуникации. Однако следует учитывать, что язык является лишь инструментом, создающим условия для межкультурной коммуникации, тогда как сама она представляет собой сложный процесс интерпретации, зависящий как от лингвистических, так и от экстралингвистических факторов. Для того чтобы понимать друг друга, участникам межкультурной коммуникации недостаточно просто владеть грамматикой и лексикой конкретного языка, необходимо иметь знания о социокультурном комплексе и реалиях другого языка. Считается, что проблема межъязыкового общения не сводится только к языковой проблеме, то есть знанию языка носителя иной культуры необходимо, но недостаточно для адекватного взаимопонимания участников коммуникативного акта.

Указанная теоретическая основа в рамках данной статьи будет применена к македонским и русским фразеологизмам, обозначающим эмоциональное состояние человека. Рассмотрим причины выбора этой группы фразеологизмов.

Все эмоции конституируются социокультурными параметрами, поэтому помимо их универсальности можно наблюдать и элементы, харак-

терные для определенной культуры. Культура находит свое отражение в языке, а поскольку эмоции составляют неотъемлемую часть культуры каждого народа, то они обязательно концептуализируются и вербализуются в его языке. Различным поколениям людей свойственны более или менее различные доминантные эмоции. Нормы выражения эмоций нестабильны и меняются от культуры к культуре, от эпохи к эпохе внутри одной культуры, от одного социального класса к другому². Исследования показали, что в разных культурах по-разному реализуются элементы, содержащиеся в эмоциональных понятиях, и в то же время в рамках одной культуры может не быть специального термина для обозначения тех или иных эмоциональных состояний, несмотря на то что носители этой культуры в реальности переживают эти внутренние процессы. Иными словами, способы категоризации мира и то, какие элементы действительности служат семантическими ключами в тех или иных лексических или грамматических формах, обусловлены культурной ориентацией общества.

Исходя из того, что выражение эмоциональных состояний играет важную роль в человеческом обществе и что наш контроль над эмоциями ограничен, мы приходим к выводу, что языковой материал дает уникальную возможность проникнуть в систему нравственных и культурных ценностей народа, зафиксировать культурные вариации и различия в выражении тех или иных чувств и эмоций у представителей разных наций, которые, несомненно, обусловлены культурными и социальными нормами. Средства вербальной концептуализации эмоций могут встречаться на разных уровнях. Однако лексика и фразеология языка обладают наибольшими возможностями для передачи информации об эмоциях в мельчайших деталях и нюансах. Учитывая тот факт, что наибольшее количество фразеологизмов выражает свое значение не в нейтрально-логической, а в эмоционально-экспрессивной форме, можно сказать, что фразеологизмы являются базовыми единицами, составляющими ядро эмотивной лингвистики в целом. Фразеологизмы сильнее и ярче характеризуют человека по сравнению с лексическими единицами, так как огромное количество фразеологизмов обозначает понятия, которые могут быть переданы словами или описательными конструкциями, но, тем не менее, фразеологизмы отличаются от синонимичных слов и описательных конструкций коннотативными значениями и, по большей части, своей экспрессивностью. Замена фразеологизма словом не может быть равнозначной, так как при такой замене исчезают коннотации в значениях, образах, эмоциях, то есть во всем том, что составляет семантико-стилистическую характеристику фразеологизма. Вот почему считается, что фразеологизмы глубоко, оригинально и сильно характеризуют эмоциональные состояния.

В этой статье мы рассмотрим фразеологизмы, обозначающие стыд, гнев и радость или, точнее, «ложных друзей переводчика» в контек-

сте следующих значений, которые выделяются как особенно сложные с практической точки зрения. Их отличает одинаковая лексико-синтаксическая организация и очевидная разница на семантическом уровне. Мы также обратим внимание на фразеологизмы, в которых обнаруживаются различия в отношении целого или частей тела, охватываемых при переживании эмоции.

Начнем с разбора фразеологизмов со значением *стыд*. В некоторых единицах, относящихся к фразеосемантическому полю *стыд*, акцент делается на покраснение лица:

мак./ *поцрвене од срам, крвта му удри во главата, поцрвене како допат/патлиџан/калинка, се вирвени како пиперка* и др.

рус./ *покраснеть от стыда, побагроветь от стыда; кровь бросилась в лицо, кровь кинулась в лицо, кровь ударила в лицо; краска бросилась в лицо, краска залила лицо, залиться краской, заливаться румянцем стыда; покраснеть как помидор, покраснеть как мак/маков цвет, покраснеть как <варенный> рак* и др.

Несмотря на многочисленные сходства, в этой группе выражений есть различия между русским и македонским языками, которые могут привести к неправильному толкованию, особенно если они переведены вне контекста. Так, в русском языке человек краснеет как рак от стыда (*покраснеть как <варенный> рак*), а в македонском языке *црвен како рак* (красный как рак) часто ассоциируется с человеком, покрасневшим в результате чрезмерного пребывания на солнце. В македонском языке более активны ассоциации с характерными для местного климата растениями, которые также имеют красный цвет: перец, помидор и т. д. Однако и здесь существуют особенные варианты употребления сравнений, так что вариант наиболее подходящего перевода, как обычно, лежит в восприятии более широкого контекста, в котором употребляется конкретный фразеологизм.

Среди фразеологизмов, указывающих на степень или интенсивность переживания стыда, выделяются следующие примеры:

мак./ *целата/целиот поцрвене од срам, душата му црвене од срам, се запали во лицето, и сидовите црвенеат од срам, гори од срам* и др.

рус./ *покраснеть до ушей, покраснеть до корней волос, уши горят, сгорать от/со стыда* и др.

Из примеров мы замечаем разницу в компонентном составе, то есть если в русском языке краснеют до ушей, до корня волос, то в македонском языке чаще употребляется покраснение целиком или покраснение души. В Толковом словаре македонского языка отмечено выражение *се запали во лицето* со значением ‘покраснел’ и этот пример более приближен к русским аналогам. Во Фразеологическом словаре македонского языка приведена фраза *и сидовите црвенеат од срам (и стени краснеют от стыда* — букв. перевод), что подчеркивает высокую интенсивность эмоции за счет ее распространения за пределы человеческого тела.

Ощущение стыда также выражается с помощью фразеологизмов, отражающих поведение стыдящегося человека на основе кинетических реакций, то есть путем описания двигательных реакций человека, испытывающего стыд, его жестов, поз, попытках спрятаться, закрыть лицо руками, наклонить голову, закатить глаза, его немотивированных движений и т. д. К этой группе относится фразеологизм со *обесен нос* (с висячим носом), имеющий аналог в русском языке — *повесить нос*, имеющий значение ‘*сдаться, огорчиться*’, а возможность употребления его со значением стыда не упоминается ни в одном словаре. Аналогичная ситуация и с фразеологизмом *остана како наврнат; си остана како наврнат*, похожий на русский фразеологизм *как будто ушатом холодной воды окатили* для описания ситуации, когда кто-то неожиданно узнает плохую информацию.

Что касается эмоции гнева, то она характеризуется многочисленными физиологическими симптомами и реакциями, которые могут быть заметны или скрыты. Понятие гнева также включает в себя момент потери контроля, за которым следует акт мести, направленный непосредственно на обидчика. О том, что цель точно определена заранее, свидетельствуют такие выражения, как: *го има на заб (земено), го зеде на заб, му има/ фрла кимка* в македонском и *иметь зуб, держать/ носить камень за пазухой, держать/иметь сердце* в русском.

Эти фразеологизмы требуют особого внимания при переводе с македонского на русский язык, потому что идиомы *го има на заб (земено), го зеде на заб* в русском языке следует переводить исключительно как фразеологизм *иметь зуб*, имеющий то же значение, что и два македонских фразеологизма. Трудности возникают из-за существования русского фразеологизма *брать на зуб* (что является дословным переводом македонского *го зеде на заб*), имеющего значение ‘*пробовать что-то самостоятельно, не доверять другим*’ и не выражающего гнев.

Возможности проявления радости более разнообразны по сравнению с другими эмоциями. Радость может выражаться в активности тела, энергичной жестикуляции, повышенном тоне, легком румянце на лице и блеске в глазах³. Русский психолог Е. П. Ильин, ссылаясь на Ланге, выделяет следующие характеристики радости, выражающиеся в поведении и физиологии: радость сопровождается возбуждением двигательных центров, что приводит к ряду двигательных возбуждений (жестикулирование, прыжки, хлопки в ладоши), усилению кровотока в мелкие кровеносные сосуды в результате чего кожа краснеет и становится теплой, внутренние органы и клетки начинают лучше снабжаться кислородом, интенсифицируется обмен веществ⁴. В соответствии с этим, кроме сердца, как органа, задействованного при переживании радости, и другие части тела могут испытывать затруднения в функционировании. Проявление радости в русском языке часто можно связать с возникновением затрудненного

дыхания, этим нередко пользуются авторы произведений: *От радости в зобу диханье сперло* (Крылов, Ворона и Лисица); *От радости перехватывает дыхание, мурашки по всему телу* (Чехов, БАС). Русское выражение *дух захватило* применяется, когда человек испытывает не только радость, но и сильное восхищение, но фразеологизм *дыхание перехватило* указывает на отрицательную эмоцию, такую как гнев или страх⁵. Такая ситуация может вызвать проблемы и ошибки в переводе русского фразеологизма *дух захватило* и его сравнении с македонскими фразеологизмами *здивот ми се зеде*, *дуот ми го зеде*. Как бы ни был точен этот перевод по компонентному составу, он неправилен с точки зрения семантики, учитывая, что в македонском языке это выражение употребляется, прежде всего, для обозначения негативной эмоции страха.

В заключение можно сказать, что фразеологизмы представляют собой уникальное языковое явление, отличающееся особой выразительностью, образностью и эмоциональностью. Они представляют собой единицы, для понимания которых требуется глубокое знание культуры, менталитета, традиций страны и народа, имея в виду, что помимо универсальности они подчеркивают культурно-национальную специфику конкретного языка. Именно поэтому их изучение с точки зрения межкультурной коммуникации приобретает все большую актуальность и значимость. И эта статья представляет собой скромную попытку внести свой вклад в этом направлении.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностр.: учеб. пособие для студентов филол. специальностей и преподавателей рус. яз. и литературы иностранцам. М.: МГУ, 1973. 232 с.

² *Шаховский В. И.* Лингвистическая теория эмоций. М.: Гнозис, 2008. 415 с.

³ *Апресян Ю. Д.* Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Второе издание, исправленное и дополненное. Москва, Вена: Языки славянской культуры: Венский славистический альманах, 2004. 1298 с.

⁴ *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.

⁵ *Рудерман М. В.* Обозначение симптомов страха в русском и арабском языках // Труды международного семинара по компьютерной лингвистике и ее приложениям «Диалог 2001». Аксаково, 2001.

Mirchevska Bosheva, B.

University Ss. Cyril and Methodius in Skopje, R. Macedonia

TRANSLATION OF PHRASEMES AND INTERCULTURAL COMMUNICATION (ON RUSSIAN AND MACEDONIAN LANGUAGE MATERIAL)

The role of phraseology in intercultural communication is analyzed in the article. Phraseologisms are considered as stable figurative expressions that represent a complex group of language units in the translation plan. Emphasis is placed on the fact that the translation of phraseology allows you to reveal the peculiarities of cultures, differences in the mindset of the speakers of that or another language.

Keywords: phraseology; intercultural communication; Russian language; Macedonian language.

Млчехова Маргарита Юрьевна

Начальная школа г. Пршеров, Чешская Республика

mlchohova@seznam.cz, margo-az@mail.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК В ЧЕХИИ: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья посвящена проблеме обучения русскому языку в иностранной аудитории. В пользу изучения русского языка как неотъемлемой части мировой культуры и инструмента межнационального и делового общения приводятся убедительные аргументы. На примере обучения чешскоговорящих слушателей автор статьи рассматривает специфику преподавания делового русского языка. Кроме того, затрагивается вопрос обеспечения учебного процесса РКИ. Автором также рассматриваются особенности обучения в иноязычной аудитории, использование различных технологий, а также видеотехники, которые способствуют оптимизации учебного процесса, повышают качество обучения, формируют навыки и умения адекватного коммуникативного поведения иностранных слушателей в ситуациях межкультурного и профессионального общения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; деловое общение; иностранная аудитория; чешскоговорящие слушатели; учебный процесс; коммуникативная компетенция.

«И мы сохраним тебя, русская речь, великое русское слово». Это строчка из стихотворения знаменитой Анны Ахматовой «Мужество», написанного в Ташкенте в эвакуации в 1942 году, в самое тяжёлое время для страны, сражающейся с фашизмом... Это был период, когда под вопросом стояло само существование русского языка.

Сегодня говорить по-русски в некоторых странах мира — это своего рода подвиг, а преподавание языка А. С. Пушкина и И. С. Тургенева требует истинной выдержки и твёрдости... За последние три-четыре года в мире произошло множество событий, которые внесли большие изменения и в жизнь общества. Это касается и Чешской Республики...

Так, если в 2015 году, согласно данным СМИ, в чешских школах и гимназиях русский язык изучало около 52 тысяч учащихся, и он занимал прочное третье место после английского и немецкого языков, то сегодня, стараниями европейского правительства, язык Достоевского пытаются убрать из учебных программ, очернить подвиг советского народа в годы Второй Мировой войны.

Преподавание русского языка в иностранной аудитории имеет свою специфику, проблемы и перспективы. ...На протяжении последних 15 лет моя педагогическая деятельность связана с преподаванием русского языка и литературы — как в России, так и за рубежом. Будучи старшим преподавателем кафедры «Русский язык как иностранный» международного факультета Донского государственного технического университета в Ростове-на-Дону я читала лекции по русской литературе и вела практические занятия по русскому языку в группах иностранных

студентов стран Европы, Азии, Африки и Латинской Америки. С 2012 года постоянно проживаю в Чехии, продолжая заниматься преподавательской деятельностью.

Последние пять лет я обучаю русскому языку как иностранному чешских учащихся и слушателей языковых курсов. Еще полтора года назад ученики 7-го, 8-го, 9-го классов начальной школы г. Пршеров Оломоуцкого края, в которой я преподаю русский язык как второй иностранный, с удовольствием учили наизусть и исполняли песню композитора М. Блантера на стихи поэта М. Исаковского «Катюша». Конечно, я предварительно знакомила учащихся и с историей создания этого известного и любимого многими произведения.

На уроках РКИ мы вместе с моими взрослыми слушателями языковой школы уделяли особое внимание и другим музыкальным композициям — как песням военных лет, так и современным: «Священная война», «Темная ночь», «Огонек», «Смуглянка», «Соловьи», «Враги сожгли родную хату», «Хотят ли русские войны», «Офицеры», «День Победы», «Майский вальс», «Вечная память» и др., смотрели военные фильмы («Судьба человека», «Они сражались за Родину», «Летят журавли», «Сталинград»), старались понять их содержание и проанализировать произведения. Исходя из уровня языковой подготовки моих студентов, я нередко просила их выполнить разного рода учебные задания, написать эссе, отзывы, и с этими задачами они успешно справлялись, выражая свои чувства, эмоции и мнения...

Относительно недавно мы с группой моих чешских коллег по работе, изъявивших большое желание совершенствовать свой русский язык, проходили разговорную тему: «Санкт-Петербург. Прошлое. Настоящее. Будущее». В ходе занятия мы обсуждали тему войны, читали тексты и смотрели видеосюжеты о блокаде Ленинграда. Мои слушательницы были глубоко потрясены — в прямом смысле слова. О блокаде они слышали впервые. Большой интерес у моих чешских коллег вызвало чтение и подробный разбор очерка Б. Полевого «Полководец Конев». Примечательно, что очерк был опубликован в учебном пособии «Развивайте дар слова», изданном в 1982 году, но он настолько был актуален на сегодняшний день, что трудно передать всю гамму чувств.

К слову сказать, на учебных занятиях я стараюсь знакомить чешских граждан с историей России. Ведь, как известно, в последнее время часто искажаются исторические факты, замалчиваются военные события, создаются неверные трактовки, зачастую публикуются непроверенные сведения. Чтобы не допустить у иностранных учащихся, студентов и слушателей неправильного понимания истории, приходится самым тщательным образом отбирать, систематизировать и проверять учебный, главным образом, исторический материал... При подготовке к учебным занятиям по военной тематике неоценимую помощь оказы-

вает собрание сочинений «Венок славы» — антология художественных произведений о Великой Отечественной войне в 12 томах, которая, наверно, есть во многих семьях.

К примеру, в свете последних событий, связанных с устранением памятника советскому маршалу И. С. Коневу, чешское общество разделилось на два лагеря — сторонников и противников талантливого военачальника. Так было и так будет всегда — две противоборствующих стороны. С этим, к сожалению, ничего не поделаешь...Такова человеческая сущность. Но как же тепло и радостно сразу становится на душе, когда большинство чешских граждан выражает свою поддержку, уверенно заявляя: «Маршал И. С. Конев всегда для нас был и останется героем-освободителем!». И это, поверьте, дорогого стоит!

В 2020 году в преддверии празднования Дня Великой Победы мне выпала большая честь осуществлять перевод с чешского языка на русский нового документального фильма под названием «Освобождение Острова», представленного чешским телевидением «Полар» и приуроченного к празднованию 75-летия Победы в Великой Отечественной и во Второй мировой войне и продемонстрированного чешским зрителям¹. Была проделана огромная и кропотливая работа: изучение множества архивного материала, специфики перевода военной терминологии. Было вдвойне ответственно выполнять перевод этого фильма, поскольку мой дедушка, рядовой Храпов Иван Афанасьевич, воевал под командованием генерала А. И. Еременко и принимал участие в освобождении Чехословакии — в освобождении тех современных, живописных городов и населенных пунктов, которые сегодня бережно хранят память о суровых минувших событиях 1945 года... Безусловно, в этом есть большая заслуга и поддержка представителей Моравско-Силезского края, Почетного консульства РФ в г. Острава и городской мэрии, которые ежегодно, на протяжении многих лет, заботились и заботятся о братских могилах и памятниках воинам, павшим в годы Великой Отечественной и Второй мировой войны. А благодаря нашим соотечественникам, проживающим здесь, традиционно 9 мая проводятся широкомасштабные акции памяти «Бессмертный полк» и мероприятия, посвященные празднованию Дня России.

Что касается сегодняшнего проведения занятий по русскому языку с моими чешскими учениками начальной школы (7-й, 8-й, 9-й классы), то следует отметить, что в течение последних пяти лет нами успешно апробирован учебно-методический комплекс «Классные друзья 1–3». Авторами данного УМК являются наши российские и чешские коллеги-преподаватели с многолетним педагогическим опытом: Doc. Natálie Orlova, CSc., Mgr. Jana Korschnerová, Mgr. Jana Stejskalová, создавшие данный УМК на основе анализа ошибок, допущенных ранее чешскими учащимися в обучении РКИ².

УМК «Классные друзья 1–3» написан для учащихся начальных классов и младших классов восьмилетних гимназий, начинающих изучение русского языка. Набор из трёх частей поднимет учеников до уровня А1 (А1+), по шкале SEERR. В комплект входят учебник, рабочая тетрадь, пропись и пособие для обучения чтению с «нуля», а также уникальный код для активации интерактивной поддержки. Лицензия кода доступа действительна в течение 18 месяцев. Индивидуальные занятия четко структурированы и равномерно развивают все языковые навыки. Лексика ориентирована на современный русский язык. Учебник удачно дополняет чёрно-белая тетрадь, содержащая большое количество занимательных упражнений на повторение важных грамматических явлений, отработку алфавита или основных слов и фраз. Данный учебный комплекс очень нравится нашим учащимся начальной школы.

Несколько слов хотелось бы сказать об особенностях преподавания делового русского языка чешским слушателям. Сегодня следует отметить некоторое снижение интереса чешских бизнесменов, экспертов-экономистов, технических специалистов в изучении русского языка как языка делового общения. Это связано с тем, что вот уже несколько лет правительствами ряда стран введены антироссийские санкции, наносящие финансовый ущерб прежде всего экономике Европы. Тем не менее, всё же есть желающие изучать деловой русский язык. Большой частью, мои чешские слушатели преследуют единую цель: изучить русский язык для дальнейшего использования в своей профессиональной деятельности. Впрочем, задачи могут быть различными: одни хотят овладеть языком в совершенстве, другим достаточно лишь базового уровня — для показа серьёзности своих намерений русскоязычным партнёрам или клиентам, третьи хотели бы понимать, о чём беседуют по-русски в присутствии иностранцев во время бизнес-встречи или делового ужина. Уровень владения русским языком до начала проведения занятий тоже бывает разным: кто-то желает учить язык с нуля, кто-то уже им владеет достаточно неплохо, поскольку изучал его в школе или университете.

Говоря об обеспечении учебного процесса РКИ, отмечу, что существует большое количество учебных пособий для изучения делового русского языка. Так, учебно-методическая литература издательств «Русский язык. Курсы», «Златоуст» и др. сегодня занимает особое место на книжном рынке: <http://rus-lang.ru>, <http://zlat.spb.ru>. На мой взгляд, пособия отечественных авторов, используемые мною в преподавании РКИ, целиком и полностью отвечают предъявляемым требованиям. Кроме того, за годы педагогической деятельности мною разработан большой учебно-методический комплекс упражнений и материалов, который я использую в комбинации с различными учебниками. Т. е. учебную программу подстраиваю под индивидуальные нужды иностранных слушателей.

Отдельно следует сказать о применении видеотехники в преподавании РКИ. Использование видео в обучении деловому русскому языку базируется на принципах современной методики, одно из требований которой — реализация принципа коммуникативности. Видеоматериалы могут быть использованы для введения, закрепления и контроля языкового материала, презентации тематического и страноведческого материалов с последующим выходом в устную и письменную речь. Так, при подготовке занятия с применением видео я отбираю тот материал, который приемлем для достижения цели урока, делаю заметки, затем составляю план видеоурока, включаю разнообразные и творческие задания. Следует сказать, что видеоматериал должен содержать языковой материал в соответствии с учебными целями, продолжительностью не более 5 минут; при его выборе необходимо учитывать возраст, уровень владения языком, а также цели изучения языка и потребности обучаемых. Кроме того, видеоматериал, выступающий как образец вербальной и невербальной коммуникации, должен быть интересным и достоверным, иметь сюжет и законченность. Таким образом, видео в качестве одного из эффективных средств обучения и источника информации, обладает отличными возможностями, поскольку обеспечивает динамическую наглядность и способствует развитию коммуникативной компетенции. Одним словом, является актуальным и перспективным в наше время.

Несмотря на сложную политическую обстановку, тем не менее, все-таки хотелось бы выразить уверенность, что в европейском обществе одержит верх здравый смысл, и с течением времени все стабилизируется.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Bitva o Ostravsko 1945 | celý dokument [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ItW83ait7-E>

² Základní školy a víceletá gymnázia [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.klett.cz/eshop/zakladni-skoly-a-viceleta-gymnazia-lang-7-seg-150-c-150.html?from=0>

Mlchohova, M. Ju.

Primary School, City of Přerov, Czech Republic

THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE CZECH REPUBLIC: REALITY AND PROSPECTS

The article is devoted to the problem of teaching of Russian in a foreign audience. Closely reasoned arguments are made in favor of learning of the Russian language as an essential part of the world culture and an instrument of international and business communication. In terms of Czech listeners the author of the article considers the specifics of teaching of business Russian. Besides, the question of support of the learning process of Russian as a foreign language is regarded. The author also deals with the specifics of studying in a foreign audience, using of various technologies that optimize the learning process, improve the quality of education, form skills of an adequate communicative behavior of foreign students in situations of intercultural and professional communication.

Keywords: Russian as a foreign language; business communication; foreign audience; Czech listeners; learning process; communicative competence.

Никольская Зоя Александровна

Школа РКИ в Осло Språkskolen russisk.no &METODIUS, Норвегия

etmetodius@russisk.no

О РАБОТЕ ШКОЛЫ РКИ В ОСЛО SPRÅSKOLEN RUSSISK.NO &METODIUS

В данном докладе речь идет о школе РКИ Språkskolen russisk.no &METODIUS в Осло, Норвегия. Школе 38 лет, и она является проектом двух людей — автора статьи и Лейфа Халварда Силли. В докладе рассказывается о принципах, на которых строится система обучения, о создаваемых в школе учебниках и учебных пособиях, о внутреннем и внешнем тестировании, об издательстве, о веб-сайте, об учебной платформе, о канале на ютубе, о работе школьного клуба «Самовар», а также о сложившихся в школе традициях.

Ключевые слова: РКИ; ТРКИ; учебники РКИ; школа РКИ.

Школа РКИ Språkskolen russisk.no &METODIUS зарегистрирована в Осло в мае 1995 года и с тех пор продолжает свою работу. Эта школа — проект двух людей — автора статьи и Лейфа Халварда Силли. В данной статье речь идет о том, по каким принципам выстраивается система курсов и лекций, о создаваемых в школе учебниках и учебных пособиях, о внутреннем и внешнем тестировании, об издательской деятельности, о сайте школы, об учебной платформе, о канале на ютубе, о работе школьного клуба «Самовар», а также о сложившихся и поддерживаемых школьных традициях.

В данной школе обучаются в основном норвежцы. Преподавание структурировано как система курсов, выстроенных по уровням — с нулевого А0 до самого высокого С2. Деление на уровни соответствует требованиям по тестированию по русскому языку как иностранному (ТРКИ), или точнее говоря, почти соответствует. Уровней ТРКИ всего шесть: А1, А2, В1, В2, С1, С2, а у нас их 7, потому что в самом низу у нас находится нулевой. Кроме того, А1 мы делим на 3 подуровня: А1–1, А1–2, А1–3. Сказанное означает, что мы строим наши учебные программы и пишем учебники, сверяясь с требованиями ТРКИ по каждому уровню. Наши студенты могут подготовиться и сдать тест, если пожелают. Однако для продолжения учебы у нас, для перехода с уровня на уровень сдавать тест не требуется.

Основная форма обучения — занятия в аудитории. Но ещё до пандемии мы практиковали наряду с этой основной и смешанную форму, когда студенты не могли присутствовать на занятиях в силу разных жизненных обстоятельств. В пандемию занятия могли проводиться исключительно удаленно, а после пандемии у нас в большей части групп учатся студенты не только из Осло, но и из других городов, что требует смешанного удаленно-неудаленного формата.

Занятия в нашей школе проходят в группах, которые собираются раз в неделю на занятие в 1,5 астрономических часа, что соответствует двум учебным часам (45 + 45 минут). Возрастной диапазон студентов от 6 до 86. Домашние задания — составная часть всех уровневых курсов. Домашние задания публикуются на учебной платформе школы. Вот уже несколько лет мы пользуемся платформой Moodle, до этого много лет у нас был ATutor. А ещё раньше мы публиковали домашние задания на нашем сайте, выделив специальный раздел для этого, доступ студенты получали по паролю. Раньше студенты не могли загрузить ответы. Теперь загрузка ответов на учебную платформу не вызывает трудностей, где их читает преподаватель и пишет свои комментарии по каждому ответу.

Учебные планы для каждого курса строятся в согласии с описанными в Государственных Стандартах ТРКИ требованиями. Как мы уже заметили выше, у нас есть нулевой уровень, в учебный план этого уровня мы включаем графику, фонетику и начальные сведения по акцентологии и интонологии. В основе нашего учебника¹ для этого уровня 3 плаката, разработанные нами до написания учебника: &METODIUS Azboka², &METODIUS Alfavit³ и Таблица редукции гласных от &METODIUS'a⁴. Первый плакат наглядно демонстрирует основной принцип русского письма — закон сочетаемости мягких и твердых парных букв для согласных с последующими буквами для гласных. Во втором даны печатные и прописные варианты букв русского алфавита, их названия, передаваемые ими звуки и транслитерация норвежскими буквами. В третьем плакате представлены основные правила редукции гласных.

Учебник для уровней A1 и A2⁵ в настоящее время мы используем в электронной версии. Этот учебник — продолжение учебника для начинающих. В нём используется терминологический аппарат, созданный для A0. Структура его отличается от учебника для начинающих. Последовательность уроков в учебнике для A0 продиктована логикой последовательности ознакомления с буквами и представляемыми ими звуками: гласные а, о, у, э; ы; сонорные м, н, р; гласный й; е, ё, ю, я; ь; п-б; ь; з-с; в-ф; д-т; г, к, х; сонорный л; ш; ч; ж; ц; щ. В конце учебника имеются приложения: теоретические сведения по изучаемой в уроках фонетике; список сокращений; русско-норвежский словарь; норвежской-русский словарь; копии вышеозначенных трех плакатов. Все упражнения начитаны на звуковые файлы, адрес их указан на титульном листе под выходными данными.

Учебник для уровней A1 и A2 состоит из 12 уроков (1–8 уроки это часть A1, уроки 9–12 это часть A2). Первые 8 уроков имеют одинаковую структуру. Каждый состоит из 8 частей, которые соответствуют 5 частям сертификационного теста (грамматика, чтение, говорение, аудирование, письмо), ещё 3 (вводный текст, повторение старого, новая лексика). Каждый урок имеет определенную лексическую тему. Темы соответству-

ют темам монологов уровней А1 и А2. Например: Семья, Мой день, Мой друг, Мои увлечения, Иностранные языки, Здоровье, Столица. В конце учебника даны приложения: грамматика, словарь сокращений, русско-норвежский и норвежско-русский словарь, схемы ударения, тематические списки слов и фраз. Грамматику можно читать как обычную грамматику, но студенты читают только те места, ссылки на которые помещены в уроках, где изучается та или иная грамматическая тема. Им нужно это читать для выполнения упражнений урока на данную тему. В нашей грамматике есть раздел, об ударении с описанием схем ударения, в принципе идентичных описанным Зализняком⁶, но с некоторыми уточнениями, обусловленными тем, что мы оперируем термином соединительные гласные. Мы основываемся на схемах Зализняка потому, что работаем в Норвегии, а тут популярен созданный Берковым русско-норвежский словарь⁷, включающий эти схемы. Ко всем текстам и упражнениям на аудирование имеются звуковые файлы.

Кроме обычных занятий в группах по уровням, в конце каждого семестра перед сессией сертификационного тестирования в школе проводится краткий курс русского устного для студентов уровней А1 и А2 по тематике диалогов и монологов, описанной в соответствующих Государственных стандартах.

Студентам, которые проявляют особый интерес, мы предлагаем писать курсовые работы на формулируемые нами темы. Например, один студент уровня С2 написал курсовую работу «Признаки позднего советского времени в рассказе А. Иванова «Орех в шоколаде». Студент уровня В2 сделал перевод на норвежский язык написанного мной русского текста о поездке со студентами в Красноярск. Студент уровня С1 начал работу по теме «Критерии выбора формы 'людей' или 'человек' в количественных выражениях».

Время от времени мы объявляем курсы лекций с упражнениями по морфологическим темам для переходного уровня В1. У нас были курсы русской морфологии по нашему учебнику «Русская морфология»⁸ на норвежском языке, по разработанным в школе таблицам «Классы глаголов»⁹, «Основы и падежные окончания существительных»¹⁰, «Основы и падежные окончания прилагательных»¹¹.

Для высоких уровней проводился курс чтения и перевода русских художественных оригинальных текстов, где мы занимались отдельными главами романов «12 стульев» и «Москва-Петушки».

Мы проводили практический семинар по русскому ударению для всех желающих, к которому мы подготовили брошюру об ударении¹².

Для изучавших язык вне школы и желающих продолжать обучение у нас обязательно проводится входное тестирование. С момента основания школа имеет свой веб-сайт в Интернете. В разделе «Ресурсы» там помещены примеры на входные тесты. Часто мы пишем другие, новые

тесты для этой цели. Мы практикуем тестирование и на обычных уровнях курсов, когда нужно проверить степень усвоенности той или иной темы.

Наша школа является локальным центром Головного Центра Тестирования МГУ с 2018, хотя наше сотрудничество началось в 2006 году. Достигнутый уровень компетенции как учащиеся школы, так и другие желающие могут подтвердить, зарегистрировавшись на сессию тестирования и пройдя тестирование. Зарегистрироваться можно на школьном веб-сайте¹³, в разделе сертификационное тестирование. Со структурой тестов и другими моментами, связанными с тестированием можно познакомиться там же, почитав посвященные тестированию статьи в блоге, посмотрев видеоинтервью и т. д. Сертификаты вручаются успешно прошедшим сертификационное тестирование кандидатам на заседаниях клуба «Самовар» в торжественно-праздничной атмосфере.

Клуб «Самовар» мы открыли в 2014 году. Заседания клуба тематические, проходят раз в месяц. Расписание заседаний клуба на семестр вывешивается на сайте в начале текущего семестра. Тематика заседаний имеет страноведческий характер, при составлении плана учитываются пожелания учащихся. Так, мы обсуждали такие темы: русские диалекты, золотой век русской литературы, территориально-административное устройство России, сертификационное тестирование, электронные ресурсы нашей школы и т. д.

С 2007 по 2016 годы каждое лето мы ездили со студентами школы в Россию. В поездках каждый день, обычно сразу после завтрака, проводилось по 2 занятия: 60 минут для группы начального этапа обучения и 60 минут для группы продвинутого этапа обучения. Для занятий мы выпускали брошюры для каждой группы: тексты, связанные с посещаемыми местами писателей, и прочие важные сведения грамматического и практического характера. Мы плавали из Санкт-Петербурга в Москву и по Волге, летали в Красноярск, в Тулу и в Воронеж, провели неделю в Москве. Выбор места поездки диктовался нашей работой в текущем учебном году. Например, после спектакля по пьесе Е. И. Замятина «Левша» мы поехали в Тулу. Мой рассказ о диалектах¹⁴ на клубном заседании был проиллюстрирован живым диалектом Воронежской области. С информацией об этой поездке можно ознакомиться на школьном сайте в блоге, посты «Курс на Россию 2016. Воронеж»¹⁵. В клубе мы отмечаем юбилеи русских писателей: Ф. М. Достоевского, Н. А. Некрасова, М. Ю. Лермонтова, И. С. Тургенева.

В нашей школе есть две традиции: Масленица и День рождения А. С. Пушкина. Масленица — это блины и студенческий спектакль. Блины пекут учащиеся нулевой группы, а в спектакле участвуют все желающие начиная с уровня А1. За годы существования школы на Масленицу были поставлены спектакли по следующим произведениям: «Гор от ума»

А. С. Грибоедова, «Мертвые души» Н. В. Гоголя, «Чайка» А. П. Чехова, «Человек из СССР» В. В. Набокова, «Ревизор» Н. В. Гоголя; по двум пьесам М. А. Булгакова («Иван Васильевич» и «Багровый остров»), по «Блохе» Е. И. Замятина и «Старшему брату» А. В. Вампилова; по фильмам «Ирония судьбы», «Начальник Чукотки», «Покровские ворота» и др. Во время пандемии, когда личные встречи были отменены, масленичный спектакль был заменён снятым в программе Zoom сериалом по «Преступлению и наказанию» Ф. М. Достоевского.

На День А. С. Пушкина мы разыгрываем по ролям его тексты, читаем стихи, вспоминаем моменты его биографии. Один раз мы поставили большой спектакль с костюмами, танцами и пением по поэме «Руслан и Людмила», где использовали некоторые музыкальные моменты из одноименной оперы М. И. Глинки: марш Черномора, лезгинку, песнь Девы «Ложится в поле мрак ночной». Кроме того, мы читали по ролям «Сказку о царе Салтане», «Сказку о рыбаке и рыбке». На одном из пушкинских праздников, где говорили о «Евгении Онегине», студент-музыкант исполнил арию Онегина из одноименной оперы П. И. Чайковского.

Студенты школы привлекаются к работе нашего канала в ютубе. В 2018 году две студентки участвовали в серии видео о городе Осло. Серия предназначена для уровня А2, тема «Мой город». Некоторые студенты давали каналу интервью по-русски. В настоящее время желающие уровня А1 участвуют в проекте «Какое число? / Какого числа?»

В нашей школе есть издательство «&METODIUS», где издаются учебники, учебные пособия и таблицы, созданные автором доклада. Было издано несколько изданий «Ta russisk nybegynnerkurs» и «Ta russisk A1 og A2 nivå», «Диалоги и тексты», таблицы по грамматике, «Trykk i russisk», брошюры для поездок по России с текстами для чтения «Tekstbok: Kurs for Russland» i 2010 og 2011¹⁶.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Nikolskaia Z. A. Ta russisk nybegynnerkurs. Осло: &METODIUS, 2020. 190 с.*

² *Nikolskaia Z. A. &METODIUS Azboka. Осло: &METODIUS, 2005. 2 с.*

³ *Nikolskaia Z. A. &METODIUS Alfavit. Осло: &METODIUS, 2005 2 с.*

⁴ *Nikolskaia Z. A. &METODIUS Vokalreduksjonstabell. Осло: &METODIUS, 2003. 1 с.*

⁵ *Nikolskaia Z. A. Ta russisk A1 og A2-nivå. Осло: &METODIUS, 2022. 456 с.*

⁶ *Зализняк А. А. Грамматический словарь, М: Русский язык, 1980. 879 с.*

⁷ *Берков В. П. Русско-норвежский словарь / ред. С. С. Льюнден. Осло: Universitetsforlag, 1994. 933 с.*

⁸ *Nikolskaia Z. A. Russisk morfologi. Осло: &METODIUS, 2011. 62 с.*

⁹ *Nikolskaia Z. A. Verbklassetabell. Осло: &METODIUS, 2014. 2 с.*

¹⁰ *Nikolskaia Z. A. Substantivtabell. Осло: &METODIUS, 2015. 2 с.*

¹¹ *Nikolskaia Z. A. Adjektivtabell. Осло: &METODIUS, 2015. 2 с.*

¹² *Nikolskaia Z. A. Trykk i russisk. Осло: &METODIUS, 2017. 23 с.*

¹³ URL: <https://russisk.no/sertifisering/>

¹⁴ URL: <https://blogg.russisk.no/inlegg/russiske-dialekter-og-kodifisert-sprak-i-klubb-samavar-23102015>

¹⁵ URL: <https://bloggpost.russisk.no/>

¹⁶ Tekstbok: Kurs for RUssland 9.17.juli 2011 / сост. З. А. Никольская. Осло: &METODIUS da, 2011. 72 с.

Nikolskaia, Z. A.

School for Russian Language as a Foreign language Språkskolen russisk.no &METODIUS, Norway

**ABOUT THE SCHOOL FOR RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE
IN OSLO SPRÅKSKOLEN RUSSISK.NO &METODIUS**

The article deals with the school Språkskolen russisk.no &METODIUS in Oslo, Norway. The school is 38 years old. The school is a project of two people: the author of the article and Leif Halvard Silly. The article describes the principles on which the teaching system is based, the textbooks and teaching materials produced by the school, internal and external testing, the school's publishing house and website, the learning platform, the YouTube channel, the Samovar school club, as well as the traditions that have been developed in the school.

Keywords: Russian as foreign language; Russian language school; textbooks for Russian as a foreign language.

Парминг Светлана Борисовна

Муниципалитет Накка, Стокгольм, Швеция

svetlana.parming@gmail.com

**ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ ЗА РУБЕЖОМ.
ЛИНЕЙКА УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ
«АНЯ, МАКСИМ И РУССКИЙ ЯЗЫК»**

В статье представлен краткий анализ зарубежных исследований, связанных со спецификой билингвизма, дающий представление о методике, положенной в основу линейки учебных пособий для детей, изучающих русский язык за рубежом. Выборка включает труды Льва Выготского, а также современных составителей, придерживающихся постулата, что главным и основным в обучении должно быть понимание объекта и цели обучения.

Ключевые слова: билингвизм; диалоги; жанровая педагогика; учебное планирование; устная и письменная речь; ценностные ориентации личности.

Более четверти века назад я начала работать учителем русского языка в городе Седертелье, расположенном недалеко от Стокгольма. Надо сказать, что изучение родных языков входит в образовательный процесс Швеции. Уроки проходят в школах, где есть не менее пяти учеников-носителей русского языка, независимо от их возраста. Имея за спиной опыт работы преподавателя-русиста в России, я понимала, что методика российской школы не подходит для шведских реалий, когда уроки проводятся один раз в неделю и в лучшем случае один академический час, не говоря уже о том, что возраст, как и уровень знания родного языка, у учеников может быть очень разным.

На первом этапе составления программы изучения русского языка для детей-билингвов, я поставила для себя цель создать универсальную программу, которая бы подходила любой группе учащихся, независимо от их возраста и уровня знаний, и не только бы приводила к желаемым результатам, но и была бы интересна. Поэтому я взялась за изучение материалов шведских и английских учебников, стараясь наполнить свою программу текстами с глубоким содержанием и разнообразными упражнениями к ним.

То, что учебный материал должен быть привязан к культурным традициям страны проживания и страны родного языка, не вызывало у меня никаких сомнений. Можно сказать, что решение соединить в образовательном процессе две культуры и было моей первой победой. А для того, чтобы создать новую методику обучения родному языку в ситуации отсутствия языковой среды, нужно было хорошо изучить историю образовательного процесса страны проживания, Швеции.

В отличие от России, постановление о всеобщем школьном образовании в Швеции было принято только в 1962 году, а план к его реализации

составлялся почти 20 лет. Сами учёные, работавшие и работающие над составлением учебных программ, признаются в том, что при их формировании они вынуждены были, в первую очередь, учитывать требования правящих политических кругов Швеции.

В 1980 году, после представления учебной программы — преподавание родных языков становится полноправным школьным предметом. Одним из требований учебной программы, созданной для нового предмета, является требование, согласно которому знания должны быть привязаны к опыту учащихся. В 1994 году переработанная учебная программа дополняется новым требованием: знания должны рассматриваться как производительные способности, а не как репродуктивные. Учителя на местах получили полную свободу в выборе учебных пособий и форм преподавания с тем, чтобы сформировать у учащихся именно практические навыки, а центр народного образования (Skolverket) стал местом выработки учебных программ и положений.

Развитие педагогики и науки о двуязычии в Швеции происходило под сильным влиянием зарубежных учёных, таких как E. Bialystok, M. Canale, N. Chomsky, H. C. Dulay, E. Kellerman, S. D. Krashen, M. P. Pienemann, P. Gibbons, L. Bachman, B. Damböck, L. Selinker, M. Swain, V. Viberg. В данной работе освещаются работы ряда шведских учёных, включая Никласа Абрахамссона (Niclas Abrahamsson)¹, Улле Щеллин (Olle Kjellin)², Кристиана Люндаля (Christian Lundal)³, Кеннета Хультенстама (Kenneth Hyltenstam). Хотя каждый из вышеуказанных учёных пытался найти свой подход к обучению двуязычных детей, в основу трудов каждого из них были положены работы Льва Выготского. Проблема для меня, как исследователя, заключалась в том, что Niclas Abrahamsson, Olle Kjellin, Christian Lundal, Kenneth Hyltenstam трактовали идеи Выготского по-разному, поэтому для полного понимания выводов вышеупомянутых шведских исследователей, я досконально изучила первоисточник, а именно теорию «Зоны ближайшего развития» Выготского.

Обучение представляет собой педагогический процесс, соединяющий в деятельность учителя (обучение) и деятельность ученика (изучение)⁴. То есть Выготский утверждал, что у ребёнка процесс обучения предшествует процессу развития⁵. Вначале ребёнок что-то выполняет под контролем взрослого, и только потом может применить это знание самостоятельно. Для того чтобы учащийся выполнил задание самостоятельно, важно, чтобы задание соответствовало текущему уровню знаний ученика. Выготский говорит о понятии «зоны ближайшего развития» и утверждает, что образовательный процесс может активно продолжаться лишь при условии заинтересованности в этом процессе самого ребёнка⁶.

Придерживаясь основных мыслей Выготского о психологических возможностях ребёнка на разных стадиях его развития, я использовала и опыт зарубежных исследователей, например, «гипотезу взаимо-

действия»⁷ и «гипотезу вывода»⁸. Новым и центральным дополнением этих теорий является утверждение, что даже при недостаточных лингвистических ресурсах, развитие языка идёт быстрее, когда ученикам объясняют значения слов и ситуации, в которых их можно применять. Об этом говорит и шведский учёный Olle Kjellin⁹. С его точки зрения, самым главным в процессе освоения языка является подведение учащегося к этапу, когда он начинает самостоятельно думать и размышлять над тем или иным феноменом языка. Kjellin также добавляет, что чем больше человек думает и понимает, тем больше он сможет открыть, осознать и глубже понять свой язык¹⁰.

Многие учёные сходятся во мнении, что обсуждение смысла слова является самым важным этапом в приобретении знаний о языке. Поэтому все мои учебные пособия построены в форме диалогов, в которых происходит знакомство и обсуждение нового материала. Подтверждение правильности такого подхода я нашла в презентации П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной «Теория поэтапного формирования умственных действий как средство развития личности в учебной деятельности»¹¹. В ней исследователи подчеркивают, что тип ориентировки необходимо формировать тогда, когда ученик еще не приступил к отработке нового для него действия, но как раз этот момент часто упускается педагогами из поля зрения. Важная педагогическая задача — обучение с самого начала безошибочному выполнению умственных действий. Проговаривание и обсуждение своих мыслей и догадок — психологическая необходимость не только в коммуникативном, но и в образовательном решении.

При составлении диалогов Ани и Максима я опиралась на положения современной концепции психологического развития личности ребёнка, учитывала определённые душевные особенности детей соответствующего возраста и возможности учеников, чтобы это соответствовало возрастным требованиям и возможностям ученика. Диалоги должны были способствовать тому, чтобы при обучении вместе с новыми знаниями о языке усваивалась бы и система приёмов умственной деятельности.

Цель диалогов — вызвать сознательный интерес к изучаемому предмету, то есть русскому языку как родному, сформировать мотивы обучения, которые дали бы толчок к дальнейшим действиям учащихся. При сформированном интересе к знаниям у учащихся появляется желание, а также формируются навыки, необходимые для создания самостоятельных творческих работ, преодолеваются трудности на пути к получению знаний¹². Более того, учащиеся переходят от изучения разговорного языка к изучению языка научного, — это путь от известного к неизвестному. Это дает учащимся возможность изучить новые сложные концепции за один раз¹³.

Шведское национальное агентство по образованию¹⁴, составляя программу обучения, обращается к североамериканскому сборнику ранних исследований, который включает восемь пунктов, способствующих,

по мнению авторов, языковому развитию многоязычных учащихся: важность чтения и письма, аудирования и визуализации с точки зрения мышления, наличие заданий, которые помогают учителю анализировать язык в процессе, осознанное развитие словарного запаса, активная работа с предметно-типовыми текстами, текущее оценивание и создание в классе среды, ориентированной на учащихся.

Опираясь на собственный опыт и научные исследования, которые подтверждают практические наработки, мне удалось «привязать» учебный план русского языка для изучающих его за рубежом к учебному плану школы.

Предполагается, что учащиеся первого-третьего классов должны не только освоить технику чтения, но и научиться самостоятельно писать тексты разного типа на знакомые им темы. Так называемая «жанровая педагогика», разработанная Р. Gibbons и включённая в преподавание многих дисциплин в школах Швеции, является полезным инструментом и на уроках русского языка. Хорошо изучив структуру различных типов текстов, учащиеся могут концентрировать своё внимание уже не на структуре, а на самом содержании письменных работ, а развитое метакогнитивное мышление помогает им применять знания и стратегии, полученные при изучении других предметов.

Что касается возрастных особенностей учащихся, то для ребёнка в возрасте от 6 до 7 лет включительно более всего подходит работа со звуком, артикуляцией и произношением в игровой форме. При изучении алфавита можно давать упражнения на слоговое чтение и чтение целых слов. В возрасте 8–9 лет ребёнок может усвоить, что такое словосочетания и применять это знание на практике, составляя свои первые предложения и знакомясь с простыми текстами. В этом же возрасте учащиеся могут размышлять о содержании текстов, составленных на основе собственного опыта. Учащиеся старше 10 лет часто теряют интерес к своему родному языку, и, если не проявить терпеливости и последовательности, то родной язык становится пассивным, субтрактивным (*Subtraktiv flerspråkighet*) по терминологии Garcia¹⁵. Чтобы сохранить то, чему удалось обучить, учитель должен изменить структуру урока, включая в него больше дискуссий о художественных текстах, близких жизненному опыту учащихся, делая отсылку к знаниям, полученным на уроках шведского языка, адаптированных к русскому языку, предлагая участвовать в различных проектах, в которых учащиеся могут проявить свои творческие способности.

Подростки в возрасте 13 лет и старше уже легче воспринимают грамматические правила, готовы знакомиться с более серьёзными литературными темами, им легче даётся изучение новых видов текстов.

Согласно таксономии Блумма, на основе которой построена вся программа обучения, знания, которые даются учащемуся, стоят на первом

месте¹⁶. В моих учебных пособиях эти знания преподносятся в диалогах между ровесниками ребят, Аней и Максимом. У них разный уровень владения русским языком. Аня из смешанной семьи, Максим из семьи, где все говорят по-русски. Это важный момент, так как он решает психологическую проблему — раскрепощает ребят на уроке. Через беседу Ани с Максимом объясняются новые слова, конечно, на уровне понимания учащихся, часто с юмором и примерами из жизни, а также выводятся грамматические правила с объяснением для чего они нужны и как ими пользоваться. Gibbons подчеркивает, что важно, чтобы дети учились мыслить вслух и делиться своими мыслями и знаниями с другими. Язык используется в контексте конкретной работы, имеющей определенную цель¹⁷. Контроль за усвоенным материалом осуществляет учитель или родитель.

С моей точки зрения учебная литература для детей должна не только обучать предмету, но и формировать нравственные ценности подрастающего человека. Нравственный аспект в серии учебных пособий «Аня, Максим и русский язык» — это возможность перевести внимание учащихся на иное понимание добра и зла с точки зрения восприятия двух главных начал жизни личности.

Именно здесь ребята при изучении синонимов и антонимов обсуждают, что такое «друг» и «приятель», что такое «горячий хлеб» и «горячее сердце», как относиться к обидчику и как не обидеть самому. Такие темы очень близки детям, ведь при их обсуждении они обращаются к своему собственному опыту. И как результат, к завершающему этапу каждого урока — письменным заданиям — ребята относятся более ответственно.

В почти игровой форме составлено учебное пособие на изучение и закрепление на практике очень сложных моментов с использованием звонких и глухих согласных, мягких и твёрдых гласных. Те же герои — Аня и Максим — составляют друг для друга короткие рассказы на разные темы с последующим заданием дописать их. Когда учащиеся видят, что взгляды на вещи у Ани и Максима не всегда совпадают, то и им становится легче высказывать собственное мнение, выразить свои чувства.

Например, рассуждая о рассказе о двух девочках, Зине и Соне, которые поссорились по вине одной из них, Максим пишет, что достаточно просто извиниться, а для Ани важно, чтобы та, которая была зачинщицей ссоры, признала свою вину. Несовпадение мнений Максима и Ани вызывает споры у учащихся, так как некоторые остро чувствуют, что одного извинения мало, ведь тот, кто не признал свою вину, отделившись поверхностным извинением, скорее всего поведёт себя так же, если ситуация повторится. Обсуждение этого рассказа с разными концовками позволяет учащимся усвоить важное знание, что в жизни не обойтись без ссор, но нужно найти в себе сил признать свою вину.

Такие понятия, как «душа», «совесть», совсем не освещаются в западной учебной литературе, оставаясь для подростков областью непо-

знанного, однако, как показывает практика, обсуждение этих понятий является необходимым, особенно для изучающих русский язык и, как следствие, русскую культуру, в которых им отводится важное место и без глубокого понимания которых невозможно в полной мере усвоить и научиться понимать русский язык.

Учебное пособие «Из чего состоит слово» вводит понятие «корень», помогая изучать этимологию слов. Как образовалось слово «здоровье» и что обозначает слово «сглазить», могут ли слова «палец», «палка» и «палица» быть родственными и почему.

К книгам для детей младшего и среднего возраста тексты я сочиняла сама. Для учеников более старшего возраста отбирались, в первую очередь, известные, а порой и малоизвестные произведения русских и российских писателей не только из художественной литературы, но и из научных статей. При выборе текстов я в первую очередь руководствовалась их содержанием, а также тем, какую образовательную функцию они могут нести. При изучении повелительного наклонения я взяла отрывок из «Главных принципов казачьей нравственности», опубликованных в журнале «Донской маяк» в 1921 году, где на антонимах познаётся глубина значения каждого слова: «Будь прост, но не подобострастен. Доброжелателен, но не льстив. Храни достоинство, но не гордись!».

Конечно, результат формирования ценностных ориентиров личности — дело не одного года, а всей жизни человека. Но, если после работы с моими пособиями, учащиеся научатся быть добрее, относиться с вниманием друг к другу и окружающим людям, если понятия «долг», «честь», «ответственность», «порядочность» не останутся для многих отвлечённым понятием из книги, то такие уроки станут поистине уроками «нравственного воспитания». Тогда я могу считать свою задачу выполненной.

Я выражаю благодарность своим ученикам, так как именно они сподвигли меня «учиться, учиться и ещё раз учиться».

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Abrahamsson N.* Andraspråksinläring. Lund: Studentlitteratur, 2017; *Abrahamsson B., Berg G., Wallin E.* Organisations- och läroplansperspektiv. En väg mot en teori om skolan som institution // Pedagogisk forskning i Sverige. 1999. N 4 (2).

² *Kjellin O.* Svensk prosodi i praktiken. Stockholm: Hallgren och Fallgren Studieförlag AB, 2014.

³ *Lundal C.* Bedömning för lärande. Lund: Studentlitteratur, 2014.

⁴ *Vygotskij L.* Тänkande och språk. Göteborg: Daidalos, 2001. S. 330–331.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid. S. 329–333.

⁷ *Long M.* Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching. Wiley-Blackwell, 2015.

⁸ *Swain M.* Integrating language and content in immersion classrooms: research perspectives // The Canadian Modern Language Review. 1996. N 52 (4). S. 529–548.

⁹ *Kjellin O.* Op. cit. S. 67.

¹⁰ Ibid.

¹¹ URL: <https://www.bsu.by/upload/page/428333.pdf>

¹² Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий как средство развития личности в учебной деятельности [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.bsu.by/upload/page/428333.pdf> (дата обращения: 26.04.2023).

¹³ Vygotskij L. Op. cit. S. 339.

¹⁴ Sockholm S. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. 2014. S. 12–13.

¹⁵ García O. Bilingual Education in the 21st Century. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009. S. 69.

¹⁶ Korp H. Kunskapsbedömning. Sweden, 2011. S. 69. — URL: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65973b/1553964002455/pdf2666.pdf> (дата обращения: 12.03.2023).

¹⁷ Gibbons P. Stärk språket, stärk lärandet. Stockholm: Hallgren och Fallgren Studieförlag AB, tredje upplagan, 2013. S. 39.

Parming, S. B.

The municipality of Nacka, Sweden

TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS A NATIVE LANGUAGE TO CHILDREN ABROAD. A LINE OF EDUCATIONAL MATERIALS “ANNA, MAX AND THE RUSSIAN LANGUAGE”

The article presents a brief analysis of the body of research conducted by foreign educators related to the specifics of bilingualism. The goal of the article is to explain the methodology laying the foundation for the line of teaching aids for children studying the Russian language abroad. The selections ranges from the works of Leo Vygotskij to the publications of modern education specialists, guided by the principle that the main thing in education should be the understanding of the object and objective of study.

Keywords: bilingualism; learning; dialogues; genre pedagogy; grammatical concepts; educational planning; oral and written speech; value orientations of a person.

Пригарина Анна Сергеевна

Представительство Россотрудничества, Чили

annaprigarina83@gmail.com

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ЧИЛИ В УСЛОВИЯХ ПОСТПАНДЕМИИ

В данной статье рассматриваются ряд сложностей, с которыми сталкивается преподаватель русского языка как иностранного при работе за границей, указываются причины возникновения, а также предлагаются варианты их решения, с целью продвижения русского языка и культуры в регионе Латинской Америки.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; проблема; курсы; преподавание в Чили.

Преподавание любого языка всегда сопряжено с определенными сложностями для всех участников образовательного процесса. Проблемы могут возникать в зависимости от места (во и вне языковой среды), времени (различные исторические, политические и экономические события), контингента (возраст, происхождение, однородность состава учащихся, размер группы) и т. д. Трудности, с которыми сталкивается студент при изучении русского языка как иностранного, традиционно делят в зависимости от аспекта обучения, например, фонетике, лексике, грамматике. В данной работе обращается внимание на проблемы с точки зрения преподавателя, осуществляющего педагогическую деятельность вне территории распространения языка, исходя из практического опыта работы в Чили, а также обозначаются возможные варианты их решения. В связи с этим предлагается выделить ряд этапов и рассмотреть, с чем можно столкнуться на каждом из них.

Первый этап — набор групп. Чили, согласно исследованию А. В. Должиковой, А. Р. Массаровой, В. Н. Холиной, входит «в группу стран с высоким потенциалом продвижения образовательных программ»¹, но при этом реально существующих профессиональных курсов, направленных на изучение русского языка, очень мало. Доля русскоговорящих эмигрантов из постсоветского пространства, проживающих здесь, довольно невелика по сравнению с Аргентиной, Мексикой или Бразилией. Дети-билингвы, как отдельная категория потенциальных учеников, здесь практически отсутствует, поэтому специального курса для обучающихся дошкольного и младшего школьного возраста нет. Помимо отсутствия спроса на подобные программы, нет и специалистов для развития данного направления.

Для преподавателя существует возможность работать на представительство Россотрудничества или вести индивидуальные занятия. Курсы при «Русском доме» направлены на взрослую аудиторию, запросы на частные уроки также поступают от уже работающих чилийцев. Интерес к изучению русского языка среди местного населения, в основном, обусловлен следующим рядом причин: чаще всего это студенты, желающие получать образование в России, люди более старшего поколения, интересующиеся литературой, культурой и историей страны, и небольшой процент из смешанных семей, желающих выучить язык партнера, общаться с родственниками.

Интересно, что при проведении бесплатных открытых уроков, на различных языковых ярмарках и прочих мероприятиях, присутствует стойкий интерес к русскому языку, количество участников довольно велико, но при этом на постоянный курс записываются немногие. Частично данное явление можно объяснить тем, что Чили наиболее экономически стабильная страна Южной Америки, однако далеко не все жители могут позволить себе обучение на каких-либо курсах, поскольку стоимость жизни очень высокая, а средняя заработная плата часто не покрывает всех расходов. Таким образом, группы в результате получаются довольно малочисленными, в основном они ориентированы на начальные уровни изучения языка и объединяют людей разного возраста, происхождения и с различными целями. Запросы на индивидуальное обучение поступают не часто, что ведет к невозможности для преподавателя рассматривать обучение русскому языку в качестве своей основной деятельности.

Решение проблемы набора учащихся видится в усилении мотивации к изучению русского языка посредством более широкого и интенсивного распространения культуры, в частности литературы, театра и искусства за счет организации на профессиональном уровне разнообразных лекций, выставок, мастер-классов и прочих мероприятий. Одним из возможных вариантов может быть финансирование изучения русского языка в университетах и организация программ обмена студентов, поскольку это наиболее предрасположенная к процессу обучения возрастная группа. Кроме того, необходимо укрепление экономических связей между странами, в связи с чем возникает потребность изучения языка для ведения бизнеса.

Следующий этап — обучение. Как видно из вышеизложенного, мотивация, как и возраст учащихся внутри группы, могут сильно различаться, что создает сложности для преподавателя при проведении занятий. В первую очередь это связано с подбором учебного материала. Еще в 2010 году О. В. Варганова писала: «Основной проблемой, связанной со средствами обучения русскому языку как иностранному, является недостаток (вплоть до полного отсутствия) современных национально ориентированных учебных пособий для зарубежных курсов, адекватных ин-

тересам учащихся вне русской языковой среды»². Изданий учебников, ориентированных на страны Латинской Америки, по-прежнему нет, а если они и существуют, то о них ничего не известно широкой публике. Поскольку основным языком региона является испанский, трудности студентов при изучении русского языка на начальных этапах, по большей части, обусловлены фонетическими и лексическими особенностями их родного языка. Использование учебного пособия, учитывающего это, могло бы облегчить восприятие, предложить больше заданий на отработку более трудных тем. На данный момент преподавателю приходится находить или создавать разнообразные дополнительные упражнения, чтобы проработать сложные моменты, закрепить материал и сбалансировать имеющиеся учебные пособия.

Конечно, методика не стоит на месте и каждый год появляются новые учебники от разных издательств. Проживая далеко от России, преподаватель русского языка сталкивается с проблемой приобретения и ознакомления с новинками рынка. На Интернет-сайтах издательских домов можно увидеть общее описание пособий, но этого не всегда достаточно, чтобы определить, насколько они соответствуют потребностям. Дополнительные проблемы существуют в настоящее время с покупкой и доставкой физических учебных материалов, так как возможность приобретения со счетов иностранных банков отсутствует, так же как нет и стабильного почтового сообщения. Также необходимо учитывать транспортировочные расходы и таможенный сбор за ввоз печатной литературы (в Чили минимально он будет составлять 19%), поэтому конечная стоимость учебника будет довольно велика.

В условиях пандемии и постпандемии большинство занятий проходит онлайн, что дает больше вариативности в выборе материала, но также создает и определенные трудности. Многие ресурсы требуют оплаты, провести которую по упомянутым выше причинам невозможно, некоторые имеют ограниченный доступ из-за границы, поэтому легальное использование онлайн учебных изданий затруднительно. Также часто приходится тратить много времени на поиск материала, так как нет единых общеизвестных и общедоступных баз, где преподаватели могли бы делиться наработками и опытом.

Также одной из проблем видится малое количество адаптированного дополнительного материала под различные уровни обучения. В связи с тем, что в Чили в основном учатся студенты начального этапа, оригинальные тексты, аудио и видео будут слишком сложны для восприятия, поскольку еще не сформированы базовые навыки, нет необходимого словарного запаса и знаний грамматики. Например, при обучении английскому языку можно найти видео, созданные специально для уровней A1 и A2, иллюстрирующих различные тематические ситуации, направленные на отработку базовой лексики и грамматики. Использование подоб-

ных материалов на уроках русского языка позволило бы разнообразить учебную деятельность, закрепить уже изученный материал или ввести новый, продемонстрировать варианты практического применения знаний.

Помимо формирования ключевых навыков чтения, письма, восприятия на слух и говорения, на уроках русского языка как иностранного мы должны создавать правильный образ страны изучаемого языка. Поэтому «одним из средств формирования коммуникативной компетенции учащихся является усвоение элементов этнокультурного фона, в который входят элементы речевого и неречевого поведения, стереотипы, традиции, обычаи, речевой этикет»³. При обучении в Российской Федерации иностранные студенты видят ежедневную жизнь страны и ее обитателей вне аудитории, так сказать, изнутри, могут посещать музеи, туристические места и различные мероприятия, знакомиться с культурой и традициями, общаться с местными жителями и наблюдать за их поведением. Как показывает практика, зарубежные учащиеся очень мало знают о России. В Чили сохранилось довольно общее представление о Советском Союзе времен Сальвадора Альенде, когда отношения между странами были сильны, но о современной России им почти ничего не известно. И ученики, как правило, проявляют интерес ко всему, что происходит в РФ, в связи с чем преподавателю необходимо предоставлять актуальную и оригинальную информацию, что вызывает затруднения ввиду нехватки готовых ресурсов, сложности их поиска и отсутствия адаптации под начальные уровни владения языком.

Помимо вышеуказанного, студенты часто спрашивают о возможности дополнительной практики, так как нахождение вне языковой среды не может удовлетворить эту потребность. Конечно, существует ряд приложений для изучения языка, и мы всегда приглашаем учеников на всевозможные мероприятия, проводимые при поддержке Россотрудничества, а также организуемые русским сообществом, но частотность этих событий довольно низкая. Поскольку мы живем в эпоху Интернета, решение данной проблемы видится в создании единого Интернет-ресурса для обучающихся вне России, который даст возможность дополнительно тренировать различные изученные грамматические аспекты (разбитые по уровням и темам), выполнять задания на расширение лексического запаса, знакомиться с актуальной информацией о России, ее традициях и культуре, в также общаться между собой. При использовании уже существующих ресурсов возникает ряд сложностей, таких как оплата из-за границы, сложность навигации (особенно для студентов только начинающих изучать язык), ограниченность доступа, нерегулярное обновление информации, отсутствие адаптированных под их уровень интересных и разнообразных материалов.

По окончании курса некоторые учащиеся желают официально подтвердить уровень владения языком, для чего им необходимо сдать эк-

замен для получения сертификата, что сделать в Чили невозможно. В условиях пандемии многие центры тестирования перешли на дистанционный формат (англоязычные экзамены), что упрощает организацию проведения, дает большую вариативность в выборе времени. Если предположить возможность использования подобных технологий применительно к русскому языку и допустить прохождение тестирования из-за рубежа в формате онлайн, то это могло бы стать стимулом к изучению русского языка и прекрасной возможностью для привлечения студентов для многих стран, не только Латинской Америки.

Отдельно хотелось бы отметить проблему повышения квалификации и информирования преподавателей. Начать следует с того, что действительно «в странах Латинской Америки русский язык преподают преимущественно носители языка — эмигранты из России и стран СНГ, не имеющие специального образования, а также иностранцы — выпускники советских вузов»⁴, процент учителей, имеющих педагогическое образование, а тем более филологическое, довольно невелик. В связи с этим крайне необходимы различные доступные курсы для повышения общей квалификации преподавательского состава. Филологу со стажем также нужно быть осведомленным о новых исследованиях, методах, технологиях, тенденциях и текущих языковых изменениях, что особенно актуально для проживающих за границей. Основной проблемой является отсутствие каких-либо программ для преподавателей, проводимых в Чили, а при рассмотрении онлайн обучения, возникают уже вышеупомянутые сложности с оплатой, а также с подключением из-за довольно большой разницы во времени.

В заключении хотелось бы отметить, что страны Латинской Америки, в том числе и Чили, представляют собой неплохую площадку для распространения и продвижения программ по изучению русского языка, поскольку интерес к России и ее культуре неизменно высок, но для их полноценного функционирования необходимо устранять существующие на данный момент проблемы, налаживать политические и экономические связи, делать процесс обучения более интересным и профессиональным и выводить его на новые уровни.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Должикова А. В., Массарова А. Р., Холина В. Н. Социально-экономическое развитие региона как фактор успешности политики «Мягкой силы» (на примере продвижения русского языка и образования на русском в Латинской Америке) // Вестник РУДН. Серия Экономика, 2016. № 2. С. 43.

² Варганова О. В. Особенности курсового обучения русскому языку за рубежом на современном этапе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. М., 2010. С. 18.

³ Пугачёв И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного. М.: РУДН, 2011. С. 27.

⁴ Гужеля Д. Ю. Методическое сопровождение преподавания русского языка в странах Латинской Америки: сущность, признаки, основные направления // Образовательный

вестник «Сознание». 2018. №10. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskoe-soprovozhdenie-prepodavaniya-russkogo-yazyka-v-stranah-latinskoy-ameriki-suschnost-priznaki-osnovnye-napravleniya> (дата обращения 07.04.2023).

Prigarina, A. S.

Rossotrudnichestvo, Chile

**ACTUAL PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN CHILE
IN THE CONTEXT OF POST-PANDEMIC**

The article presents a number of difficulties that a teacher of Russian as a foreign language faces working abroad, indicates their causes as well as suggests possible solutions in order to promote the Russian language and culture in the Latin American region.

Keywords: Russian as a foreign language; problem; courses; teaching in Chile.

Садеги Сахлабад Зейнаб

Университета Аль-Захра, Иран

Z.sadeghi@alzahra.ac.ir

НАСЛЕДИЕ РУССКОГО ТЕАТРА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИРАНЕ

Статья посвящена исследованию значимости театрального искусства для изучения русского языка в Иране. Рассматривается опыт проведения трех фестивалей «Студенческий театр на русском языке» в Тегеране. Делается вывод о том, что участие в театральных постановках укрепляет мотивацию в изучении русского языка, развивает творческие способности студентов, формирует интерес к русской драматургии и русской культуре.

Ключевые слова: театр; обучение русскому языку; Иран; «Студенческий театр на русском языке».

Искусство играет важнейшую роль в диалоге культур Ирана и России. Особое влияние на развитие иранской литературы оказала русская драматургия. Первое знакомство иранцев с русским театром состоялось в первой трети XIX века. Косвенным поводом к этому знакомству послужили трагические события убийства в Тегеране российского посланника А. С. Грибоедова. Как извинение за разгром посольства к русскому двору была направлена делегация, возглавляемая внуком иранского шаха Хосровом Мирзой. Молодой принц успешно выполнил дипломатическую миссию и более того, он стал «настоящим послом иранской культуры в России». При этом Хосров Мирза не только знакомил русских с творчеством великих иранских поэтов Саади и Гафиза, но и проявлял неподдельный интерес к истории и культуре России. Хосров Мирза оказался «образно говоря, прямым проводом, по которому шел в Россию ток персидской культуры и — одновременно — ток русской культуры в Персию»¹. Иранской делегации был оказан торжественный прием, персидский принц был приглашен посетить учебные и культурные заведения российской столицы, в том числе и театры. Его впечатления и наблюдения запечатлены в путевых записках, составленных Мирзом Мустафом Афшаром.

Иранский исследователь Дж. Малекпур в книге «Театральная литература в Иране» пишет: «Среди присутствовавших в составе политической делегации Ирана для извинений перед российскими властями по делу об убийстве Грибоедова можно упомянуть Мирзу Мустафу Афшара. Он впервые познакомил иранцев с феноменом театра. Мирза Мустафа Афшар в своих записках рассказал о русских театрах. Он считается первым иранцем, который в то время использовал слово театр и ввел его в персидский словарь. И в его определении сказано: „Театр, что переводится как зрительный зал...“»².

Познакомившись с российским театром, Мирза Мустафа Афшар предлагает правительственным чиновникам и членам шахской семьи создать собственный национальный театр. Таким образом, знакомство Мирзы Мустафы Афшара с театрами России, его рассказы о театре представителям Каджаров несомненно повлияли на создание первого в Иране учебного заведения университетского типа Дар уль-Фунун (в переводе с арабского означает «Дом искусств») и на готовность переводчиков работать с драматическими произведениями.

В XX веке особый интерес иранцев вызвали комедийные драмы Н. В. Гоголя. «В журнале „Паяме ноу“ (первый номер вышел в 1944 году) публиковались не только переводы произведений Н. В. Гоголя. Известный иранский писатель Садег Хедаят подвергал здесь критическому анализу перевод комедии „Ревизор“ Н. В. Гоголя и рассматривал ее как сатирическую комедию, высмеивавшую эпоху и пороки общества, считая, что каждый иранский читатель должен прочитать ее»³.

В настоящее время театр — этот синтетический вид искусства, позволяющий иранским студентам не только познакомиться с русской драматургией, но и раскрыть разнообразные творческие способности. Принимая участие в постановке и исполнении пьесы на русском языке, студенты овладевают навыками самовыражения и мышления в неродной языковой стихии. Таким образом достигается более глубокое освоение лексического богатства и выразительных средств русского языка. Воспроизводя на сцене художественный образ и речевые ситуации, молодые исполнители одновременно погружаются в культурные традиции России.

В современном иранском образовании расширяется использование новых методов, цель которых — создание эффективных и динамичных форм обучения русскому языку. Среди таких методов важное место занимают театральные постановки. Театр представляет собой такое культурное явление, которое открывает студентам путь к пониманию нюансов и выразительных тонкостей языка. Студенческие театральные постановки, несколько лет проводимые в Тегеране, дают основание говорить о выработке особой методики обучения русскому языку.

Театр пробуждает творческие способности человека, содействует его духовному развитию. С выходом романов Марселя Пруста в культурном сознании утвердилась идея о том, что память тела обладает большей силой и длительностью, чем память разума. В романном цикле «В поисках утраченного времени» именно сенсорная память становится источником воспоминаний, порождающих творческий импульс.

Использование театральных постановок в процессе обучения языку обогащает словарный запас учащегося, обеспечивает высокий уровень мотивации студента, в значительной степени повышает его уверенность в говорении на иностранном языке. Участие в спектакле вырабатывает способность взаимодействовать с другими людьми в конкретной жиз-

ненной ситуации. В то же время постановка пьес дает студентам возможность изнутри познать культурные особенности другой страны. Привлечение театральных средств делает изучение языка более активным и плодотворным, помогает развить навыки выразительной речи, логическое мышление и творческую интуицию. Театральные занятия значительно повышают эффективность обучения чтению и, конечно же, снижают количество орфографических ошибок. Театр очень эффективен для поощрения студентов к самовыражению, планированию собственного будущего, осознанию и развитию своих способностей.

Учитывая тот факт, что важнейшим отличием театра от других образовательных методов является его зрелищность, а также беря во внимание, что большая часть информации сохраняется в памяти посредством артистического говорения и актерского движения, театральные занятия вырабатывают механизмы закрепления полученных в аудитории знаний.

Театральные спектакли, выполняющие образовательную функцию, позволяют иранским студентам, изучающим русский язык, развивать индивидуальные навыки в социальной сфере. Они становятся не только языковой, но и жизненной, общекультурной школой.

Приведенные наблюдения основываются на опыте проведения в Тегеране студенческих театральных фестивалей, охвативших участников из 10 иранских вузов в 2017–2019 годах. В фестивалях приняли участие студенты столичных иранских вузов, в числе которых женский университет Аль-Захра, выступающий как организатор мероприятий, а также студенческие театральные коллективы различных регионов Ирана.

Студенты, являющиеся участниками фестивалей, не только продемонстрировали свое актерское мастерство, но также активно приобщались к истории изучения русской литературы в Иране. В программе фестиваля были запланированы выступления студенческих театральных коллективов, а также выступления участников жюри и награждение. Главным итогом фестивалей стало привлечение студенческой иранской молодежи к русской культуре. Приобщение к актерскому мастерству порождало устойчивую мотивацию к изучению русского языка, русской литературы и культуры.

Для проведения фестивалей «Студенческий театр на русском языке» традиционно создавался информационный комитет, который выполнял следующие функции: формирование состава профессионального жюри и организация его работы; размещение анонсов и рекламы фестиваля в социальных сетях; обработка поступивших заявок на участие в фестивале; доведение до преподавателей иранских вузов информации, касающейся вопросов проведения фестиваля; определение системы поощрения и награждения участников.

Театральные фестивали трижды проходили в Тегеране. Разнообразные по количеству участников творческие группы выступали в избран-

ных ими сценических жанрах. Исполнялись комедийные пьесы, монодрамы, стендапы, приветствовались оригинальные жанровые решения. Самым популярным автором был Антон Чехов: студенты адаптировали для иранской сцены рассказы «Хамелеон», «Смерть чиновника», «Толстый и тонкий», «Предложение» и другие.

Сценические миниатюры на русском языке готовились студентами совместно с преподавателями вузов, в ходе фестиваля они оценивались экспертами — членами жюри, которые определяли победителей и призёров в следующих номинациях:

- «Лучший спектакль»;
- «Интересное режиссёрское решение»;
- «Лучший актёр/актриса фестиваля»;
- «Лучшее сценическое оформление спектакля» и др.

Фрагменты видео и аудиозаписи торжественной церемонии награждения были размещены в средствах массовой информации и сети Интернет.

Методическая ценность подобных фестивалей состоит в сочетании креативного подхода в изучении русского языка, реализованного в актерском мастерстве участников, и образовательно-аналитического подхода, проявленного в выступлениях-комментариях членов жюри, помогающих студентам расширить границы восприятия художественного текста.

Студенты исполняли свои роли на высоком уровне, их выступления были поддержаны аплодисментами зрителей — сокурсников и преподавателей.

Поддержку в проведении фестивалей оказывала Иранская Ассоциация преподавателей русского языка и литературы (ИАРЯЛ), секретарь ИАРЯЛ создавал дизайн плаката фестиваля, обеспечивал рекламу в социальных сетях, в том числе в инстаграме* ИАРЯЛ и в студенческих социальных сетях иранских вузов.

Таким образом, вовлечение студентов, изучающих русский язык, в совместную профессионально-ориентированную и в то же время творческую деятельность является одной из важных задач для преподавателей русского языка в Иране. Поскольку применение драматических техник до сих пор не часто включалось в программу академической подготовки, представленный новаторский опыт может стать стимулом для привлечения драматического искусства как метода в обучении языку как иранских студентов, так и российских студентов, совершенствующих персидский язык в Иране.

Наш опыт показывает, что театр может существенно мотивировать студентов, активизировать процесс обучения, укрепить межличностные связи. Участие в театральном представлении побуждает студентов к более активным занятиям языком, оказывает значительное влияние на их речевую грамотность, повышает уверенность в говорении на русском языке. Трехлетний опыт автора статьи в организации фестивалей

показал, что наибольшим успехом пользуются комедийные драмы, создающие радостную атмосферу среди зрителей и участников.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Кравченко О. А., Садеги Сахлабад З.* Хосров-Мирза: историческая личность и художественный образ. К вопросу о культурном своеобразии русско-персидских связей // *Имагология и компаративистика.* 2022. № 18. С. 260.

² *Малекпур Дж.* Театральная литература в Иране. Тегеран: Тус, 1984. С. 82.

³ *Садеги Сахлабад З.* Тень «Шинели» Н. В. Гоголя над рассказами Дж. Але-Ахмада // *Наука и школа.* 2019. № 6. С. 27.

Sadeghi Sahlabad, Z.

Alzahra University, Tehran, Iran

THE LEGACY OF THE RUSSIAN THEATER IN THE CONTEXT OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN IRAN

The article is devoted to the study of the importance of theatrical art for the learning of the Russian language in Iran. The experience of holding three festivals “Student Theater in Russian” in Tehran is considered. It is concluded that participation in theatrical productions strengthens motivation in the study of the Russian language, develops the creative abilities of students, forms an interest in Russian drama and Russian culture.

Keywords: theatre; Russian language teaching; Iran; “Student Theater in Russian”.

Саини Сону

Университет им. Джавахарлала Неру, Нью Дели, Индия

sonusaini@jnu.ac.in

**ПЕРЕВОД РОМАНА
Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕДНЫЕ ЛЮДИ» НА ЯЗЫК ХИНДИ
И ПОМОЩЬ МОЛОДЫМ ПЕРЕВОДЧИКАМ ИНДИИ**

Первый популярный роман Федора Достоевского «Бедные люди» был опубликован в 1846 году. Он переводился с русского на хинди несколько раз, последний вариант был опубликован в 2016 году. Роман основан на переписке между героем и героиней. В данной статье проанализирован перевод произведения «Бедные люди» и предпринята попытка выявить его особенности. Также поднимаются некоторые проблемы, основанные на теории перевода, и приводятся примеры вариантов будущих академических исследований в этой области. Обсуждаются вопросы, связанные со способами перевода в соответствии с исходным языком, т. е. русским, и языком перевода, в данном случае хинди. Статья является попыткой поддержать молодых переводчиков Индии.

Ключевые слова: дословный перевод; ошибки в переводе, неуместные фразы на хинди, английская тень, неясные факты.

В статье анализируется перевод романа Ф. М. Достоевского «Бедные люди» с русского языка на хинди, выявляются ошибки и неточности, допущенные в переводном произведении, и предлагаются способы их устранения.

Произведение «Бедные люди», опубликованное в 1846 году, было первым романом Ф. М. Достоевского. Он впервые упомянул о своих работах в жанре реализма в письме к брату в 1844 году. Данное произведение впервые было переведено с русского языка на хинди Омкарнатх Панчаларом в 1984 году под названием «Даридра Нараян». Этот перевод был опубликован в издательстве «Иностранный язык», Москва. Последний вариант перевода «Бедные люди» был предложен опытным переводчиком Бхатнагар Йогеш и опубликован в Дели в 2016 году. В этой статье мы проанализировали переведенную книгу¹.

1. Ошибки перевода. В романе Ф. М. Достоевского русское слово «маточка» встречается 240 раз в оригинальном тексте, что означает «любимая» или «милая», но в переводе на хинди оно переведено как «мать». В некотором смысле слово «любимая» — это правильный перевод слова «маточка». Создается впечатление, что переводчик перепутал «Маточка» с «Матушка», что означает «мать». Однако, отталкиваясь от контекста, слово «маточка» не может быть переведено словом «мать».

В переводе, опубликованном от имени «Даридра Нараян» в 1984 году, указанное слово написано, как «милая», которое является более правильным по смыслу. Точно так же в оригинальном русском тексте

на странице 41 следующее предложение: «Спешу вам сообщить, жизненночек вы мой, что у меня надежды родились кое-какие. Да позвольте, дочечка вы моя, — пишете, ангельчик, чтоб мне займов не делать?»

Перевод кажется неуместным. Здесь герой романа в переписке со своей возлюбленной называет ее «дочечка вы моя», что в дословном переводе означает как «моя дочка», но данное выражение допустимо, если пишущий немного старше своей возлюбленной.

Однако в зависимости от контекста в данном случае можно выбрать более подходящее выражения, такие как:

- मेरा बच्चा (*мера бачча*) — (моё маленькое дитя);
- मेरी जानेमन (*мери джанеман*) — (моя милая);
- मेरी जाना (*мери джана*) — (мое сердце);
- मेरी जान (*мери джан*) — (моя жизнь);
- मेरी जानू (*мери джану*) — (моя любовь);
- मेरी चन्दा (*мери чанд*) — (моя луна).

По нашему мнению, при переводе подобных слов необходимо сохранить и передать «душу» исходного варианта.

2. Дословный перевод. Многие ученые и переводчики считают, что перевод должен быть таким, чтобы он звучал не как перевод, а как оригинальное произведение. Если читатель чувствует привкус иностранного языка, и неважно в каком именно. В данном варианте перевода Достоевского «Бедные люди» также имеется много примеров дословного перевода идиоматических выражений, некоторые из них следующие.

В исходном тексте на странице 60 есть предложение: «Пришел он сегодня в три часа домой. **На нем лица не было**, бледный, как полотно, губы у него трясутся, а сам улыбается — обнял жену, детей». Данная идиома переведена буквально, но на языке хинди не имеет никакого значения. В этом переводе можно сказать, что, читатель сможет лишь увидеть птицу, летящую издалека, но не сможет понять или почувствовать ее. Эта идиома может иметь несколько значений или эквивалентов, значение которых становится понятным из контекстов:

“उसका चेहरा उतर गया था” (*уска чехра утар гая тха*) / “वह असमंजस में पड़ गया” (*вах асаманджас ме пад гая тха*) / “वह सोच में पड़ गया” (*вах соч ме пад гая тха*)
в значении «он стал грустным», «он впал в замешательство» / «он задумался».

3. Неуместные фразы на хинди. Во многих местах в переведенном тексте встречаются такие предложения и выражения, которые не используются в разговорной речи на языке хинди. Читатели языка хинди могут испытывать некоторые затруднения при чтении таких предложений. Приведем некоторые примеры:

«Так так-то оно теперь стало, так вот оно как! То есть это не я, старый дурак, вам, ангельчику, помогаю, а вы, сироточка моя бедненькая, мне!»²

В индийской культуре, если человек любит кого-то, он никогда не будет использовать слово «сирота». При этом слово «сирота», как и «горькая правда», может задеть чувства человека. Например:

“...मैं तुम्हारी मदद नहीं कर रहा हूँ, बल्कि ये तुम हो, जिसके सिर पर माँ-बाप का साया नहीं है और जिसे खुद दो वक्त की रोटी भी नसीब नहीं होती, फिर भी मेरी मदद कर रही हो।” (*майн тумхари мадад нахи кар राха хун, балки яе тум хо, джиске сир пар маан-баап ка сая нахи хай аур джисе खुद до вакт ки роти бхи насиб нахи хоти, फिर бхи मेरी мадад кар राхи хо*).

С помощью слова «сироточка» герой передает хорошее отношение к своей девушке.

4. «Английская тень». Сегодня английские слова или выражения широко употребляются в разговорной речи. Однако, когда дело доходит до перевода письменной литературы на хинди, переводчик и писатели всегда стараются использовать слова, доступные на хинди, насколько это возможно. Если эквивалент слова на хинди недоступен, то нет ничего плохого в употреблении слов из любого другого языка. В упомянутой переведенной книге читатель может найти много английских слов, которые имеют то же значение, что и в английском языке:

- конфюзд (Смущён);
- класон (классы);
- каунтсон (графы);
- Хотя (Бай ди ве);
- Фри тхинкинг (свободное мышление);
- Казан систар (двоюродная сестра);

5. Необъясненные реалии. Переводческая работа — очень сложная задача. Многие реалии другой страны, языка, культуры необходимо объяснить на языке перевода. На отсутствие данной информации следует обратить внимание в переводном тексте романа Ф. М. Достоевского «Бедные люди».

6. Обложка. Обложка книги является главной частью произведения, поскольку она может считаться зеркалом книги. Обложка № 1 вариант оригинального произведения, которая отражает контекст романа, обложка № 2 образец переведенной книги передает не точный контекст. Кроме того, картина, изображенная на обложке № 2 (работа Маэса Николаеса, голландского художника), является подделкой. Картина Маэс Николса «Праздный слуга» хранится в Национальном музее Англии. Художник известен своими портретами и жанровыми сценами. В данной работе представлен образ «покорного слуги». Часто бремя изготовления обложки ложится на плечи издателя. Теперь от издателя или человека, делающего обложку, зависит, сделает ли он свою оригинальную работу или возьмет чужую работу и напечатает ее как свою.

Заключение. Перевод — это очень сложный процесс, в который переводчику приходится вкладывать свою душу. Переводчика также называют вторым автором оригинального произведения, потому что в языке перевода он звучит как голос автора оригинала. И иногда этот процесс



Рис. Обложки книги.

становится сложнее, чем авторское написание. В то время как писателю не нужно сталкиваться с какими-либо ограничениями, чтобы писать, переводчик, напротив, должен выполнять свою работу в рамках оригинального творения. В той мере, в какой переводчик несет ответственность перед автором оригинального произведения, в такой же степени переводчик несет ответственность перед своими читателями. Ошибки в переводе или различия в стиле письма не являются чем-то новым. Это случилось часто.

В заключение сделаем вывод о том, что анализ перевода может помочь новому поколению переводчиков, мотивируя их развивать свои навыки в этой области.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Панчалар О. Даридра Нараян. М., 1984; Достоевский Ф. М. Бедные люди / пер. Йогеш Бхатнагар Пракашан Санстхан, Нью Дели, 2016.

² Достоевский Ф. М. Бедные люди. М., 2017. С. 37.

Saini, S.

Jawaharlal Nehru University, New Delhi, India

ANALYSIS OF THE NOVEL BY DOSTOEVSKY F. M. "POOR PEOPLE" IN HINDI AND NURTURING YOUNG TRANSLATORS OF INDIA

The author argues that the first popular novel by Fyodor Dostoevsky, "Poor Folk" was published in 1846. This novel was translated from Russian into Hindi several times. The latest version was translated and published in 2016 by a renowned translator. The novel is based on the correspondence between the main characters. This article analyzes the translation of the novel "Poor Folk" and an attempt is made to identify the features of this translation. This article classifies some problems based on translation theory and provides examples of options for future academic research in the field of translation. The translation specifications discussed some points related to expressing the translation according to the source language, i.e. Russian, and the language of translation, i.e. Hindi language. It is an attempt to facilitate the young translators of India.

Keywords: literal translation; translation errors; inappropriate Hindi phrases; English words in translation; obscure facts; translation of "Poor Folk".

Сосорбарам Эрдэнэмаам

*Монгольский государственный
университет образования, Монголия*

sermaam@inbox.ru

Оюунгэрэл Солонго

*Средняя школа сомона Эрдэнэ
аймака Гоби-Алтай, Монголия*

solongooyungerel73@gmail.com

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ МОНГОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ ПОРЯДКУ СЛОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Одной из самых главных трудностей для монгольских студентов-русистов является обучение их порядку слов в русском языке, ибо члены предложения в их родном языке располагаются другим образом, нежели в русском. Например, сказуемое в монгольском предложении всегда стоит в конце, тогда как его место в русском языке более или менее свободное. Возникает ряд весьма серьезных интерферентных ошибок при составлении русских предложений. Важным представляется ознакомление монгольских студентов с главными особенностями данной проблемы в плане некоторого сопоставительного анализа относительно порядка слов в монгольском и русском языках, чему и посвящается настоящая статья.

Ключевые слова: порядок слов в предложении; прямой порядок слов; тема и рема; актуальное членение предложения.

Монгольский и русский языки относятся к разным языковым семьям (первый — к алтайской, второй, как известно, — к индоевропейской), поэтому синтаксический строй в сопоставляемых языках тоже разный. Члены предложения в монгольском языке имеют определенный порядок, в результате чего синтаксис его сильно отличается от синтаксиса русского языка. Одной из синтаксических особенностей, затрудняющей овладение русским языком монгольскими студентами, является отсутствие в их родном языке согласования между определением и определяемым словом: *сайн ном — хорошая книга 'сайн — хороший, ном — книга'*, где при склонении прилагательное *сайн* во всех падежах будет сохранять исходную свою форму, тогда как в русском языке прилагательное согласуется с определяемым словом в роде, числе и падеже, напр., *хорошей книги, хорошей книге, хорошую книгу, хороший дом, хорошему дому* и т. д. Отсюда возникают многочисленные интерферентные ошибки типа *Я читаю хорошая книга, У меня нет эта хорошая книги, Мы гордимся эти хорошие книгами* и т. д. Сюда же можно отнести многочисленные ошибки, которые вызываются отсутствием в монгольском языке согласования между подлежащим и сказуемым: *Студент написал диктант; Студентка написал диктант; Студенты написал диктант.*

Не менее важной причиной допущения монгольскими студентами интерферентных ошибок служит отсутствие в их родном языке категории рода. Например: *Мой сестра читает книгу; Моя брат пишет письмо; Отец пришла домой поздно; Мама ушёл из дома рано* и т. д.

Следует отметить, что в монгольском языке глагол не спрягается по лицам и числам, в связи с чем сказуемое имеет всегда одну и ту же форму независимо от того, в каком лице и числе оформлено подлежащее, исходя из чего почти до выпускного курса наши студенты допускают ошибки типа *Я читает книгу; Ты читает книгу; Мы читает книгу; Вы читает книгу; Они читает книгу*.

Однако, по нашему мнению, самым главным препятствием на пути к усвоению русского языка для монгологоворящих является обучение порядку слов в русском предложении. И это связано, прежде всего, с мышлением. Мышление у некоторых наций идёт от общего к частному, а у других, наоборот, от частного к общему. Монголы относятся к первому из данных двух типов мышления¹. Например: Арван долдугаар **жарны** модон хонь **жилийн** хаврын тэргуун **сарын** шинийн **гуравны** удрийн морин **цагт...** — ‘*В час лошади третьего дня первого весеннего месяца года овцы Семнадцатого шестидесятилетия*’. Проанализировав данный пример, мы можем сделать вывод о том, что в монгольском предложении, обозначающем дату, сначала идёт век (шестидесятилетие по лунному календарю), потом год, месяц, день и в самом конце время, тогда как в русском его переводе всё наоборот. Кроме того, существует некая закономерность, согласно которой в структуре монгольского предложения сначала идёт группа именных слов, затем — глагольная группа. Ядро именной группы является подлежащим, а ядро глагольной группы — сказуемым. Именно поэтому именная группа в основном служит темой, а глагольная — ремой².

С нашей точки зрения, чтобы избежать множества ошибок при построении предложения на русском языке, студентам необходимо объяснить главные различия в порядке слов в сопоставляемых языках. Согласно исследованию одного из ведущих советских лингвистов-монголистов Н. Н. Поппе, в монгольском языке наблюдается следующий основной порядок членов в предложении: $A + S + A + O + P^3$, где S — подлежащее, P — сказуемое, A — определение, O — дополнение. Например: *Хэдэн оюутан сонирхолтой огууллэг орчууллаа* — ‘*Несколько студентов перевели интересный рассказ*’, где *оюутан* — подлежащее, *орчууллаа* — сказуемое, *хэдэн* — определение к подлежащему, *огууллэг* — дополнение, *сонирхолтой* — определение к дополнению. Как видно из примера, сказуемое занимает последнее место в предложении. И это обстоятельство подсознательно заставляет наших студентов, особенно на начальном этапе изучения русского языка, перевести данное предложение на русский следующим образом: *Несколько студентов интересный рас-*

сказ перевели. То есть любое русское предложение они склонны переводить со сказуемым на конце.

Результаты проведенных нами контрольных работ в 2018–2019 и 2019–2020 учебных годах среди студентов, только что поступивших на отделение русского языка Монгольского государственного университета образования, показали, что 82% охваченных перевели на русский язык предложенные 10 простейших распространённых предложений именно со сказуемым на конце предложения. У 92,8% абитуриентов отсутствовало согласование между прилагательными и именами существительными, у 56% была некоторая попытка их согласовать, а абсолютное большинство охваченных не имели представления о согласовании между подлежащим и сказуемым.

По нашему мнению, в монгольской аудитории необходимо останавливаться на вопросе, касающемся актуального членения предложения. Как известно, актуальное членение предложения — это смысловое его членение на известную, уже имеющуюся информацию — тему, и новую — рему, в которой сообщается нечто новое о первой части.

Практика показывает, что данная тематика, к сожалению, остается без внимания даже на уровне профессиональной подготовки, в результате чего не только выпускаемые учителя русского языка, но и переводчики имеют весьма скудное представление об актуальном членении предложения и, естественно, допускают непростительные ошибки касательно положенного порядка слов в предложении, что приводит к грубейшему искажению смысла авторского текста. Как известно, что актуальное членение должно присутствовать при переводе любого предложения, независимо от того, кто делает перевод: переводчик-профессионал или просто преподаватель иностранного языка. То есть любой преподаватель на каждом своём занятии, если он учит порядку слов в предложении, должен давать упражнения, в которых отрабатывается тема и рема. Приведем один типичный пример: на одном из занятий студентам-русистам выпускного курса нашего университета нами был предложен перевод двух предложений: *Мне не нравится твой друг. Он сегодня опоздал на первую лекцию*. Студенты их перевели следующим образом: *Чиний найз надад таалагдахгүй байна. Эхний лекцээс оноодор тэр хоцорсон*. Проанализировав предложения, мы можем отметить, что в переводе второго предложения на первом месте присутствует не тема, а рема. И таких ошибок очень много не только в упражнениях, сделанных студентами, но и в переводах художественных произведений, выполненных иногда даже весьма маститыми переводчиками.

В этом плане автором проводится сопоставительное исследование переводов художественной литературы с русского языка на монгольский и наоборот с целью выявления подобного рода ошибок. Из-за прагматизации учебного процесса почти во всех вузах нашей страны, где имеется

отделение русского языка, подготовка будущих учителей-руссистов прерывается на синтаксическом уровне, не доходя до изучения текстологии. В связи с чем группа преподавателей кафедры русского языка и литературы Монгольского государственного университета образования считает, что увеличение количества часов, отводимых на изучение современного русского языка или продление срока обучения до 5 лет (как это и было ранее), внесет неопределимый вклад в повышение качества подготавливаемых специалистов.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что при обучении монгольских учащихся порядку слов в русском предложении с самого начала следует ознакомить их с особенностями словопорядка в родном языке в сопоставлении с соответствующими особенностями в русском, сопровождая данный процесс выполнением перевода сначала простых, затем более сложных предложений с монгольского на русский язык. При этом следует проводить постоянную работу над ошибками с преобладающим участием самих учащихся. К данной работе необходимо привлекать практические результаты сопоставительного исследования русского и монгольского языков, в первую очередь, в области синтаксиса.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Унурбаян Ц. Учёт языковых, культурных и мыслительных особенностей при обучении иностранцев монгольскому языку // Международный институт Мост. Научно-методический вестник. УБ., 2004.

² Цог-Очир А. Особенности мышления монголов, отражаемые в грамматическом строе их языка // Сборник трудов по монгольскому и русскому языковедению. Улан-Удэ, 2018. С. 427–442.

³ Поппе Н. Н. Грамматика письменно-монгольского языка. Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1937. 196 с. — URL: https://altaica.ru/LIBRARY/POPPE/WMo_Poppe.pdf

Sosorbaram, E.

Mongolian State University of Education, Mongolia

Oyungerel Solongo

Secondary school of Erdene soum of Gobi-Altai aimag, Mongolia

ON THE QUESTION OF WORD ORDER IN THE RUSSIAN AND MONGOLIAN LANGUAGES

The authors argue that one of the biggest difficulties for Mongolian students of Russian studies is teaching them the order of words in Russian, because sentence members in their native language are arranged in a completely different way than in Russian. For example, the predicate in a Mongolian sentence always stands at its end, while its place in Russian is more or less free. Hence, a number of very serious interference errors arise when they compose Russian sentences. In this regard, it is important to familiarize Mongolian students with some of the features of this problem in terms of a comparative study of the word order in the Mongolian and Russian languages, which is the subject of this article.

Keywords: word order in a sentence; direct word order; theme and rheme; actual division of a sentence.

Стоянова Елена Викторовна

*Шуменский университет им. Епископа
Константина Преславского, Болгария*

elvikstoyanova@shu.bg

ФОРУМНЫЙ КОММЕНТАРИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ЦИНИЧНОГО СМЕХА В НОВОЙ СЕТЕВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы создания циничного смеха в медиафорумах. Масс-медиа сосуществуют на современном этапе с сетевой коммуникацией, в которую включаются участники форумов, продолжая обсуждение актуальных медийных проблем и общаясь между собой. В контексте расширения дискуссионного пространства нередко проявляются деструктивные элементы в виде цинизма и агрессии. Ситуации и средства трансляции циничного смеха достаточно разнообразны.

Ключевые слова: медиатекст; сетевая коммуникация; форум; циничный смех; языковые средства.

Информационная фаза развития современного общества связана с изменением его организационно-технологической парадигмы, основу которой составляют информационные сети. Ядром сетевой организации становится сеть Интернет, обеспечивающая универсальную глобальную информационную среду. Совершенствование информационно-коммуникационных технологий, несомненно, обуславливает изменение форм и видов общения. Популярной формой социального взаимодействия становится сетевая массовая коммуникация.

Научный интерес к проблемам сетевой коммуникации появился относительно недавно. Проблемы сетевой интеракции включают в себя философское осмысление и социокультурную проблематику, связанную с развитием общества и его переходом в информационную фазу (Д. Белл, З. Бжезинский, Т. П. Веронина, Дж.К. Гэлбрейт, Р. Инглегарт, В.Л. Иноземцев, М. Кастельс, М. Маклюен, Й. Масуда, А. И. Ракитов, Э. Тоффлер и др.). Исследователи представляют развитие общества как волнообразное движение¹, как этап сетевой структуры в контексте новой социальной морфологии общества², в качестве понимания медиа как внешнего расширения человека³ и т. д.

В условиях нарастающей информатизации и развития медиакommunikационных средств и технологий происходит медиатизация и сетевизация общества. По словам М. Маклюена, формирование новых средств коммуникации и складывание новой коммуникационной и лингвокультурной ситуации — «глобальная деревня» — обуславливает новое мышление и мировосприятие, новые формы социального взаимодействия и организации, усиливает возможности социального манипулирования⁴.

Таким образом, на современном этапе сетевая коммуникация определяет трансформации социальной жизни. Социальные сети проникают во все структуры общества и становятся действенным инструментом публичности. В *Социологическом словаре* подчеркивается, что формирование сетевой структуры общества создает серьезные проблемы⁵. Сетевая коммуникация не только объединяет участников в одном коммуникативном пространстве, но и приводит к определенной реструктуризации социума.

Форумы как форма социальных сетей и инструмент коммуникации объединяют людей по какому-либо общему признаку, чаще всего по интересам, предоставляя возможность участникам общаться, задавать вопросы, обмениваться информацией, включаться в обсуждение поставленной проблемы. Стать участником форума можно, пройдя формальную регистрацию, которая дает право на включение в сетевое сообщество и коммуникацию. На популярных форумах нередко аккумулируется большое количество общедоступного практического знания в той или иной области. Определенную специфику имеют медийные форумы, участники которых включаются в обсуждение информации того или иного медиатекста.

Целью статьи является изучение текстов форумных комментаторов к медиатекстам в контексте социокультурной деструктивности коммуникации и анализ ситуационных моделей и средств создания циничного смеха в медиафорумах. Актуальность проблематики определяется утверждением сетевой коммуникации как формы социального взаимодействия в рамках современной информационной ступени цивилизации. *Циничный смех* понимается как разновидность «злого» смеха⁶, по своей социальной природе определяется в качестве защитной реакции и/или агрессии участника коммуникации⁷. Для иллюстрации и анализа в статье используются материалы форумных комментариев к болгарским медиатекстам за 2022 год. Эксцерпирование материала происходило из форумов новостного веб-сайта Фрог Нюз / Frognews.bg, profit.bg.

Для исследования материала применялись лингвистические и прагматингвистические методы анализа: лингвистический анализ текстов комментаторов, посредством которого выявляется система лингвистических средств, участвующих в передаче циничного смеха; прагматингвистический анализ, включающий в себя исследование языковых единиц с учетом коммуникативной ситуации, интенций участников общения и коммуникативных установок; контекстуальный анализ, позволяющий выявить функциональную специфику слов и их значений в исследуемом контексте, а также приемы дискурсивного анализа текста, направленные на интерпретацию текстов комментаторов как продуктов речевой деятельности, осуществляемой в конкретных социокультурных условиях.

Свидетельством развивающейся информатизации и медиатизации общества служит цифровизация медиа и перемещение адресата в онлайн

среду, что приводит к заметному увеличению количества комментаторов в медиафорумах. Комментирование на новостных сайтах представляет собой разновидность общения в социальных сетях, но и имеет свои особенности. Медиафорумы отличаются открытостью, случайностью, социальной неоднородностью и статустностью участников в коммуникации, а также политематичностью дискуссионного пространства и асинхронностью интеракции. Взаимодействие участников медийных форумов подчиняется принципам сетевой коммуникации, инструментом которой выступает троллинг как провокация и инициация полилога внутри сетевого сообщества. Анализируя специфику сетевой коммуникации и описывая организацию виртуального сетевого сообщества исследователи рассматривают *троллинг* как коммуникативный феномен, инициация конфликтной ситуации и в качестве формы социальной агрессии с механизмами быстрого ее распространения в сетевом сообществе⁸.

Процесс сетевого общения приводит к постепенному формированию особого сетевого языка, нацеленного на информативность и краткость, с применением средств креолизации текста (эмотикон, эмодзи, смайлик, иконические символы и др.), в том числе и графических инструментов оформления текста (шрифт, строчные и заглавные буквы, пунктуационные знаки и др.). Все чаще форумцы прибегают к возможности визуального представления информации. Подобный *креолизованный текст*⁹, или как так называемый *поликодовый текст*¹⁰, оказывается способным передавать всем своим комплексом лингвистических и паралингвистических средств необходимую модальность, образность и эмотивность. Важным инструментом комментаторов становится смех.

Изучение проблематики комизма как мировоззренческого феномена имеет важное значение в ценностном аспекте. Комизм выступает мерилom конструктивности, нравственных и духовных ценностей. Цинизм как компонент этической составляющей личности, наоборот, воспринимается в контексте деструктивности, концепта зла и предполагает отрицание традиционных ценностей человеческого бытия¹¹. Расширение циничного контекста в современном обществе обусловлено как социокультурными, так и психологическими факторами. В науке цинизм определяют как «просвещенное ложное сознание»¹², «расколотое» актуальное сознание¹³, «явление гламурной цивилизации»¹⁴, феномен «принижения уровня мотивации» и следствие нереализованности индивида¹⁵, способ приспособления людей к новым условиям существования¹⁶, иными словами, так именуется состояние сознания в период перемен и переоценки ценностей. Е. И. Головаха и Н. В. Панина квалифицируют явление как *социальный цинизм*, одной из основных причин которого являются трансформационные процессы в обществе, ведущие к социальной дезориентации людей и потере ориентиров. Это проявление защитной реакции человека, пытающегося в этих условиях огра-

дить себя от манипулирования его сознанием и от навязывания ему нежелательных форм поведения¹⁷. Через подобное отрицание происходит своеобразное приспособление человека к жизни в новых условиях. С другой стороны, цинизм обусловлен несформированностью личности, проявляющей деструктивное отношение к миру. А. Маслоу определяет деструктивность в качестве вторичного феномена, который порождается чаще всего неудовлетворенностью базовых потребностей личности¹⁸.

Понятие деструктивности тесно связано с агрессией. Данный механизм трансляции циничности оказывается задействованным в текстах форумцев, комментирующих медиатексты. По всей вероятности, нарушение равновесия конструктивности — деструктивность находит свою реализацию в трансформации комизма в цинизм и агрессию в языке и поведении комментаторов. Инициация цинизма часто осуществляется троллем, создающим конфликтную ситуацию внутри сетевого сообщества и выступающим подстрекателем ссоры. Структурные особенности сетевого сообщества, связанные с анонимностью высказываний, а следовательно, безнаказанностью за произнесенное, также способствуют усилению агрессии и цинизма.

Анализ ситуаций, приводящих к цинизму в текстах комментаторов, позволяет выделить следующие ситуационные модели: негативная оценка события или его участников; выражение негативных чувств по поводу чего-либо; неудовлетворенность и недоверие к чему-либо или кому-либо; накопленный отрицательный опыт, приведший к разочарованию в чем-то или в ком-то; отрицание прежних ценностей.

Собранный материал дает возможность обозначить средства передачи циничного смеха в форумных комментариях.

- Циничный эффект создается лексическими средствами: разговорная лексика, жаргонизмы, вульгаризмы, включая просторечную и грубо-просторечную лексику, бранная и обценная лексика, а также путем окказионализации, в том числе и окказиональной аббревиации. Окказиональные единицы создаются на основе указанной выше лексики по существующим в языке моделям или посредством контаминации.
- Циничность транслируется на текстовом уровне комплексом средств — языковых и неязыковых, и реализуется посредством креолизованного текста. Нередки случаи проявления в комментариях интертекстуальности и прецедентности.

Рассмотрим один из примеров:

*болг. «Тъй ли? Аз пък въобще не »допусках» това. Не може да бъде! Редовно гледам телевизия и се успокоявах от зарежаният поглед и благите думи на **анаЛлизаторите** и «**експертите**». Те говореха **САМО** за светлото ни бъдеще и аз им «**вярвах**». Редовно четях постове на **соросоидните тролове** и се възхищавах с какъв плам громаха мненията на тези, които си позволяваха да се усъмнят в светлото ни бъдеще. Не и не. Ще продължа да им вярвам, защото съм достоен наследник на **Бай Ганьовската нация** и се гордея, че съм част от тези 99% наивници. Човек трябва да вярва, нали? — комментарий к медиатексту *Прогнозите не са розови! Енергийната криза в Европа ще продължи и през 2023 г.* (23.12.2022 frognews.bg)»* ‘букв. Да что вы гово-

рите? Я вообще не „допускал“ такого. Не может быть! Я регулярно смотрел телевизор и утешался горящими глазами и добрыми словами анаЛЛизаторов и „экспертов“. Они говорили ТОЛЬКО о светлом будущем, что нас ждет, и я им »верил«. Я регулярно читал посты соросоидных троллей и восхищался с каким пылом гремят они мнения тех, кто посмел усомниться в нашем светлом будущем. Нет и нет. Я буду продолжать им верить, потому что я достойный наследник Бай Ганевской нации, и горжусь тем, что я часть этих 99% наивных простаков. Нужно верить ведь, не так ли? — комментарий к медиатексту Совсем не розовые прогнозы! Энергетический кризис в Европе продлится и в течение 2023 г.’

В тексте звучит циничный смех с иронией, переходящей в сарказм. При комментировании используется множество риторических вопросов, автор иронизирует, заключая слова в кавычки, акцентирует внимание читающих на заглавных буквах (пишет слово полностью — САМО ‘ТОЛЬКО’ и использует заглавные буквы в середине слова — анаЛЛизатор, подчеркивая контаминацию), употребляет неологизмы, типа соросоидни (по модели конусоидни, в значении ‘похожий на...’, формирует семантику родоотступничества), а также прибегает к интертекстуальности, включая прецедентный оним Бай Ганьо¹⁹ с чертами простака и плута в образе болгарского народа.

Таким образом, в ходе исследования текстов форумных комментаторов были установлены модели ситуаций и выявлены средства создания циничного смеха как индикатора уровня нравственного развития социума. На фоне массового цинизма современного общества и специфики социокультурной ситуации фиксируется активизация циничного смеха в медиафорумах. Подобное усиление обуславливается и спецификой сетевой коммуникации, в частности, такими структурными особенностями как троллинг и анонимность высказываний. При все нарастающей медиатизации общества отмечается усиление конфликтогенности социальной коммуникации — комизм нередко перерастает в цинизм и агрессию, обусловленные психологическим фактором, снижением интеллектуального уровня и несформированностью личности участников дискуссии. Возможности создания циничного смеха в форумном комментировании разнообразны. Его передача осуществляется языковыми средствами, а также на уровне креолизованного текста.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 2004. — URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/4821/4848> (дата обращения: 28.02.2023).

² Кастельс М. Становление общества сетевых структур // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. М.: Academia, 1999. С. 492–505; Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М.: ГУВШЭ, 2000. 608 с.

³ Маклюэн Г. М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека. М.; Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц»: «Кучково поле», 2003. 464 с. — URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/3528> (дата обращения: 28.02.2023).

⁴ Маклюэн Г. М. Указ. соч.

- ⁵ *Култыгин В. П.* Социологический словарь / отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев. М., 2014. С. 302–303.
- ⁶ *Пропп В. Я.* Проблемы комизма и смеха. Ритуальный смех в фольклоре (по поводу сказки о Несмеяне). М.: Лабиринт, 1999. 288 с.
- ⁷ *Троицкий С. А.* Социальная природа смеха: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Санкт-Петербургский государственный университет. СПб., 2006. С. 24–25.
- ⁸ *Внебрачных Р. А.* Троллинг как форма социальной агрессии в виртуальных сообществах. // Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2012. Вып. 1. С. 48–51; *Семенов Д. И., Шушарина Г. А.* Сетевой троллинг как вид коммуникативной деятельности // Международный журнал экспериментального образования: научный журнал. М., 2011. Вып. 8. С. 135–136.
- ⁹ *Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф.* Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Высшая школа, 1990. С. 180–186.
- ¹⁰ *Бернацкая А. А.* К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник. Вып. 3 (11). Красноярск: Красноярский университет, 2000. С. 104–110.
- ¹¹ *Попов Л. М., Голубева О. Ю., Устин П. Н.* Добро и зло в этической психологии личности. М: Институт психологии РАН, 2008. С. 103.
- ¹² *Слотердаjk П.* Критика цинического разума. Екатеринбург: У-Фактория, Москва: АСТ, 2009. С. 33.
- ¹³ *Лазуткин В. В.* Феномен расколотого сознания в российском обществе: автореф. дис. ... канд. филос. наук. / Омский гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского. Омск, 2011. С. 33.
- ¹⁴ *Голокмионова А. А., Кузнецов Н. К., Кудрявцев Н. А.* Цинизм как препятствие на пути к «сверхчеловеку» // Человек и мир: горизонты смыслов. Омск, 2015. С. 201.
- ¹⁵ *Маслоу А.* Мотивация и личность. New York: Harper & Row, 1970; СПб.: Евразия, 1999. — URL: http://www.bim-bad.ru/docs/maslow_motivation_and_personality.pdf (дата обращения: 28.02.2023).
- ¹⁶ *Попов Л. М., Голубева О. Ю., Устин П. Н.* Добро и зло в этической психологии личности. М.: Институт психологии РАН, 2008. С. 103–126.
- ¹⁷ *Головаха Е. И., Панина Н. В.* Социальное безумие. История, теория и современная практика. Киев: Абрис, 1994. 168 с.
- ¹⁸ *Маслоу А.* Указ. соч. С. 118–122.
- ¹⁹ *Константинов А.* Бай Ганьо. Невероятни разкази за един съвременен българин. София, 1965. 183 с.

Stoyanova, E. V.

Konstantin Preslavsky University of Shumen, Bulgaria

FORUM COMMENTARY AS A TOOL FOR CYNICAL LAUGHTER IN THE NEW NETWORK REALITY

The article is devoted to the implementation of cynical laughter in media forums. Mass media coexist at the present stage with network communication, which includes forum participants, continuing the discussion of pressing media problems and communicating with each other. In the context of such an expansion of the discussion space, destructive elements often appear in the form of cynicism and aggression. The language tools for translating cynical laughter are quite diverse.

Keywords: media text; network communication; forum; cynical laughter; language tools.

Хуа Эрчжи

Аньхойский университет, КНР

huaerzhidavid@126.com

Линь Мэй

Сианьский университет иностранных языков, КНР

linmeimsk@sina.com

ОБУЧЕНИЕ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ: НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКА «ЗНАКОМСТВО С СОВРЕМЕННЫМ КИТАЕМ. ПУБЛИЧНАЯ РЕЧЬ»

В данной работе представляется учебник «Знакомство с современным Китаем. Публичная речь», анализируется соответствие содержания данного учебника с 5 принципами, которые необходимо соблюдать в педагогической деятельности.

Ключевые слова: публичная речь, ораторское искусство, учебник по риторике, китайская аудитория.

Речевая культура как исторически сложившаяся национальная ментальность входит в состав культуры народа и связана прежде всего с потребностью в речевой коммуникации. В Китае речевую культуру широко и глубоко обсуждали еще в период Весны и Осени и в период Сражающихся царств. Конфуций как величайший мудрец в древнекитайской культуре уделял значительное внимание речевой культуре. Его определения о «хорошей речи» читаются в «Лунь Юй» («Беседы и суждения») и других трактатах. Изучая идеи Конфуция о речевой коммуникации, китайский лингвист Юй Гэньюань обобщил его главные мысли: «...во время беседы собеседникам следует учитывать конкретное место самого собеседника (включая его способность), конкретную ситуацию и т. д.»¹ Кроме Конфуция, изложения об обсуждении правил речевой коммуникации читаются еще в трактатах ряда древнекитайских мудрецов-философов, таких как Сюнь-цзы, Чжуан-цзы, Мэн-цзы, Мо-цзы, Хань Фэй-цзы и др. Все это свидетельствует о развитии и процветании изучения речевой культуры в китайской филологической традиции.

Изучая историческую эволюцию речевой культуры в китайской филологической традиции, нетрудно заметить, что ее развитие имеет тесную связь с фактическим социальным заказом. Если изучение речевой культуры в древнем Китае достигло своего пика в период Весны и Осени и в период Сражающихся царств, то в последующих династиях, в связи

с усилением феодально-самодержавного правления, развитие культуры речи постепенно утрачивало необходимую социальную основу.

В настоящее время, как справедливо отметил председатель КНР Си Цзиньпин, в мире ускоренными темпами происходят невиданные за последние сто лет колоссальные перемены. При этом расширение права голоса на международной арене стало чрезвычайно важным моментом для любой державы, в том числе и для Китая. С целью эффективного распространения китайских идей в мир, необходимы таланты, которые не только понимают и желают распространять концепцию развития Китая, но и владеют относительно высоким уровнем публичного выступления. Это и стало целью публикации учебника **«Знакомство с современным Китаем. Публичная речь»**, который не только содержит темы о развитии современного Китая, но и знания о подготовке навыков публичных выступлений.

Разработка учебных пособий представляет собой важную практику в педагогической деятельности. По мнению Шу Динфана и Чжуан Чжисяна, во всяком виде педагогической деятельности, включая и разработку учебных пособий, следует соблюдать следующие 5 принципов: «системность», «коммуникация», «познание», принцип «культура» и «эмоциональность»².

Далее обратимся к анализу учебника «Знакомство с современным Китаем. Публичная речь» в соответствии с 5 принципами.

Рассматриваемый учебник состоит из 10 тем, каждая из которых имеет определенную структуру: «Вступительное слово», «Учебная цель», «Предтекстовые задания», «Тренинг», «Понять современный Китай», «Расскажем миру о Китае», «Тематический словарь».

В соответствии с **принципом «системность»** любое учебное пособие должно систематически содержать знания соответствующего предмета. В нашем случае прежде всего выделяется знания по ораторскому искусству, поскольку в Китае пока еще не было учебного пособия на русском языке, которое посвящено именно повышению навыков публичных выступлений. В данном учебнике в части «Расскажем миру о Китае» обсуждаются этапы подготовки к публичным выступлениям, включая выбор темы и анализ аудитории (урок 1), подготовка плана-конспекта (урок 2), организация публичной речи, т. е. логичное расположение собранных материалов (урок 5), выступление (урок 6) и завершение речи (урок 10). Кроме этого, для развертывания речи добавляются задания с использованием топов, эффективность которых многократно доказана еще в классической риторике. А в современной риторике китайские лингвисты обсуждают необходимость аргументативности топической системы и ее функции при апелляции к этосу, пафосу и логосу (см. работу Фань Минмин, Линь Мэй и др.) Например, для создания эмоциональной связи с аудиторией можно использовать топ *личная история* (урок 3), которая

считается отличным способом начать выступление. Для того чтобы точка зрения оратора была убедительна, можно использовать топ *фактические средства* (урок 4), к которым относятся, например, статистика. Наглядные материалы (урок 7) также представляют собой фактический аргумент в публичной речи. Стоит отметить, что всякий наглядный материал не только подтверждает мысль, но и просто привлекает внимание, вызывает интерес. В число наглядных материалов входят чертежи, карты, плакаты, иллюстрации, модели, образцы и т. д. В уроках 8 и 9 обсуждаются основные теоретические вопросы публичной речи, такие как виды публичных выступлений (информационное, протокольно-этикетное, развлекательное и убеждающее) и стилистические фигуры (повтор, антитеза, градация и параллелизмы), что, безусловно, обогащает знания по публичным выступлениям у студентов. Помимо ораторского искусства, в каждом уроке данного учебника обсуждается конкретная тема о развитии современного Китая, такие как «Социализм с китайской спецификой», «Основные ценности социализма», «Китайская мечта», «Ликвидация бедности и содействие всеобщей зажиточности», «Всестороннее углубление реформ и расширение открытости», «Строительство экологической культуры и прекрасного Китая», «Всестороннее продвижение высококачественного развития», «Управление государством на основе закона», «Инициатива ‘Один пояс — один путь’», «Сообщество единой судьбы человечества». По нашему мнению, в соответствии с **принципом «эмоциональность»**, вышеперечисленные темы тесно связаны с жизнью современных китайских студентов, что также способствует формированию идейного резонанса со студентами.

Как говорилось выше, отметим, что каждый урок в данном учебнике включает в себя 6 частей (рис.).



Рис. Структура урока.

Обращаясь к **принципу «сознание»**, мы понимаем, что содержание учебного пособия должно в полной мере учитывать стратегию обучения и особенность запоминания информации у студентов. Как показано на рис. 1, первые 3 части (т. е. «Вступительное слово», «Учебная цель», «Предтекстовые задания») студенты учат самостоятельно до начала урока. На основе пройденных первых 3 частей преподаватель на «Тренинге»

проводит короткую практику речи со студентами, чтобы они были готовы к изучению основного текста в части «Понять современный Китай». К основному тексту существуют задания разного типа. Выполняя послетекстовые задания, студенты могут закреплять свое понимание содержания текста, что также позволяет им использовать изученные материалы при составлении своей публичной речи в следующей части «Расскажем миру о Китае». Кстати, в расположении знания по публичной речи в данном учебнике также воплощается принцип «сознание».

Принцип «культура» отвечает за содержание, используемое в учебных пособиях по изучению иностранного языка, которое должно соответствовать речевому этикету конкретной страны. В нашем случае основными текстами 10 уроков служат фрагменты из книги «Си Цзиньпин о государственном управлении» (русский вариант), что обеспечивает всестороннее и точное изложение идеи и тактики государственного управления. Помимо социалистической культуры с китайской спецификой, лучшая древнекитайская культура также не потеряла свою актуальность в настоящее время. Следует отметить, что в учебнике имеются разные способы для воплощения лучшей древнекитайской культуры. В уроке 2 по теме «Основные ценности социализма» в части «Вступительное слово» подчеркивается важность традиционной китайской культуры: «Основные ценности социализма наследуют лучшее из древней традиционной культуры Китая»³. Также приводятся послетекстовые задания, связанные с традиционной культурой Китая. Например, в уроке 2 студенты должны познакомиться с изречениями из древнекитайской литературы на русском языке и найти соответствующие им оригиналы на китайском языке. А в заданиях по переводу часто встречаются выражения из древнекитайской литературы. С нашей точки зрения, такие задания, с одной стороны, позволяют студентам повторять традиционную китайскую культуру, с другой стороны, помогают сформировать навыки рассказа афоризмов на русском языке. Кроме заданий, в учебнике также есть специальная тема, посвященная обсуждению древнекитайской культуры, например, в основном тексте урока 9 по теме «Инициатива ‘Один пояс — один путь’» обсуждается развитие Великого Шелкового пути и его значение для формирования новых международных отношений.

Принцип «коммуникация» направлен на формирование и развитие навыков публичных выступлений. Накопление языковых знаний способно повышать коммуникативные навыки, а коммуникативная практика также закрепляет языковые знания и способствует улучшению коммуникативных навыков.

В заключение отметим, что учебник «Знакомство с современным Китаем. Публичная речь» полностью соответствует 5 вышеуказанным принципам. Практика доказывает, что студенты 3-го или 4-го курса бакалавриата, занимающиеся по данному учебнику, считают его более или

менее сложным. Учебные часы, рекомендуемые в учебнике, также трудно реализовать на практике. Однако, несмотря на недостатки, данный учебник все же совершил прорыв в обучении публичной речи на русском языке в китайской аудитории.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Юй Гэньюань. Введение в прикладную лингвистику / ред. Юй Гэньюань и др. Пекин: Шангу иньшугуань, 2003. С. 246.

² Шу Динфан, Чжуан Чжисян. Современное обучение иностранным языкам. Теория, практика и методы / ред. Шу Динфан, Чжуан Чжисян. Шанхай: Шанхайское изд-во обучения иностранным языкам, 2008. С. 35-37.

³ Сунь Фан, Лао Хуася, Дун Лин. Знакомство с современным Китаем. Публичная речь / ред. Лю Хун и др. Пекин: Изд-во преподавания и исследования иностранных языков, 2022. С. 21.

Hua Erzhi

Anhui University, China

Lin Mei

Xi'an International Studies University, China

TRAINING IN PUBLIC SPEAKING AMONG CHINESE STUDENTS — TAKING THE TEXTBOOK “UNDERSTANDING CONTEMPORARY CHINA. A PUBLIC SPEAKING COURSE” AS AN EXAMPLE

The article introduces the textbook “*Understanding Contemporary China. A Public Speaking Course*”, analyzes the consistency between the content of this textbook and the five principles that should be followed in teaching activities.

Keywords: public speech; oratory; rhetoric textbook; Chinese students.

Цэрэнчимэд Саранцацрал

Монгольский государственный университет, Монголия

ts.sarantsatsral@gmail.com

**СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В МОНГОЛИИ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Статья посвящена анализу положения современного русского языка, роли и статуса русского языка в образовательном пространстве Монголии на современном этапе. В статье проанализированы языковые компетенции учащейся молодёжи Монголии, их языковые ориентации и установки по отношению к русскому языку. Фактическим материалом послужили результаты социолингвистического опроса, проведённого с 2021 по 2023 гг. в столице, городах и аймаках Монголии.

Ключевые слова: русский язык; система образования Монголии; социолингвистический опрос; языковые ориентации.

В новых геополитических условиях вопросы иностранных языков, в том числе русского языка, занимают особое место в языковой политике и в образовательной системе Монголии.

Данная статья посвящена социолингвистическому исследованию функционирования русского языка в Монголии на современном этапе. В ней представлены результаты социолингвистического опроса, проведённого в 2021–2023 гг., среди школьников и студентов монгольских образовательных учреждений. С целью исследования функционирования русского языка на современном этапе в Монголии был реализован совместный проект “Русский язык в образовательном пространстве Монголии: современное состояние и перспективы развития” монгольскими коллегами: Ц. Саранцацрал, Д. Энхбат и Ц. Цогзолмаа (Монгольский государственный университет, Улан-Батор, Монголия) и российскими коллегами: Г. А. Дырхеева, Ч. С. Цыбенова, В. Г. Жалсанова (Институт монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН, РФ, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ).

Нами был проведён социолингвистический опрос в смешанном формате: очная и заочная формы. В очном формате опрос был проведён в апреле 2022 г. и марте 2023 г., в заочном — с января по май 2021 г. с помощью платформы Google Forms. В очном опросе принял участие 551 человек, в заочном — 209. Всего получено 760 анкет. Полученные анкеты были обработаны с помощью социологической программы «ДА-система». Для проведения социолингвистического опроса был со-

ставлен следующий блок вопросов: 1) уровень знаний русского языка; 2) знакомство с русским языком у респондентов; 3) отношение к занятиям русского языка; 4) мероприятия, посвященные русской национальной культуре и истории народов России; 5) является ли язык признаком национальной принадлежности; 6) ваши отношения к тому, чтобы монголы изучали русский язык; 7) использование русского языка в разных ситуациях; 8) важность изучения русского языка; 9) оценка речи человека, говорящего на русском языке; 10) характеристика русского языка; 11) качества, присущие русскому народу; 12) пословицы и поговорки, отражающие черты национального характера русских и др.

Результаты проведенного социолингвистического опроса показывают, что для большинства детей монгольский язык является родным (97,9%) При этом есть учащиеся, у которых русский язык является родным (2,9%), и 5,6% студентов, изучающих русский язык в университете (в столице Монголии работает Улан-Баторский филиал Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова).

Большинство опрошенных отметили, что русский язык они начинают изучать в школе или в вузе.

Что касается языковой компетенции, то результаты опроса показали, что респонденты лучше всего читают по-русски (более высокие показатели по параметрам «очень хорошо», «хорошо», «удовлетворительно»), однако испытывают трудности при говорении (треть респондентов ответили, что говорят «плохо» — 42,1%). В целом, отмечаются высокие значения оценок «удовлетворительно» и «плохо» по владению всеми видами речевой деятельности русского языка.

Более высокие положительные оценки наблюдаются в следующих видах речевой деятельности — «чтение» и «письмо». Как правило, данные виды владения языком формируются в рамках образовательного процесса. Исходя из этого можно сделать вывод о том, что дети чаще всего используют русский язык именно в образовательном учреждении.

Результаты по различным сферам использования русского языка также подтверждают, что основными ситуациями, когда учащиеся постоянно используют русский, являются школа (14,6%) и чтение учебной литературы (12,2%). С друзьями и знакомыми из России постоянно разговаривают 11,3% учащихся. Отметим, что в семейном кругу коммуникация на русском языке — редкое явление. Общение с родителями составляет 17,2%; с бабушкой, дедушкой — 16,1%.; с сестрами и братьями — 13,8% опрошенных, а с родственниками — 13,7%. Можно предположить, что бабушки, дедушки и родители — это то поколение, которое еще не забыло русский язык и до сих пор владеет им на том или ином уровне лучше, чем современная монгольская молодежь.

Следует отметить и использование учащимися русского языка в Интернет-сети. В силу характера своей деятельности учащиеся иногда обра-

щаются к русскоязычным источникам в сети (22,1%). Русский язык, как язык информации, может иногда использоваться учащимися при чтении художественной литературы, газет и журналов, на нем они могут смотреть телевизионные передачи, спектакли, слушать радио, делать личные записи, а также использовать в общественных местах.

Таким образом, по мнению респондентов, русский язык используется ими преимущественно для восприятия информации и, скорее всего, в процессе обучения, в виде пассивной формы: чтение, просмотр телепередач, спектаклей, информации в интернете. Доля активных форм — письмо и говорение, — являющихся показателями качественного владения языком, незначительна.

Таким образом, сегодня русский язык в Монголии — это иностранный язык, с которым дети знакомятся преимущественно в процессе школьного обучения, чаще всего он осваивается вне речевой среды, в учебных условиях, поэтому по способу коммуникативного общения он является в основном неконтактным.

Для выявления мотиваций изучения русского языка в инструментальной анкеты был включен ряд вопросов, позволяющих выявить языковые установки респондентов.

Отношение учащихся к изучению русского языка. Положительное отношение к урокам русского языка отметили 39,2% (затруднились с ответом 47,1%, выбрали ответ «отрицательно» 3,4%). Причинами положительного отношения указали следующие ситуации (здесь и далее ответы расположены в порядке убывания): он понадобится в дальнейшей жизни (37,2%); интересная программа, тема (10,0%); спокойная, доброжелательная атмосфера (9,1%); нравится учитель (7,9%); около трети респондентов затруднились с ответом — 24,0%.

Примечательно, что отметивших отрицательное отношение к урокам русского языка среди респондентов немного. Около трети (34,8%) из них затруднились с ответом, не дали ответ — 33,1%. 12,4% выбрали свой вариант ответа, из них наиболее популярные: *не изучаю; не отношусь равнодушно; не знаю русский язык; кроме школы, в других центрах дорогая оплата; после 9 класса его не изучают*. Некоторые отметили сложности, связанные с учебой (много домашних заданий — 3,8%) и программой (не нравится программа, темы — 8,5%; сложная программа — 5,0%). То, что русский язык не понадобится в жизни, указали 6,1%; и ответ «не нравится учитель» выбрали 3,3% респондентов.

Был также задан уточняющий вопрос: «Если Вы не знаете или плохо знаете русский язык, то хотели бы его изучать?». Большинство отметили, что хотели бы изучать русский язык (54,2%) (не испытывают потребности 15,7%, затруднились с ответом 24,7%). Как указали респонденты, причинами нежелания знать или изучать русский язык является то, что на нем не с кем общаться — 24,5%; испытывают труд-

ности — 23,8%; неинтересен — 22,0%; не пригодится — 16,7%; нет перспектив — 5,7%. При этом основными ситуациями, когда респонденты жалели, что не знают русский, являются следующие: при чтении литературы — 38,2%, просмотре ТВ и прослушивании радио — 36,6%, в общественных местах — 29,9%, в музеях, театрах — 29,3%, с друзьями — 15,3%, с родственниками — 6,7%, дома — 6,6%.

В целом, данный блок вопросов показывает положительное отношение к русскому языку, к его изучению. Следует отметить трудности, связанные со структурой русского языка, что, несомненно, вызывает определенные трудности при его изучении.

В ходе опроса нами было выявлено, что мероприятий, посвященных культуре и истории России, в учебных заведениях проводятся мало. Ответ «постоянно» проводят указали лишь 11,5% опрошенных, а «не проводят» — 30,7%.

В семейной и межличностной коммуникациях русский язык практически не используется. Лишь единицы указали, что говорят на нем с родителями, с родственниками старшего поколения, с друзьями и знакомыми (не более 10,0%). Вместе с тем большинство отметили, что имеют книги на русском языке в своей домашней библиотеке — 60,3%. 62,5% респондентов ответили, что хотели бы, чтобы их дети знали русский язык (не хотят — 9,2%, безразлично — 27,5%). Большинство также хотели бы, чтобы монголы изучали русский язык — 60,4% (отрицательно относятся — 3,4%, не знают — 35,8%). Больше половины указали также, что президент Монголии должен знать русский язык — 57,8% (затруднились с ответом — 25,0%, ответили отрицательно — 17,2%).

Степень значимости изучения русского языка выявлялась вопросом «*Насколько важно для Вас изучение русского языка?*». Респонденты ответили: очень важно (17,8%), важно (44,5%), не обязательно (20,8%) и затрудняюсь ответить (14,6%).

Мотивация изучения русского языка. С целью выявления мотивации изучения русского языка нами был задан вопрос «*Как Вы думаете, почему Вы изучаете или хотели бы изучать русский язык?*».

На данный вопрос мы получили следующие варианты ответа. «Его преподают в школе» — 53,0%. Далее первые три ответа в порядке убывания выглядят следующим образом: знакомит с культурой и религией, для путешествий — 39,3%, пригодится в дальнейшей работе — 35,8%, для общего развития и кругозора — 34,1% и т. д.

Косвенные установки по отношению к языкам и людям, говорящим на разных языках, выявлялись с помощью подборки вариантов ответов на вопрос, каким, по их мнению, является человек, говорящий на этих языках. Так, человек, говорящий по-русски, оказался более агрессивным (28,3%), более образованным (26,7%), более модно одетым (24,9%), более дружелюбным (24,5%).

Был также задан вопрос «*Какими словами Вы бы охарактеризовали русский язык?*».

По мнению респондентов русский язык — сложный (45,3%), чужой (38,6%), интересный (34,0%), древний (28,9%), богатый (28,8%).

Показательными являются и ответы респондентов на вопрос о характере русского народа. По их мнению, русским свойственны такие качества, как трудолюбие (61,5%), простота (47,5%), гостеприимство (47,0%), добродушие (45,9%), терпимость (39,5%), скромность (21,8%), хитрость (21,7%), сострадание (16,5%), доверчивость (11,8%) и лень (7,1%).

Отметим, что в исследовании нами был применен метод субъективного оценочного теста, который позволяет выявить существующие в быденном сознании респондентов языковые предпочтения.

Анализ проведённого нами социолингвистического опроса позволяет сделать следующие выводы.

1. На современном этапе русский язык более системно поддерживается и функционирует только в образовательном пространстве Монголии.
2. У учащейся молодежи Монголии отношения к русскому языку в целом положительные.
3. У молодого поколения недостаточная информированность о «северном» соседе.
4. Полученные данные показывают, что в сфере образования по популярности и престижности русский язык пока уступает английскому.
5. Выбор того или иного иностранного языка в системе образования Монголии во многом зависят от политических, экономических и ряда других факторов, а также от мировых глобализационных процессов.

Tserenchimed, S.

National University of Mongolia, Mongolia

SOCIOLINGUISTIC STUDIES OF THE FUNCTIONING OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN MONGOLIA AT THE PRESENT STAGE

The article is devoted to the analysis of the position of the modern Russian language, the role and status of the Russian language in the educational space of Mongolia at the present stage. The article analyzes the language competencies of the Mongolian students, their language orientations and attitudes towards the Russian language. The actual material was the results of a sociolinguistic survey conducted from 2021 to 2023 in the capital, cities and aimags of Mongolia.

Keywords: Russian language; education system of Mongolia; sociolinguistic survey; language orientations.

Чойжилсурэн Лхагвасурэн

Филиал МонГУНУТ, Технологический институт
при предприятии «Эрдэнэт», Монголия

lkhagvasuren@erdenetis.edu.mn

ОПЫТ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Несходство природно-климатических условий, особенность географического положения, животного и растительного миров обуславливают и культурно-бытовые различия стран. Особую важность в процессе изучения иностранного языка имеет понимание и постижение студентами универсального, общего и особого, отличного в собственной традиционной культуре и в культуре народа, носителя изучаемого языка. В данной статье автор делится опытом выполнения концептуального анализа студентами в форме самостоятельной проектной работы.

Ключевые слова: концепт; ассоциативная реакция; менталитет.

В обучении иностранному языку очень важно учитывать взаимосвязь языка и культуры, при этом важнейшим понятием является диалог культур. «Диалог предполагает глубокое знание и понимание родной культуры и стремление постичь специфику иного культурно-языкового пространства»¹.

В проектных заданиях студентов мы опирались на методику Н. Л. Мишатиной и предложили студентам три этапа концептуального анализа (КА) с лингвокультурологической точки зрения: словарный, контекстуальный и ассоциативный этапы².

Для выполнения проектных самостоятельных работ студентам предлагались следующие темы:

1. Цветообозначения «улаан», «красный» в монгольской и русской культурах.
2. Концепты «хавар», «весна» в монгольской и русской культурах.
3. Концепты «бурхан», «бог» в монгольской и русской культурах.
4. Концепты «ондор», «высокий» в монгольской и русской культурах и т. д.

Следует отметить, что подобные задания выполнялись студентами в последнем семестре изучения русского языка в виде работы в команде в период с 2012 по 2014 гг., в то время когда крупнейший горно-обогатительный комбинат в г. Эрдэнэте был совместным монголо-российским предприятием. До 2015–2016 учебного года общий объём учебных часов рабочей программы по русскому языку как иностранному в Технологическом институте составлял 576 часов, аудиторных 384 часов.

КА цветообозначения “красный” выполнили студенты 2-го курса кафедры энергетики Н. Маралзая и Б. Батхуу.

1. Словарный анализ концептов «Улаан», «красный». На основе данных словарей отметили, что основное значение в двух языках «цвета крови» совпадает. В толковом словаре Я. Цэвэл представлено большое количество сочетаний со словом «улаан». Всего 191 единица. «Улаан» имеет значение «цвета крови; улаан туг 'красное знамя', улаан будаг 'краская краска', улаан дарс 'красное вино'; В данном ряду представлено множество сдвоенных сочетаний с «улаан», всего 15 лексических единиц, 10 из которых употребляются для обозначения масти скота: 1. улаан бор 'красно-бурый', улаан шарга 'красно-соловая' и т. д., сочетание улаан нэлий в значений 'окровавленный', сочетание улаан мөнгө эквивалентный русскому сочетанию 'грош медный'; улаан цах 'новорожденный' 2. в перен. значении «относящийся к революционной деятельности» улаан цэрэг 'красноармеец' и т. д.; 3. перен. устойчивые сочетания, например, улаан нүцгэн дословно 'красноголый' а. в значении нищий, нечего надеть; б. в значении совершенно голый, без одежды; 4. переносные устойчивые сочетания с негативным оттенком значений; мөнгө улаан, нүд цагаан дословно 'деньги красные, глаза белые' что означает бесстыжесть по отношению к деньгами др. сочетания; далее дается множество сочетаний с «улаан» — 19 названий растений, 11 названий птиц и т. д.

В словаре С. И. Ожегова слово «красный» имеет значения «цвета крови спелых ягод земляники, яркого цветка мака», «употребляется в народной речи и поэзии для обозначения чего-то хорошего, яркого, светлого», «употребляется для обозначения наиболее ценных пород, сортов чего-либо» и «относящийся к революционной деятельности, к советскому социалистическому строю, к Красной Армии»³.

На основе данных словарей можно отметить наличие или отсутствие каких-либо значений, характерных для определенной культуры. Так, например, в русском языке у слова «красный» нет значения «бедный, нищий», а в монгольском языке у слова «улаан» нет значения «красивый». Хотя о красивом лице молодой женщины в XIX веке говорили «алиман улаан хацартай», что соответствует русскому выражению «кровь с молоком», дословно по-русски «с яблочно-красными щеками». В монгольском языке множество сдвоенных словосочетаний, константно используемых в фольклоре и разговорно-обиходной речи, которые несут положительную и отрицательную цветосмысловую нагрузку.

2. Контекстуальный анализ. Студенты выполняли контекстуальный анализ с использованием фразеологических словарей и сплошной выборки из текстов художественной литературы.

Как для монгольского, так и для русского менталитета характерно использование целых высказываний или пословиц и поговорок. Именно в них более ярко раскрываются особенности национальных черт характера людей, их интересы, быт, традиции и обычаи, именно они по-

могают учащимся понять культуру. Данные фразеологических словарей позволили выявить множество отрицательных значений в лексическом ряду «улайх». «Улайх» *'краснеть'* означает *признать вину* б. данс улайх *'краснеть счет'* в значении обанкротиться, *улаан цайм гүжирдэх* *'очернить «до белого каления»'*. В русском языке смысл устойчивых фразеологических сочетаний со словом «красный» в основном положительный в отличие от монгольских фразеологизмов со словом «улаан».

На основе сплошной выборки и словарных данных выявлен синонимический ряд слов «улаан», «красный». У монгольского слова «улаан», как и у русского прилагательного «красный» довольно много синонимов. Среди синонимов есть эквивалентные, которые, возможно, обусловлены тем, что существуют общие для всех языков значения слов. Например, алый-шунхан, бадмаараг-рубиновый, шүрэн-коралловый, гал улаан-огненно-красный и т. д. В синонимическом ряду «улаан» есть прилагательные, образованные от существительных, обозначающих внутренности, например, «зүрхэн» от слова «сердце», «уушгин» от слова «легкие», «элгэн» от существительного «печень». Это, на наш взгляд, связано с образом жизни кочевников, тысячелетиями занимавшихся скотоводством.

3. Ассоциативные реакции. Частые ассоциативные реакции на слово «улаан»: *яблоко, помидор, флаг, губы, огонь, пламя, кровь, роза, восходящее солнце, кирпич, язык*; на слово «красный»: *флаг, галстук, цвет, мак, шар, свет, солнце, нос*. В ассоциативном эксперименте приняли участие 120 студентов 3-го курса, а также специалисты из России, которые работали на совместном предприятии «Эрдэнэт». Данные, полученные в ходе эксперименты, показали, что при наличии совпадений наблюдаются и расхождения.

КА концептов «ундур», «высокий» в монгольской и русской культурах доказывает, что в обоих языках на уровне лексики значения совпадают. По нашему мнению, значение слов «ундур –высокий» имеют одинаковое значение. Однако контекстуальный анализ позволил выявить несоответствия. Например, эквивалентными для словосочетания «высокое облако» в монгольском языке выступают сочетания «белое облако-ягненок». Дословного сочетания «ундур оол» в монгольском языке не существует. Антоним к слову «высокий» — «низкий». А низкие тучи это дождевые тучи. Соответственно, если «низкие облака» — это тяжелые тучи, которые несут дожди, то «высокие облака» — пушистые, легкие, в языковом сознании монголов, кочевников, тысячелетиями занимавшихся скотоводством, — это легкие облака-ягнята. В русской культуре речевого поведения «высокая мать» означает рост матери, тогда как в монгольском «ундур ээж» — это женщина, отличающаяся особым милосердием, добротой.

Студенты отметили, что при выполнении проектных заданий, цель которых видится в выявлении общего и отличного в монгольской и рус-

ской культуре, формируется навык обращения к словарям, повышается интерес к изучению языка, формируется умение критически мыслить и более творчески относиться к учебе.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Красман В. А. Песенный материал как основа учебно-методического пособия по РКИ на подготовительном отделении // Текст и дискурс в обучении иностранных студентов. Иркутск, 2009. С. 138.

² Миштина Н. Л. Лингвокультурологические задачи на уроках развития речи // Русский язык в школе. 2005. № 4. С. 11.

³ Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1995. С. 304.

Choijsuren, L.

Erdenet Institute of Technology, Branch of Mongolian University of Science and Technology, Mongolia

THE EXPERIENCE OF REPRESENTATION OF SOME CONCEPTS IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

The author argues that differences in nature, climate, geographical location, flora, and fauna show differences in language and culture. In the process of studying a foreign language, the student needs to understand and recognize the universal and unique features of traditional culture and the language. In this article, we aimed to share the experience of how students performed concept analysis in the form of an independent project task.

Keywords: concept; associative reaction; national mentality.

Чойндон Зээнямбуу

Монгольский университет поствысшего образования, Монголия

Zeenyambuu.choidon@yahoo.com

РУССКИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ И ИХ ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ЗЕРКАЛЕ МОНГОЛЬСКОГО ЯЗЫКА

Данная статья посвящена сопоставительному анализу разносистемных языков. В статье рассматривается проблема сопоставления имен прилагательных в русском и монгольском языках. В аспекте изучаемой темы выявлены общие и различительные особенности данных языков, указаны специфические черты монгольского языка. В заключении содержатся выводы исследования.

Ключевые слова: прилагательные; особенность; сопоставление; язык; значение.

Цель данной статьи заключается в изучении русских и монгольских прилагательных с учётом того, что монгольский язык в отличие от русского не является флективным языком.

В современном русском языке имена прилагательные являются одной из самых многочисленных частей речи. По словам В. В. Виноградова, «имя прилагательное — это самая многочисленная после имен существительных армия слов»¹.

Семантической основой имени прилагательного является понятие качества. При сопоставлении адъективных признаков в русском и монгольском языках обнаруживается полное соответствие семантики данной части речи как признака субстанции. В целом прилагательные русского и монгольского языков совпадают по своему общекатегориальному значению. Однако, с точки зрения формально грамматической, между прилагательными русского и монгольского языков, существует принципиальное различие. Прежде всего, нужно отметить, что синтаксическая связь между именами прилагательными и существительными сопоставляемых языков осуществляется по-разному. В русском языке между существительным и прилагательным действует закон синтаксической связи — согласование, в монгольском же языке — примыкание. Поэтому прилагательные монгольского языка не подвергаются никакому грамматическому изменению. В русском языке имена прилагательные, употребляемые при именах существительных, согласуются с ними, то есть ставятся в том же роде, числе и падеже, что и определяемое существительное. Монгольское же прилагательное не имеет согласуемых форм, то есть во всех случаях не изменяется и не согласуется со своим определяемым существительным. Например: *хороший сын (сайн хүү) хорошая девочка (сайн охин), хорошие дети (сайн хүүхдүүд), хорошего сына (сайн хүүгийн), хорошему сыну (сайн хүүд), хорошим сыном (сайн хүүгээр), хорошей девочке (сайн охинд), хорошим детям (сайн хүүхдүүдэд)* и т. д.

«К прилагательным относятся лишь те лексемы, которые обозначают признаки предметов, а потому способны определять существительные и не способны определять глаголы»². Русские прилагательные обозначают признаки предметов, и способны определять существительные. Монгольские прилагательные в отличие от русских прилагательных могут обозначать качество не только предмета, но и действия и состояния. *Сайн хүн — хороший человек, сайн бичив — хорошо написал (написала, написали) сайхан үзэгдэж байна — выглядит неплохо.*

Имена прилагательные в русском языке по значению и грамматическим особенностям делятся на три группы: качественные, относительные и притяжательные; а в монгольском языке — на две группы: качественные и относительные.

Качественные прилагательные в русском и в монгольском языках обозначают различные признаки, которые могут проявляться в предметах (лицах, явлениях в большей или меньшей степени).

Относительные прилагательные. Семантическая мотивировка этого разряда в обоих сопоставляемых языках одинаковая, так как в обоих случаях речь идёт об обозначении признака предметов по их разнообразным отношениям к другим предметам: *городской рынок — хотын зах, зимнее время — өвөл цаг.*

Во многих случаях относительные прилагательные русского языка переводятся на монгольский язык существительными. Эти существительные могут стоять в форме родительного падежа, и иногда могут употребляться с так называемым «неустойчивым» звуком «Н» *зуны үдэш — летний вечер, тоосгон байшин — кирпичный дом.*

Аналогичным явлением в системе относительных прилагательных в русском и монгольском языках представляют те случаи, когда относительные прилагательные приобретают качественные значения. Например, в сочетании «золотое кольцо» — «алтан бөгж» слово «золотое» (*алтан*) употреблено как относительное прилагательное. В сочетании же типа «золотая осень» «алтан намар» слово «золотая» (*алтан*) выступает уже как качественное прилагательное. Поэтому в монгольском языке «имена относительные дают понятие о предмете, не по существу его, а по его отношению к другим предметам»³.

Общим для относительных прилагательных в русском и монгольском языках является отсутствие степени сравнения, краткой формы и форм субъективной оценки.

Притяжательные прилагательные русского языка указывают на принадлежность какого-либо предмета к какому-либо лицу или животному: *лисий хвост, мамина книга.*

В монгольском языке не существует данного разряда. Русские сочетания типа: *отцов сын, мамин платок*, где есть притяжательные прилагательные, передаются на монгольский язык именным словосочетани-

ем, первый из компонентов которого обычно стоит в форме родительного падежа: *аавын хүү*, буквально: — «отца сын», *ээжийн алчуур* — буквально: «мамы платок» и указывает на принадлежность. В монгольском языке существует целостная система формы принадлежности.

Имя прилагательное в русском языке имеет полную и краткую формы. Краткие формы присущи лишь качественным прилагательным, которые допускают видоизменение качества и превращение его в качественное состояние, протекающее во времени и приписываемое лицу или предмету. Монгольский язык не знает полных и кратких форм прилагательных.

«В русском языке существуют неизменяемые прилагательные (почти все они — иноязычного происхождения). К неизменяемым прилагательным относятся слова, имеющие только одну форму, в которую заключены разные числовые, родовые и падежные значения: *цвет беж, язык хинди, коми литература*»⁴. В монгольском же языке не существуют таких прилагательных. Одной из важных морфологических особенностей прилагательных в монгольском и русском языках являются степени сравнения. В русском языке три степени сравнения — положительная, сравнительная, превосходная. В монгольском языке тоже три степени сравнения. Общая схема образования степеней сравнения прилагательных в русском и монгольском языках одинакова. Тем не менее наблюдаются различия. Прежде всего нужно указать на то обстоятельство, что если в русском языке сравнительные степени прилагательных, как правило, образуются суффиксально, то их соответствия в монгольском языке строятся лексически компонентно, за исключением форм «недостаточности», «интенсивности» монгольских прилагательных. В сопоставляемых двух языках прилагательные, выражающие абсолютный признак, не имеют степеней сравнения. Качественные прилагательные в русском языке могут иметь также особые формы оценки вне сравнения предмета с другими предметами. 1. при помощи суффиксов -оват-, -еват- указываются неполнота и недостаток качества: *синеватый — хөхөвтөр; желтоватый — шаравтар*. Этому значению соответствуют монгольские прилагательные с суффиксами -втар, -втэр, -втор. 2. русские суффиксы -еньк-, -оньк- вносят уменьшительно-ласкательное значение. В монгольском языке особых аффиксов и форм, соответствующих этому значению, нет.

В русском языке «Полные формы прилагательных выступают в функции определения и в функции сказуемого, а также в полупредикативной функции в обособленном обороте. Краткие формы выступают только в функции сказуемого, или в форме обособленного оборота»⁵. А в монгольском языке прилагательные выступают в функции определения. В речевой ситуации могут выступать в функции подлежащего, обстоятельства, дополнения и сказуемого.

Субстантивация как грамматико-семантическое явление характерна как для русского, так и для монгольского языков. При субстантивации

прилагательные обычно выступают в качестве имён существительных. При переводе слов с одного языка на другой обычно передается их семантическая сторона, сторона содержания, а их форма может и опускаться. Когда мы переводим с русского языка на монгольский слова типа: *вселенная, мороженое* и т. д., то всегда в последнем наблюдаем существительные. Поэтому между субстантивными словами в русском и монгольском языках внешнеграмматического соответствия может и не быть. Как в русском, так и монгольском языке субстантивированные прилагательные могут выступать в роли любого члена предложения.

Заключение. Рассмотрев языковые особенности имен прилагательных в русском и монгольском языках можно сделать следующие выводы.

Имя прилагательное как самостоятельная знаменательная часть речи в сопоставляемых языках обнаруживает общее значение — значение качества или свойства того или иного предмета, оно обозначает статический, непроцессуальный признак предмета.

Что касается собственно прилагательных, основные критерии, по которым различаются качественные и относительные прилагательные, совпадают в двух языках, хотя не полностью соответствуют друг другу границы между этими разрядами прилагательных.

Русские прилагательные обозначают признаки предметов. Монгольские прилагательные в отличие от русских прилагательных могут обозначать качество не только предмета, но действия и состояния.

В русском языке прилагательные в силу морфологических особенностей намного легче выделяются как часть речи по сравнению с монгольским языком. В русском языке прилагательные могут служить средством обозначения пола некоторых несклоняемых существительных, а также слов общего рода. Прилагательные в монгольском языке за неимением категории рода не способны выполнять подобной функции.

Прилагательные в русском языке в отличие от прилагательных в монгольском языке обладают такими морфологическими свойствами, как падеж, число, род, краткость/полнота и т. д. Отсутствие подобных морфологических признаков в монгольском языке затрудняет и усложняет процесс изучения частей речи, в частности имён прилагательных.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Виноградов В. В.* Русский язык (грамматическое учение о слове): учеб. пособие для вузов / отв. ред. Г. А. Золотова. 3-е изд., испр. М.: Высш. шк., 1986. 640 с.

² Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. 3-е изд., испр. и доп. М.: Азбуковник, 1997. С. 511.

³ *The History of Mongolian language Studies* /ed. By Bold Luvsandorj. Ulanbatar, 2020. 117 p.

⁴ Русская грамматика / под ред. Н. Ю. Шведовой и В. В. Лопатина. Изд-е 2-е, испр. М.: Рус. Яз., 1990. С. 239.

⁵ Там же. С. 226.

Choindon, Z.

Graduate University of Mongolia, Mongolia

**RUSSIAN ADJECTIVES AND THEIR LANGUAGE FEATURES IN THE MIRROR
OF THE MONGOLIAN LANGUAGE**

The article is devoted to a comparative analysis of languages of different systems. In the article the author considers the problem of adjectives comparison in Russian and Mongolian languages, in the aspect of the topic under reveals common and distinctive features of these languages, and shows the specific peculiarities of the Mongolian language.

Keywords: adjectives; feature; comparison; language; meaning.

Чэнь Чжаоин

Хулуньбуирский университет, г. Хайлар, КНР

czm33447@163.com

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ОБРАЗОВАНИИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ПОДГОТОВКИ ПРИКЛАДНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Международное сотрудничество в образовании широко принято в вузах разных стран. В новый период инициативы «Один пояс, один путь» имеется огромная потребность в прикладных специалистах по русскому языку, потому что Китай граничит с Россией и некоторыми странами СНГ. В данной статье автор описывает результаты сотрудничества в образовании между Забайкальским государственным университетом и Хулуньбуирским университетом и отмечает, что международное образовательное сотрудничество является эффективным путём подготовки данных прикладных специалистов.

Ключевые слова: сотрудничество; способ; подготовка; прикладной специалист.

В условиях вызова государственной инициативы «Один пояс, один путь» и строительства экономического коридора между Китаем, Россией и Монголией автономный район Внутренняя Монголия (АРВМ) КНР становится окном на Север. Город Хулуньбуир имеет большой опыт дружественного обмена и сотрудничества с Россией и Монголией. Специалисты по русскому языку, которые не только знают русский язык, понимают русскую культуру, но и имеют знания в экономической, транспортной и др. сферах, нужны в разных отраслях сотрудничества. В данном случае факультет русского языка Хулуньбуирского университета (ХУ) берет на себя миссию подготовки специалистов по русскому языку.

Более 30 лет специальность «русский язык» в ХУ развивалась с нуля до нынешнего высокого уровня с помощью международного образовательного сотрудничества. Было подготовлено более двух тысяч выпускников, которые работают в разных местах и отраслях нашей страны, работают и учатся в России и странах СНГ. Нынешний преподавательский состав включает 16 китайских и 3 русских преподавателя, в том числе 4 профессора, 4 доцента. Учащихся на факультете русского языка уже свыше трёхсот. И по численности и объёму обучающихся русский язык занимает первое место в АРВМ и пользуется авторитетом в вузах АРМВ.

Хулуньбуирский университет имеет близкие и тесные связи сотрудничества с некоторыми русскими вузами, в частности, сотрудничество с Забайкальским государственным университетом продолжается уже более 20 лет. Первый русский специалист по русскому языку приехал именно из ЗабГУ. Некоторые из русских преподавателей в Хулуньбуире работали и жили не один год. Образовательное сотрудничество между

двумя университетами началось с 2005 года, тогда обе стороны начали совместно готовить студентов в рамках программы «2+2». На сегодняшний день более 500 студентов прошли обучение в ЗабГУ, большинство из учащихся поступили в магистратуру и аспирантуру, защитили диплом и получили и учёную степень российского вуза, нашли себе желаемую работу в Китае или в России.

Стоит подчеркнуть, что Фонд «Русский мир» и МАПРЯЛ уделяют большое внимание сотрудничеству между ХУ и ЗабГУ. В ноябре 2013 г. оба университета в Хулуьбуирском университете создали Центр русского языка и культуры под эгидой Фонда «Русский мир». Создание Центра эффективно расширяет обмен и сотрудничества между обеими сторонами. В Центре русского языка и культуры кафедра русского языка как иностранного ЗабГУ и факультет русского языка ХУ провели целый ряд мероприятий, которые пользуются популярностью и одобрением преподавателей и студентов, среди которых можно назвать следующие: олимпиада по русскому языку, фестиваль русской литературы «Эти строки о России», международная научно-практическая конференция «Русский язык в современном Китае» (в апреле 2009 года была проведена первая конференция в Хулуьбуирском университете). Эти мероприятия играют важную роль в сотрудничестве с обоими университетами.

Например, в апреле 2017 года во время V международной научно-практической конференции «Русский язык в современном Китае» в Хайларе бывший председатель РОПРЯЛ профессор Людмила Вербицкая направила поздравительное письмо, где она подчеркивает значимость сотрудничества обеих сторон и уровень организации конференции. Многие участники отметили, что конференция в 2017 году являлась лучшей не только по количеству участников, но и по масштабу тем обсуждения и представленных докладов о подготовке прикладных специалистов по русскому языку по соответствующим стандартам. По окончании конференции все участники совершили культурную поездку в село Эньхэ г. Эргунь на празднование традиционной Пасхи, где живут потомки русских эмигрантов и китайцев. Они в той или иной степени сохраняют русские обычаи и традиции, некоторые китайские русские умеют говорить и петь на русском языке, танцевать народный танец. Поездка потрясла всех участников.

Следует отметить, что в апреле 2018 года в период VI международной научно-практической конференции «Русский язык в современном Китае» в Хайларе бывший посол РФ в КНР Андрей Денисов отправил поздравительное письмо, в котором он написал следующее: «Совместная научно-педагогическая деятельность Забайкальского государственного университета и Хулуьбуирского университета является одним из ярких примеров положительной динамики сотрудничества регионов наших стран в области образования. Проведение в Хайларе науч-

но-практической конференции «Русский язык в современном Китае» предоставляет специалистам по русскому языку как иностранному из Забайкалья и других регионов России и китайским русистам новые возможности для обмена опытом и проведения совместных филологических исследований. В результате вашей работы совершенствуется методика преподавания РКИ, растёт число студентов и школьников, изучающих русский язык в Китае, формируются новые каналы межкультурной коммуникации между нашими странами». Бывший президент РОПРЯЛ профессор Людмила Вербицкая в поздравительном письме написала, что «уже на протяжении десяти лет это знакомое мероприятие объединяет ученых-филологов Забайкальского государственного университета и Хулуьбуирского университета, которые продолжают эффективное сотрудничество. Стратегические партнерские отношения между Китаем и Россией, политика поощрения и продвижения образования на русском языке с обеих сторон на правительственном уровне способствует уверенному росту интереса к изучению русского языка в Поднебесной». Это значит, что наша конференция уже достигла высшего уровня и получила авторитетное признание.

Надо сказать, ХУ имеет дружественные связи с другими российскими вузами: с Красноярским государственным педагогическим университетом, Иркутским государственным политехническим университетом, Сибирским Федеральным университетом и др. Данное сотрудничество позволяет преподавателям и студентам учиться или стажироваться в России, получать новые знания и навыки, необходимые для работы и жизни.

В свете инициативы «Один пояс, один путь» китайское правительство выбирает студентов-отличников и отправляет их учиться в Россию и страны СНГ по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

В 2021 году процент получения высшего образования в современном Китае достиг 57,8%, количество вузов насчитывает более 3000, численность учащихся в вузах составляет 44,30 миллиона чел.

В 2016 году ХУ был включен в список первых 100 вузов, переходящих на подготовку прикладных и технических специалистов в рамках государственного планирования Тринадцатой пятилетки. ХУ ждет новая возможность развития и процветания в отрасли подготовки специалистов по русскому языку, поскольку данная специальность имеет богатый опыт международного образовательного сотрудничества. В институте строительства ХУ реализуется китайско-российский совместный образовательный проект, в рамках которого студентов обучают китайские и русские преподаватели по совместной учебной программе. Выпускники данной программы не только хорошо владеют знаниями и умениями, в области архитектуры но и знают русский язык и русскую культуру. Кроме того, в Горном институте, Институте музыки и танцы, Художественном институте, Экономическом институте русскому языку как фа-

культуративной дисциплине обучают всех желающих с целью дальнейшего обучения в России. Благодаря постоянному исследованию и усилию международного образовательного сотрудничества в ХУ достигнуты положительные результаты в подготовке специалистов по русскому языку. В 2022 году наш учебный и научно-исследовательский проект на тему «На фоне одного пояса и одного пути» получил премию учебных результатов АРВМ.

На данном этапе нам приходится решать целый задач: составлять новые учебные программы, разрабатывать стандарты обучения и воспитания, выбирать или составлять учебники и пособия, выбирать и внедрять методики и модели обучения, создавать практическую базу, заниматься внеклассной студенческой деятельностью и т. д. Самым трудным является преподавателей повышение квалификации преподавателей в связи с изменениями в программе обучения. За короткое время трудно выполнить эту задачу, но дружественные связи с русскими вузами и локальное преимущество позволяют нам осуществлять совместное высшее образование (совместно подготовить специалистов по русскому языку в рамках «2+2», «3+2» или «4+2»). Конечно, можно вести подготовку в Китае, приглашая опытных русских преподавателей. Китайские и русские преподаватели совместно обсуждают учебную программу, посещают открытые уроки, заимствуют друг у друга методы и приемы обучения. Студенты с удовольствием принимают участие во внеклассной деятельности с русскими преподавателями, например, в литературном салоне, спектаклях, презентациях русской культуры и т. д.

Хотя мы говорим о подготовке специалистов по русскому языку, адаптирующихся к требованиям рынка труда, нам необходимо признать, что занятость выпускников уже стала нормой проверки качества обучения в университете.

Одним словом, эффективное международное сотрудничество создаёт пространство для совместной подготовки специалистов прикладных профессий.

Chen Zhaoming

Hulunbuir University, Hailar, China

THE INTERNATIONAL COOPERATION IN EDUCATION IS AN EFFECTIVE METHOD OF TRAINING OF APPLICATION-ORIENTED SPECIALISTS IN RUSSIA

The author argues that international cooperation in education is widely accepted in higher education institutions. During the new period of an initiative “One belt, one way” a huge need for application-oriented specialists in Russian because China bounds with Russia and some CIS countries is had. In this article the author describes results of cooperation in education between Hulunbuir University and Transbaikal State University education institution and marks that the international educational cooperation is effective way of training of application-oriented Specialists.

Keywords: cooperation; method; preparation; application-oriented specialists.

Шалагин Павел Владимирович

Некоммерческий культурный фонд «СЛЕ», Эквадор

paul.v.sha@gmail.com

ЭКВАДОР — РОССИЯ: ВЗАИМОВЛИЯНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНТАЛИТЕТОВ

В данной статье автором предпринята попытка рассмотреть проблематику взаимовлияния национальных менталитетов, сравнивая между собой республику Эквадор и Российскую Федерацию. С помощью значительного числа примеров рассматриваются варианты подобного взаимовлияния, обосновывается тезис важности изучения данной проблематики, а также приводятся доводы в пользу того, что русская культура в меняющемся мире по-прежнему играет крайне значимую роль.

Ключевые слова: Латинская Америка; Эквадор; менталитет; взаимовлияние.

Латинская Америка... Какой образ возникает перед глазами среднестатистического россиянина, который слышит название Латинская Америка? Может быть, это карнавалы? Может быть, джунгли? Или индейцы? В любом случае взору представляется далёкий, экзотический, удивительный край, поражающий воображение своей непохожестью как с точки зрения географии, так и с точки зрения совершенно отличной от русской культуры. При этом не стоит удивляться, что и жителям стран южноамериканского континента Россия кажется настолько же необыкновенной. Естественно, выходцы из этих двух столь непохожих миров в моменты своего интерактивного взаимодействия порой не в состоянии понять друг друга или найти общий язык. И потому удачное разрешение проблемы взаимовлияния национальных менталитетов может стать неким мостиком, соединяющим между собой Евразию и Западное полушарие.

Согласно определению, данному в словаре русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, менталитет — это «осмысление мира, прежде всего с помощью образов, окрашенных эмоциональными и ценностными ориентациями, тесно связанными с традициями, настроением, чувством»¹. И если рассматривать менталитет с данной точки зрения, то русские представляются всему миру в образеэтаких хмурых нелюдимых бирюков, в то время как жители Латинской Америки, наоборот, видятся улыбчивыми и радостными людьми, готовыми целые недели проводить в развлечениях. И несмотря на то, что данные точки зрения в большей степени базируются на стереотипах, некая правда жизни в них, безусловно, присутствует.

Ни для кого не секрет, что русские люди предпочитают напускному радушию естественность выражения эмоций, тогда как любое общение

в Эквадоре начинается с улыбки и дежурного вопроса «как дела?». И как справедливо отмечает В. Г. Белинский, подобное поведение русского человека — это «не болезнь слабой души, не слабость немощного духа, нет, эта грусть могучая, бесконечная, грусть природы великой, благородной. Русский человек упивается грустью, но не падает под её бременем, и никому не свойственны до такой степени быстрые переходы от самой томительной, надрывающей душу грусти к самой бешеной исступленной веселости»². Однако выходец из Латинской Америки, не знакомый с особенностями русского менталитета, при попадании в русскую культурную среду в буквальном смысле испытывает шок: угрюмость и неприветливость людей, с виду лишённых всяческих тёплых чувств, действует на него как ушат с холодной водой. К примеру, многие студенты, приехавшие учиться в Российскую Федерацию, жалуются на отсутствие обычной и общепринятой в Эквадоре процедуры — обниматься при встрече. И поскольку вкупе со значимой переменной климатической зоны также ощущается и глобальный недостаток подобного душевного «тепла», многие из них предпочитают ограничивать своё общение исключительно людьми, прибывшими из стран Латинской Америки. Бесспорно, в первую очередь их объединяет общий язык, но и чувство единой семьи и своеобразного братства (что, к примеру, было ярко выражено среди представителей разных республик во времена Советского Союза и за последние тридцать лет, к сожалению, заметно редуцировалось), основанного на схожих ценностях и традициях, играет тут не последнюю роль. Однако, замыкаясь на собственной культурной среде, они тем самым противодействуют взаимопроникновению национальных менталитетов, противопоставляя свой русскому.

Подобные процессы, по словам Н. И. Ульянова, наблюдаются и в самой России: «Русский народ почти неуловим при статистическом методе изучения. Каждый русский может быть отнесен либо к великоруссам, либо к украинцам, либо к полякам, немцам, грузинам, армянам. Гоголь — хохол, Пушкин — из арапов, Фонвизин — немец, Жуковский — турок, Багратион — грузин, Лорис-Меликов, Вахтангов, Хачатурьян — армяне, Куприн — татарин, братья Рубинштейны, Левитан и Пастернак — евреи, добрая треть генералитета и чиновничества была из немцев. Можно без труда рассортировать эту группу. Так сейчас и делают; каждая национальность старательно выискивает «своих» среди знаменитых русских и зачисляет их в свой национальный депозит. Мы можем с улыбкой следить за этой шовинистической игрой. Печать русского духа, русской культуры слишком глубоко оттиснута на каждом ее деятеле, на каждом произведении, чтобы можно было стереть её или заменить другой печатью»³.

Таким образом, если вышеозначенному условному студенту удаётся преодолеть себя, выйти из зоны комфорта и начать общаться в большей

степени с представителями местного населения, то через какое-то время манера его поведения претерпевает значительные изменения: дежурные улыбки начинают казаться ему совершенно неискренними, и всё чаще и чаще он отмечает невероятную долю лицемерия и ханжества, свойственную в общении жителям Латинской Америки. Печать русского духа ложится на его лицо и такого человека мы уже вполне можем охарактеризовать, как обрусевшего.

То есть возникающая межкультурная коммуникация неизбежно приводит к взаимовлиянию национальных менталитетов, когда «интенсивное многоаспектное взаимодействие культурных форм, представляющих различные, иногда несоизмеримые виды социокультурных организмов»⁴, вынуждает людей приспособляться друг к другу, приходя к консенсусу при решении той или иной проблемы.

Знакомство же россиян с менталитетом Латинской Америки, пожалуй, начинается с популярной музыки. В данный момент набрал невероятную популярность музыкальный стиль реггетон, прогремевший на весь мир в 2017 году с композицией под названием «Деспасито» (ввиду того, что диминутив от слова «медленно» в русском языке не образуется, самым близким по смыслу переводом названия будет слово «потихонечку»). Текст песни полностью соответствует всем канонам реггетона: в нём в образной форме говорится о плотском удовлетворении мужских желаний, что для Латинской Америки уже давно является некой нормой. И, если следовать мнению Л. Н. Гумилева, это в какой-то мере оправданно, ибо менталитет не просто характеризуется особой определенной структурой, но и представляет собой «оригинальный стереотип поведения <...> [который] является одной из фаз этногенеза»⁵. Однако ж и в России песня также сыскала признание, даже несмотря на то, что для подавляющего большинства русскоговорящих людей смысл текста в ней остался скрытым. Частично такую популярность можно связать с распространением моды на чувственные, полные скрытой страсти танцы, являющиеся отражением национального менталитета Латинской Америки: бачата, самба, сальса и пр. Но в том числе отрицать влияние, которое оказывает латиноамериканская музыка на русскую культуру, попросту глупо, поскольку данные композиции бесспорно приходятся по душе русским девушкам, тоскующим по жарким знойным странам, в которых так просто жить, любить и быть любимой.

Однако если затрагивать базисное понятие «культура» с точки зрения национального менталитета, то можно сказать, что оно «включает в себя не только литературу и искусство, но и систему ценностей, норм поведения, верований, отношений, которые свойственны всем членам этноса. Часть из них очевидна, другая часть скрыта. К видимым формам относят поведение, одежду и пищу»⁶. И если тему пищи можно упомянуть лишь вскользь — латиноамериканская кухня в России в основном

представлена мексиканской кухней, в то время как, к примеру, эквадорская полностью отсутствует в виду невозможности или дороговизны транспортировки ключевых ингредиентов — то темы одежды и поведения стоит затронуть несколько более обстоятельно.

Например, типично русской чертой считается ношение тапочек. В первую очередь это, конечно, обусловлено климатом, но и тема соблюдения гигиены дома здесь также крайне важна. Данная особенность настолько укоренилась в жизни россиян, что её можно вполне отнести к части национального менталитета, тем более что русские, видя, как люди не разувааясь ходят по дому или, хуже того, в ботинках ложатся на кровать, испытывают целый сонм негативных эмоций. В Эквадоре же, как в США или во многих европейских странах, нет традиции снимать обувь при входе в жилое помещение. Однако с приходом пандемии коронавируса оказалось, что подобная привычка как минимум не помогает в борьбе с инфекцией, а скорее даже наоборот — способствует её распространению. И всё больше и больше людей со временем стало переходить на использование милых русскому сердцу тапочек. Что интересно, с окончанием пандемии очень немногие вновь вернулись к ношению уличной обуви дома. И тут уж, кажется, излишне упоминать о людях, какое-то время проживших в России и возвратившихся обратно в Эквадор: они навсегда сохраняют привычку носить дома тапочки, вызывая недовольство своих гостей тем, что заставляют их разуваться.

Что же касается темы проявления национального менталитета в поведении, то тут в основе лежит то, что мы называем воспитанностью или хорошими манерами. И если сравнивать по этому показателю Эквадор и Россию, то приходится говорить о недостатке базовой культуры в южноамериканской стране — те паттерны поведения, что прививаются русским ещё с детства, многие жители Эквадора не всегда осваивают даже во взрослой жизни. И если по словам И. А. Ильина «русская душа прежде всего есть дитя чувства и созерцания... Русская культура построена на чувстве и сердце, на созерцании, на свободе»⁷, то эквадорская душа в данном контексте переступает все границы дозволенного, обретая запредельную степень независимости, граничащую с полнейшей анархией.

В стране, к примеру, легко можно встретить мужчину, справляющего малую нужду прямо на улице, что в русском обществе не только совершенно неприемлемо, но и даже карается в соответствии с административным кодексом. В качестве другого примера можно привести висящие в общественных туалетах плакаты, на которых поэтапно в рисунках показано, как правильно мыть руки. И это не какой-то возвышенный этикет, присущий исключительно английскому королевскому двору. С точки зрения обычного русского человека — это те вещи, которые должен знать каждый карапуз.

Несоблюдение элементарных правил дорожного движения и полнейшее ими пренебрежение также значительно разнит Россию и Эквадор: машины не останавливаются у «зебры», чтобы пропустить пешеходов, но и те, в свою очередь, также не спешат переходить дорогу в положенном месте, предпочитая перебежать там, где им вздумается. Бороться с подобными явлениями очень непросто, но многие эквадорцы, живущие в России, отмечают, что избавляются от этой пагубной привычки довольно быстро, поскольку русские водители более вежливы, нежели эквадорские. Да и клаксоном на дорогах России пользуются куда в меньшей степени. То есть те самые пресловутые латиноамериканские приветливость и открытость куда-то вмиг улетучиваются, стоит лишь пересесть за руль, в то время как русская холодность оборачивается доброжелательностью и тактом.

Подводя итог всему вышесказанному, хочется отметить, что несмотря на то, что мир, в котором мы живём, огромен и «представляет собой симбиоз около двух сотен неодинаковых стран с разным уровнем формационного, то есть социального и экономического, развития»⁸, в те моменты, когда представители этих миров вынуждены контактировать на протяжении довольно длительного промежутка времени, они, безусловно, оказывают друг на друга определённое воздействие, степень которого напрямую зависит от сферы их соприкосновения. Таким образом, можно смело заявить, что даже между двумя столь непохожими и отдалёнными друг от друга странами как Эквадор и Россия, наблюдается устойчивое взаимовлияние национальных менталитетов, при котором русская культура порой оказывается в куда более выигрышной позиции в силу своего богатства и многовековой истории.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Словарь русского языка. М.: ИТИ Технологии, 2006. С. 350.

² Белинский В. Г. Россия до Петра Великого // Собрание сочинений: В 9 т. М.: Художественная литература, 1979. Т. 4. С. 79

³ Ульянов Н. И. Русское и великорусское // Русская идея. В кругу писателей и мыслителей русского зарубежья: В 2 т. М.: Искусство, 1994. Т. 2. С. 349.

⁴ Шестопал А. В., Силантьева М. В. Межкультурная коммуникация в свете современных модернизационных процессов: «мягкая сила» культурных модуляторов // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 5 (26). С. 169.

⁵ Гумилев Л. Н. Конец и вновь начало: популярные лекции по народоведению. М.: Айрис-пресс, 2011. С. 384.

⁶ Воевода Е. В. Проявления социокультурных особенностей этноса в языковом дискурсе // Языковой дискурс в социальной практике: материалы международной научно-практической конференции. Тверь, 2007. С. 79.

⁷ Ильин И. А. Сущность и своеобразие русской культуры. М.: Русская книга XXI век, 2007. С. 411.

⁸ Симония Н. А., Торкунов А. В. Глобализация и проблема мирового лидерства // Международная жизнь. 2013. № 3. — URL: <https://interaffairs.ru/jauthor/material/828> (дата обращения: 12.01.2023).

Shalagin, P. V.

Non-profit Cultural Foundation "CLE", Republic of Ecuador

ECUADOR — RUSSIA: MUTUAL INFLUENCE OF NATIONAL MENTALITIES

The author attempts to consider the problems of mutual influence of national mentalities, comparing the Republic of Ecuador and the Russian Federation. With the help of a significant number of examples, options for such mutual influence are considered; the thesis of the importance of studying this problem is substantiated, and arguments are also given in favor of the fact that Russian culture still plays an extremely important role in a changing world.

Keywords: Latin America; Ecuador; mentality; mutual influence.

Шаменова Гульжазира Мухтаровна

Университет общественной безопасности, Узбекистан

mukhtarovna9420@gmail.com

ВОПРОС ОБ УЧЕБНЫХ ИЗДАНИЯХ ПО РКИ И ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УСПЕШНОЕ РАЗВИТИЕ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В данной статье представлены факторы, влияющие на успешное развитие коммуникации студента при изучении русского языка как иностранного, рассматриваются вопросы об учебных изданиях по РКИ, которые в настоящее время считаются важным плацдармом для изучения иностранного языка. В статье проанализировано понятие «клиповое мышление», которое все чаще встречается среди молодежи, а также представлена авторская разработка — электронный учебник с видеоуроками, предназначенный для курсантов военных вузов, изучающих русский язык как иностранный.

Ключевые слова: учебные издания; русский язык; инновационные методы; иностранные студенты.

Учебники, пособия, лексические минимумы, словари, разговорники всегда являлись и являются средоточием студента при изучении любого иностранного языка. Но в последнее время все чаще поднимается вопрос о «правильности» использования того или иного учебного издания, которое действительно соответствовало бы требованиям изучаемого языка: насколько это будет полезно в реальной языковой среде?

Действительно, учебные издания в настоящее время считаются важным плацдармом для изучения иностранного языка, целью которых является создание условий успешной адаптации в новом социальном пространстве. Перед преподавателями и авторами учебников также стоит ряд задач: написание учебников и использование их на практике, распределение учебников по уровням владения языком, разграничение лексики, составляющей активный и пассивный словарный запас учащихся, подбор частотных словарей, целевое назначение, характер передачи информации и т. д.

Для определения цели исследования нами был осуществлён поиск информации в научных и научно-популярных источниках, анализ которого позволил выявить, что учебные издания выполняют следующие функции: коммуникативную, информационную, познавательную, развивающую, воспитывающую, организационную и систематизирующую¹.

Целью нашего исследования является изучение проблем, связанных с выбором учебных изданий, а также выявление тех или иных факторов, влияющих на успешное развитие коммуникации студента при изучении русского языка как иностранного.

Как показывает собственный педагогический опыт, студенты, изучающие русский язык как иностранный, больше заучивают шаблонные тексты на начальном этапе обучения без полного понимания их значения (уровень А1–А2 по шкале CEFR), когда речь идёт о повседневных фразах и простых предложениях бытового характера, а дополнительные вопросы, не касающиеся заданного контекста, зачастую ставят их в затруднительное положение. Отсюда и вытекает следующая проблема: тексты, послетекстовые задания и упражнения, данные в учебниках, включают лексику, составляющую пассивный словарный запас учащихся, она остается не всегда понятой, и в какой-то степени, по нашему мнению, снижает процесс развития коммуникативных умений.

Вторая проблема, с которой сталкивается преподаватель РКИ — несоответствие реальных знаний студента с лексическим списком учебников. Студенты, владеющие русским языком на уровне В1, (средний уровень по шкале CEFR) могут почти свободно поддерживать разговор с носителем языка на повседневные темы и высказывать свои суждения на сложные темы, но при этом не знают в полной мере список слов, входящих в лексический минимум. Таким образом, в реальной языковой среде обучающийся справляется со сложными коммуникативными ситуациями, не подозревая, что в учебниках требования к уровню владения языком другие.

Третья проблема в психолого-педагогической деятельности — это психофизиологические способности студента. На наш взгляд, психофизиологические способности студента являются важным условием для успешного овладения русским языком как иностранным. Когда у одних студентов происходит быстрая реакция на раздражители и для них характерны моментальные реакции на реплики и вопросы партнеров по общению и на решение поставленных задач², то у других наблюдается замедленный темп восприятия информации, поэтому к ним требуется более внимательное отношение: любая стрессовая ситуация или давление на них может отрицательно сказываться на результатах обучения иноязычному речевому общению.

Говоря об учебных изданиях, вышеперечисленных функциях и проблемах, наш вектор внимания должен быть в полной мере отнесён к объекту нашего исследования — предложенный нами авторский электронный учебник с видеоуроками по РКИ, предназначенный для курсантов высших военных образовательных учреждений.

В нашей республике в последние годы ведётся серьёзная работа по эффективному внедрению методов инновационного обучения, в связи с этим разрабатывается методическая и информационная база, аудитории оснащаются компьютерной техникой. В настоящее время молодёжи присущ «клиповый» тип восприятия информации и, исходя из собственного педагогического опыта, мы считаем, что именно у таких курсантов превалирует зрительно-образная память над слуховой. Клиповое мыш-

ление — способность мозга потреблять информацию быстро, практически не концентрируясь на определенном фрагменте, а переключаясь на следующий этап³, то есть умение из ёмких потоков информации получать необходимое.

С целью решения вышеизложенных проблем и с целью развития коммуникативных навыков студента по РКИ, нами был разработан электронный учебник «Видеоблоггинг: Русский язык для военных психологов». С помощью программ, предусмотренных для монтирования видео Adobe Premiere Pro cc 2022, Adobe After Effects cc 2022, мы использовали следующие способы передачи информации (рис. 1).



Рис. 1. «Видеоблоггинг: Русский язык для военных психологов».

1. Демонстрация различных информационных текстов, графиков и видеоуроков. Видеоблог представлен в виде определенного оформленного текста (взятого из тематического плана, утвержденного на основе рабочей программы) и в виде специального графического изображения для лёгкого восприятия и запоминания информации (рис. 2).



Рис. 2. Видеоблоггинг на тему «Имя существительное. Моя профессия — военный психолог».

2. Синхронизация, то есть одновременная работа пользователя (курсанта) с источником (видеоблоггингом). Курсант может самостоятельно выбирать интересующую его информацию, последовательность ее передачи, а также формат заданий для закрепления (рис. 3).

3. Дифференциация лексических и грамматических тем. То есть разделение теоретических сведений и показ демонстрационного материала с высокой степенью наглядности и доступности (рис. 4 и 5).

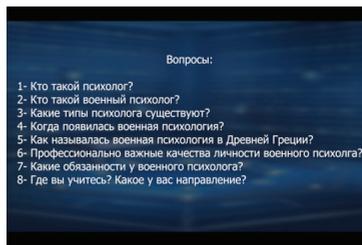
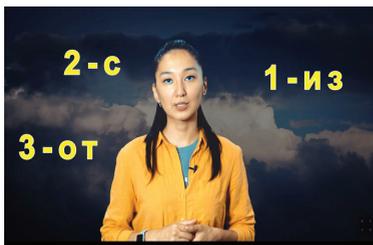


Рис. 3. Videоблоггинг. Различный формат информации и заданий.



Откуда? (Qoverdan?)		
из	с	от
<p>1. (возвращает, страна, город, область район): Я из Азии, из Самарканда, из Булгари.</p> <p>2. (закрытое помещение, помещене): Я вышел из класса, из казармы</p> <p>3. (культурно-просветительские места): Я иду из театра, из парка, из музея</p>	<p>1. (сторона света): С Севера с Юга, с Востока, с Запада</p> <p>2. (открытое место, с широкостью чего-то): с крыши, с улицы</p> <p>3. (мероприятие, событие и т.д.): Я иду с концерта, с конференции, с урока</p> <p>4. Со словами море, океан, озеро: Встретился с моря дул</p>	<p>1. (расстояние): От Ташкента до Самарканда 310 км</p> <p>2. (причина): Лекарство от простуды, кран от лагера, от ушибов лагерь для солдат.</p> <p>3. (получить что-то от кого-то): письмо от мамы, большой привет от друга, помощь от брата</p>

Рис. 4. Videоблоггинг. Грамматические видеуроки.



Рис. 5. Videоблоггинг. Лексические видеуроки.

Описание существительных в единственном числе		
Мужской род (ОН)	Женский род (ОНА)	Средний род (ОНО)
множественное (они?) окончания не являются	обозначаемые (какой?) -А -Я / -И - Я	не являются!
стол = стол город = город словарь = словарь музей = музей спиверий = спиверий	брига > брига друг > другА преподаватель > преподавательИ станция > станцияИ Нашакий > НашакийИ Никтокий > НиктокийИ	пальмо пальмо окошко окошко море = море здание здание

в/во	на	куда? в/ни (куда?)
Верить в	смотреть на	-город, страна, матрикс: Я еду (куда?) в Фергану, Мы переедем (куда?) в Узбекистан.
Взять во (внимание)	надеться на	-Новороссия, открытая местность: Я пойду (куда?) на улицу.
Пойти/ поехать/ полететь в (все глаголы движения) и т.д.	жаловаться на Пойти/ поехать/ полететь на (все глаголы движения) и т.д.	Поставь (что?) книгу (куда?) на стол

Рис. 6. Videоблоггинг. Таблицы с орфографическими правилами

4. Презентация информации в виде таблиц способствует интенсификации образовательного процесса (рис. 6).

Использование видеоблоггинга на занятиях по русскому языку в военных образовательных учреждениях имеет свои методические возможности и преимущества:

- повышается эффективность образовательного процесса с помощью одновременного изложения преподавателем в видеуроках теоретических, практических тем и показа демонстрационного материала с высокой степенью наглядности;
- появляется возможность с лёгкостью моделировать объекты и явления, а также автоматизировать рутинные операции;
- развиваются навыки курсантов в области применения компьютерной техники для решения учебных и профессиональных задач;
- совершенствуются самостоятельность и творческая деятельность за счёт организации индивидуальной работы с медиатехнологиями;
- повышается мотивация к учению и усидчивость на занятиях за счёт привлекательности компьютерных технологий и мультимедийных эффектов;
- развивается наглядно-образное мышление, вербальные и невербальные коммуникативные навыки;
- расширяются и обогащаются дидактические принципы обучения русскому языку;
- совершенствуется принцип доступности, систематичности, последовательности, сознательности, индивидуализации обучения и активности.

В нашем исследовании мы пришли к выводу о том, что при использовании на занятиях по русскому языку программных и технических средств, одновременно совершенствуются и трансформируются традиционные методы обучения, которые, в свою очередь, вносят свою специфику в процесс обучения. На занятиях с использованием технологии мультимедийного обучения меняется роль преподавателя. Если на занятиях, представляющих традиционный формат обучения, преподаватель выступает в качестве доминирующей фигуры, то на медиазанятиях преподаватель является лишь консультантом, что способствует развитию у курсантов самостоятельности, познавательной активности, быстрому усвоению ими учебной информации, возможности для индивидуальной работы и эффективному применению полученных знаний в реальной языковой среде.

Самой главной миссией нашего видеочучебника является знакомство курсантов с профессиональной терминологией — с языком специальности, тексты и задания в учебнике предназначены прежде всего для повторения и закрепления определённых, наиболее важных грамматических или лексико-грамматических тем. Видеуроки, включенные в книгу, вызывают у студентов живой отклик, стимулируют их желание говорить, делиться своими эмоциями, впечатлениями и мыслями.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Редакторская подготовка изданий: учеб. для вузов по спец. «Изд. дело и редактирование» / под общ. ред. С. Г. Антоновой. М.: Логос, 2004. 495 с.

² Шляхина А. С. Психологические особенности студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2010. № 3 (14). С. 312–314. — URL: <https://moluch.ru/archive/14/1272/> (дата обращения: 20.04.2023).

³ Семеновских Т. В. «Клиповое мышление» — феномен современности. 2013. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.jaki.ru/wpress/2013/02/18/3208/>.

Utenbayeva, G. M.

University of Public Safety, Uzbekistan

THE QUESTION OF EDUCATIONAL PUBLICATIONS ON RFL AND FACTORS INFLUENCING THE SUCCESSFUL DEVELOPMENT OF STUDENT COMMUNICATION WHEN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article presents the factors influencing the successful development of student communication when learning Russian as a foreign language, questions about educational publications on RFL, which are currently considered an important springboard for learning a foreign language, creating conditions for successful adaptation in a new social space.; the article analyzes the concept of “clip thinking”, which is increasingly common among young people, and also presents the author’s development — an electronic textbook with video lessons intended for cadets of military universities studying Russian as a foreign language.

Keywords: educational publications; Russian language; innovative methods; foreign students.

Эль-Бежжани Виктория Александровна

Русская школа в Катаре «Росинка», Катар

vicky.bejjani@gmail.com

РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ

Актуальность выбранной темы заключается в популяризации центральных терминов антропоцентрической лингвистики. Автор приводит трактовку и их применение в социуме, рассматривает понятия с точки зрения основателей-антропоцентристов. Проблематика темы заключается в недостаточном современном изучении и уклоне на изучение связей лингвистических и личностных аспектов.

Ключевые слова: язык; сознание; культура речи; личность; антропоцентризм.

Все более популярным для изучения в контексте антропоцентрической лингвистики становится феномен русской языковой личности. Его актуальность образована под влиянием множества факторов, однако, по нашему мнению, самый главный из всех — разнообразие языков и диалектов в России, что существенно влияет на становление конкретной личности. Принципы национально-языковой лингвистики сложились сравнительно недавно (20–30-е гг. XX века). С того момента существует огромное количество письменных источников, раскрывающих сущность лингвистической стороны личности людей.

Проблема антропоцентризма языка в стране волновала многих ученых и писателей, таких, как В. В. Старых, С. А. Крылов, В. В. Иванов, Н. С. Крушевский, Р. О. Якобсон, И. Ю. Шехтер и другие. Выстраивание языкового сознания, а также письменности стало процессом разносторонним и неоднородным.

Нельзя не упомянуть, что в современное время консервация русского языка в стране находится под действительной угрозой по причине заимствования иностранных слов и лексикона, манеры писать и говорить. Такая интеграция поставила новую точку отсчета в контексте лингвонаук относительно сознания языковой оригинальности и идентичности. Особенно четко это можно отследить, общаясь с человеком, чья речь с преимущественной вероятностью будет наполнена экзотизмами. Как говорят психологи, ребенок растущий в такой атмосфере, где люди обмениваются сообщениями, содержащими иностранный и русский языки, вырастут носителями «безоболочного» языка, т. е. их языковая личность будет мало отличаться друг от друга. Разрозненность региональных языков в РФ настолько велика, что исследователи вынуждены использовать сущностно разные понятия лингвистики для рассмотрения каждого из них.

Современные условия, включая технологизацию, обширный доступ к Интернет-ресурсам способствуют так же умалению русского фолькло-

ра, что влияет на глобализацию человека и его личности во всем мире. Россиянин и его сознание начинают приводиться к одному среднестатистическому знаменателю. Оригинальность пропадает и на ее место вступает идентичность.

1. Многоязычность и европейское влияние.

Законы в РФ составлены таким образом, чтобы декларировать функционирование отдельно взятых языковых регионов. Однако это не означает дарование им особых преференций; наоборот, законодательство способствует консервации внутри границ регионов. Конституция Российской Федерации предусматривает равноправие таких языков на фоне установленного государственного (русского) и допускает установление собственного основного¹.

Основываясь только на факторах многоязычности России, миграции, нельзя утверждать, что каждый отдельный гражданин РФ обладает аутентичной и национальной картиной мира. И, тем не менее, для языка их носителей, обретших статус государственного языка, создаются программы их развития, выделяются средства для их совершенствования и распространения.

Русский язык является доминантой, относительно региональных языков и потому определяет политику его изучения над прочими, но не исключает их влияние и влияние других факторов на становление личности. Увеличение культурных контактов, влияние их на систему образования, открытое общество, знание как классических, так и массовых культур зарубежных стран, влияние транснациональных культур профессиональных страт (субкультура «компьютерщиков»), деятельность системы образования по воспитанию эмпатии и понимания межкультурного диалога, реалии интернет-общения оказывают большое влияние на языковую личность россиянина².

Современная языковая личность среднестатистического россиянина представляет собой поликультурную модель, основание которой лежит в сильной национальной наклонности к родному языку, но с существенным влиянием языков других народов (преимущественно английского (Великобритания), американского (США)). Успешность и эффективность моделей личностей, которые демонстрируют эмпатию к прочим культурам, двуязычии и производят лингвокультурологическую компетенцию здесь. Эти люди представляют собой мультикультурализм в сущности, межкультурную коммуникацию, европейскую и зарубежную языковую политику и лингводидактику, множественную идентичность (национальную, культурную, корпоративную, гендерную, социальную семейную, которые часто пересекаются)³.

Особенно ярко двуязычие проявляется в контексте маркетинга, рекламы, менеджмента, явлений мегаполиса. Рекламные афиши, Интернет-посты в социальных сетях, современные книги, научные конферен-

ции и многие другие ведутся либо на двух языках (английский, русский), либо с доминантностью одного из них. В сознании современного россиянина использование экзотизмов наряду со своим родным языком и его специфических изречений, фраз и слов является нормальным и не вызывает переживаний. Актуальная мода, потребительский рынок, памятники современного искусства повествуют о новой эре преобразования человеческой лингвистической личности⁴. Теперь адекватно считать своим родным один язык, использовать его в коммуникации с окружающими и близкими, но оперировать и с другими языками (чаще всего этого требует рабочая или учебная специфика).

2. Социум и общество, как факторы влияния на личность россиянина.

Язык и личностное приспособление к языку нельзя рассматривать отдельно с общественным сознанием: коллективным и индивидуальным⁵.

Человек неизбежно растет и развивается на протяжении всей своей жизни в социуме, среди людей, несомненно, это так же влияет на становление языковой личности, потому как в речи отображаются мысли и желания, и только используя речь, человек способен обозначить свои приоритеты, страсти, ориентиры и т. д.

Рассматривая развитие языковой личности в личностной парадигме, нельзя не коснуться представления о содержании этого развития. Взяв за основу работы В. В. Серикова, можно представить развитие личности следующим образом:

- а) атрибутивное развитие функций; а именно: избирательность, осмысление действительность, произвольность, креативность и рефлексивность, ответственность, автономность. Развитию и совершенствованию личностных качеств способствуют ценностные, моральные, понятийные и поведенческие черты языковой личности, что в совокупности представляет актуализацию личности;
- б) духовное развитие. Под ним подразумеваются нравственные, мировоззренческие, ценностные мотивы, а также склонности к эстетичности. К ним же обычно присоединяют коммуникативные способности, уровень открытости и навыки открытого общения;
- в) развитие языковой деятельности и поведения. Оно включает в себя привычки, личностный опыт, стиль и манеру самопрезентации. Можно сказать, что в сущности — это развитие и становление личностного поведения человека;
- г) пространственно-коммуникативное развитие. Сюда входят сферы и связи отношений, существующие контакты и их качество/количество, определенные круги общения, собственный внутренний и внешний микросоциум, коммуникативная компетенция;
- д) развитие индивидуальности⁶.

Принято считать, что вместе с развитием коммуникативного потенциала, компетенции, свойств языковой личности, ее способностей и навыков, уровень эффективности речевого общения неизбежно актуализируется и стабилизируется. Следовательно, происходит неумолимое усиление и совершенствование гуманистической концепции языковой личности и ее диспозиции⁷. Очевидно, что формирование и совершенствование вы-

шеназванных сущностных личностных характеристик должно привести к развитию и совершенствованию в целом языковой личности⁸.

Психолог С. Л. Рубинштейн, изучив языковое сознание россиянина, выявил, что человек, оперируя речью, первоначально обращается к окружающему миру и социуму. В этом понятии личность для С. Л. Рубинштейна проявляется ярче всего как способность и навык человека вырабатывать и достигать этого отношения, т. е. занимать определенную социальную роль. Такова в его понимании фундаментальная цель и функция личности⁹.

Интерес и к среднему россиянину, и его речевому сознанию (носителю русского языка), и к идеальному носителю языка никогда не будет ограничиваться русской национальной личностью и уж тем более фольклорной языковой личностью. С уверенностью можно говорить, что национальная картина мира и языка неизбежно дополняется другими картинками, преобразуется у большинства представителей российского социума, а также изменяется существенно под воздействием психологических, культурных, моральных факторов.

Спорный вопрос состоит в том, можно ли считать сторонние (региональные, зарубежные, глобальный английский) языки прекрасным дополнением в копилку речевого сознания россиянина. При рассмотрении языка, как элемента этнического устоявшегося самосознания, необходимо учитывать следующие моменты: признание языка истинно родным в переписях и социологических опросах достаточно субъективно. Оно не указывает на реальное языковое поведение индивида, а также не обязательно связано с признанием им принадлежности к той или иной национальности. Поэтому только эмпирический опыт и эксперименты (наблюдения), основывающиеся на негласной правде проходимых явлений могут доказывать русский национальный патриотизм, относительно родного языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Конституция Российской Федерации. (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). Ст. 63.1, 63.2, 63.3, 63.4.

² Бушев А. Б. Потребление беллетристики: литературный канон // Потребление как коммуникация: материалы конференции / под ред. В. И. Ильина, В. В. Козловского. СПб.: Интерсоцис, 2007. С. 20–22.

³ Язык и общество: [Сборник статей] / АН СССР. Науч. совет по комплексной проблеме «Закономерности развития нац. языков в связи с развитием соц. наций». Ин-т языкознания; отв. ред. чл.-кор. АН СССР Ф. П. Филин. М.: Наука, 1968. 255 с.

⁴ Мечковская Н. Б. История языка и история коммуникации от клинописи до Интернета: курс лекций по общему языкознанию. М.: Флинта: Наука, 2009. 582 с.

⁵ Осиянова О. М. Языковая личность XXI века: проблемы и перспективы // Вестник ОГУ. 2002. № 6. С. 191.

⁶ Сериков В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. С. 37.

⁷ Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. 2004. № 7. С. 30.

⁸ Григорьева-Голубева В. А. Становление гуманистических ценностей педагога (в аспекте языковой личности): дис. ... д-ра пед. наук / С.-Петербург. гос. ун-т. СПб., 2002 С. 280.

⁹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: [и др.] : Питер, 2012. С. 102.

El-Bezhzani, V. A.

Russian School in Qatar "Rosinka", Qatar

RUSSIAN LANGUAGE PERSONALITY

The author argues that relevance of the chosen topic lies in the popularization of the central terms of anthropocentric linguistics. The author gives an interpretation and their application in society, considers the concepts from the point of view of the anthropocentric founders. The problem of the topic lies in the lack of modern studies and the bias towards the studies of the connections of linguistic and personal aspects.

Keywords: language; consciousness; culture of speech; personality; anthropocentrism.

ПРИНЦИП КОММУНИКАТИВНО ЭКВИВАЛЕНТНОГО ПЕРЕВОДА ОСТРАНЕННЫХ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ

Принцип перевода остранных средств — «оставлять нормальное выражение нормальным, а странное — странным» — пользуется признанием в Китае. Однако данный принцип все же имеет определенные ограничения. Настоящая работа направлена на выдвижение дополнительных и более конкретных предложений, которые помогут переводчикам более эффективно выполнять переводческие задачи.

Ключевые слова: остранение; языковые средства; принцип перевода; коммуникативная эквивалентность.

С тех пор как В. Б. Шкловский выдвинул теорию «остранения» в академических кругах не прекращается обсуждение связанных с ней вопросов. В области переводоведения одним из наиболее важных вопросов, связанных с остранением, является вопрос перевода остранных языковых средств. Общепринятым мнением является сохранение таких средств, поскольку они являются важным проявлением литературности оригинала. Китайский ученый Ван Дунфэн, например, отмечает, что «принцип художественного перевода должен заключаться в том, чтобы, по возможности, оставлять нормальное выражение нормальным, а странное — странным. ... то есть использовать выражения, нарушающие нормы переводного языка, с целью отразить странность оригинала»¹. Проанализировав данную цитату, можно заключить, что предмет остранения ограничен языковыми средствами, но не касается ни литературной традиции (как, например, когда А. С. Пушкин писал стихи на разговорном языке), ни образов (как, например, когда Л. Н. Толстой «не называет вещь ее именем, а описывает ее, как в первый раз виденную, а случай — как в первый раз произошедший»²). В связи с ограниченным объемом работы обсуждается только остранение на уровне языка.

Причина, по которой Ван Дунфэн выдвинул данный принцип, заключается, очевидно, в осознании того, что нормальное и странное — понятия относительные, и «странное» может выделяться лишь на фоне нормального. Если переводчик строго следует этому принципу, то читатели переводного произведения смогут распознать «странное». Однако данное предположение упрощает ситуацию. Проблема заключается в том, что две группы «нормальное и странное» опираются на разные

Работа выполнена при финансовой поддержке Программы академического наставничества научного руководителя Шанхайского университета иностранных языков» (№ 2022113008).

системы отсчета, среди которых система отсчета первой группы является нормой исходного языка, а система отсчета второй группы является нормой переводного языка. Нельзя не отметить, что перевод часто включает в себя два вида «странного»: странное, намеренно созданное автором, то есть остраненные выражения, и странное, умышленно или неумышленно созданное переводчиком, являющееся нормальным в исходном тексте. Если следовать вышеуказанному принципу, то последнее «странное» не должно быть сохранено. Таким образом, языки не могут заимствовать друг у друга уникальные средства выражения. Интересно, что в одной и той же статье автор указывает, что «художественный перевод также должен подчеркивать важность формы, и когда содержание исходного текста не представляет препятствия для понимания, переводчик не должен останавливаться на содержании»³. Видно, что вышесказанный принцип относительно идеализирует практическую ситуацию. Следовательно, необходимо задуматься о том, как переводить остраненные средства.

Принцип перевода «оставлять нормальное выражение нормальным, а странное — странным» по сути воплощает концепцию коммуникативной эквивалентности в переводе, означающей достижение такого результата, при котором «оба текста совпадают по своей коммуникативной ценности, или, иными словами, способны вызвать одинаковый коммуникативный эффект»⁴.

Чтобы реализовать коммуникативную эквивалентность, необходимо проанализировать разработку В. Б. Шкловского об остранении: «Целью искусства является дать ощущение вещи, как видение, а не как узнавание; приемом искусства является прием „остранения“ вещей и прием затрудненной формы, увеличивающий трудность и долготу восприятия, так как восприимательный процесс в искусстве самоцелен и должен быть продлен; искусство есть способ пережить деланье вещи, а сделанное в искусстве не важно»⁵.

Таким образом, идея В. Б. Шкловского видится в том, что цель использования средств остранения состоит в увеличении трудности и долготе восприятия, а объектом восприятия является языковая форма. Однако это лишь художественная вера самого В. Б. Шкловского, и не все художники разделяют эту точку зрения. Как неоднократно отмечал сам В. Б. Шкловский, цель использования остраненных средств Л. Н. Толстым заключается не только в помощи читателям «видеть» вещи, но и в отражении негативного отношения автора к этим вещам. «В „Воскресении“ Л. Н. Толстой смотрит на официальную и частную жизнь дворянско-буржуазных кругов глазами патриархального крестьянства. Так описывается город, суд, тюрьма, церковь, военная служба»⁶. Таким образом, цель использования средств остранения состоит не только в том, чтобы привлечь внимание к форме, но и в том, чтобы заставить задумать-

ся о «смысле» формы. Даже бессмысленный язык, такой как заумь, который может показаться результатом чисто формальных экспериментов, на самом деле часто не является абсолютно «бессмысленным». «Такие слова как бы подыскивают себе значение. В этом случае нельзя, пожалуй, говорить об отсутствии семантики»⁷.

Как было отмечено ранее, при переводе обычно существуют два типа «странности». Только когда читатель способен различить остраненное, он может ощутить авторское творчество и задуматься о его намерениях. В противном случае, читатели могут неправильно интерпретировать текст: 1) принимая «оригинальную» странность за «переводную» и игнорируя намерения автора; 2) рассматривая «переводную» странность как «оригинальную» и чрезмерно интерпретируя содержание. Это не только затрудняет понимание текста, но и искажает представление о стиле автора.

Чтобы помочь читателю различить «оригинальную» странность, переводчик должен уместно использовать паратекст. Однако, следует отметить, что слишком большое количество паратекста (особенно примечаний) может усложнить чтение и привести к прерыванию, что не будет соответствовать прагматической цели автора. Кроме того, В. Б. Шкловский подчеркивал, что искусство должно давать «видение», а не «узнавание». Паратекст, очевидно, входит в число средств узнавания и может нанести ущерб литературности текста, поэтому его использование должно быть очень осторожным.

Перед оценкой необходимости добавления паратекста переводчик должен рассмотреть два вопроса. Во-первых, необходимо оценить универсальность нарушаемых норм в оригинале. Например, при чтении «непунктуированных» отрывков в «Улиссе» Джеймса Джойса китайские читатели не будут считать это соответствующим английским нормам. В русской футуристической поэзии часто встречаются непонятные окказионализмы, которые китайские читатели не будут рассматривать как соответствующие нормам русского языка. Еще один пример, китайский писатель Лу Синь написал следующее предложение: *«Из моего заднего сада видны растущие за стеной деревья — одно дерево унаби, а другое тоже дерево унаби»*⁸. Русские читатели не будут рассматривать такую чрезмерно многословность как нормальное выражение китайцев. В таких случаях необходимости в добавлении паратекста нет. Во-вторых, необходимо оценить уровень знакомства читателя с исходным языком. Если он является знатоком иностранного языка, то достаточно копирования формальных характеристик оригинала без добавления паратекста. В противном случае, необходимо добавить соответствующий паратекст, чтобы помочь читателю определить средства «остранения».

Во-вторых, какой именно паратекст следует добавлять, во многом зависит от плотности использования остраненных средств в оригинале. Когда плотность относительно велика и составляет стиль текста, мож-

но пояснить этот факт в предисловии, и в основном тексте не требуется добавлять слишком много примечаний. Если же остранные средства выступают только как украшение, то для пояснения следует добавить соответствующие примечания.

До сих пор мы обсуждали, как распознавать «остраненное». Эту проблему невозможно решить по принципу «оставлять нормальное выражение нормальным, а странное — странным». Стоит отметить, что за этим принципом скрывается требование переписать странное в оригинале так, чтобы оно нарушало нормы переводного языка, если оно является нормальным в переводном языке. Например, в произведениях Н. В. Гоголя часто встречаются парные синонимы, которые кажутся русским весьма странным: «почти всегда одно из выражений оказывается совершенно лишним, составляя полное повторение другого и изредка только заставляя признак выступать ярче»⁹. Но китайцы не находят здесь ничего странного. Из-за предпочтения «красоты симметрии» в китайском языке имеется большое количество слов, состоящих из синонимичных иероглифов. Можно сказать, что китайский язык обладает большой терпимостью к использованию синонимов. В русском языке использование синонимов вместе является ненормальным, и нормально оставить только один. А в китайском языке оба способа нормальны. В случае, если перевод ограничен нормами целевого языка, можно использовать другие способы отражения «странности» оригинала, такие как нарушение синтаксических норм. Однако это может нанести ущерб авторскому стилю, так как использование синонимов является одной из особенностей автора. Поэтому здесь можно указать на эту особенность формулировки с помощью паратекста, не изменяя форму исходного текста.

В работе проводится предварительное обсуждение того, как реализовать коммуникативную цель остраниения, указывается ограниченность принципа «оставлять нормальное выражение нормальным, а странное — странным» и вносятся в него некоторые поправки. Исследование показало, что остраниение имеет две цели: первая — непосредственная, заключается в привлечении внимания читателей к языковой форме; вторая — конечная, состоит в том, чтобы заставить читателей задуматься о намерениях автора, стоящих за формой. Для достижения конечной цели, переводчик может уместно использовать паратекст, который поможет читателям выделить средства остраниения от других ненормальных выражений в переводе.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ван Д. Размышления о «грамотности» // Китайский перевод. 2005. № 6. С. 12.

² Шкловский В. Б. Искусство как прием // О теории прозы / под ред. К. Н. Полонской. М.: Советский писатель, 1983. С. 15.

³ Ван Д. Указ. соч. С. 12.

⁴ Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / науч. ред. В. С. Матюхина. М.: Наука, 1988. С. 97.

⁵ Шкловский В. Б. Указ. соч. С. 15.

⁶ Шкловский В. Б. Заметки о прозе русских классиков / науч. ред. В. Дорофеев. М.: Советский писатель, 1953. С. 218.

⁷ Якобсон Р. Новейшая русская поэзия // Работы по поэтике / под ред. М. Л. Гаспарова. М.: Прогресс, 1987. С. 313.

⁸ Лу С. Дикая трава. Пекин: Издательство народной литературы, 2006. С. 4.

⁹ Мандельштам И. Е. О характере гоголевского стиля. Гельсингфорс: Новая типография Гувудстадсбладет, 1902. С. 145.

Yan Yan

Shanghai International Studies University, China

THE PRINCIPLE OF COMMUNICATIVELY EQUIVALENT TRANSLATION OF 'OSTRANENIE' (ESTRANGEMENT) LANGUAGE MEANS

The authors argues that principle of transferring alienated funds «let the normal remain normal and the strange remain strange» is being recognized in China. However, this principle still has certain limitations. In this regard, the present work is aimed at putting forward some additional and more specific proposals that will help translators to better perform translation tasks.

Keywords: estrangement; language means; translation principle; communicative equivalence.

СОДЕРЖАНИЕ

Аймагамбетова М. М.	
Фоновые знания и прецедентные феномены в медиатексте	3
Андреева И. И.	
Из опыта преподавания русской литературы иностранному учащемуся Казанского, Ханойского и Конакрийского университетов в 1980–1990-е годы	8
Арсениев С. В.	
К переводу отрывка воспоминаний В. В. Вознесенского на болгарский язык: особенности исходного и переводного текстов. Исторические факты	17
Баянмунх Н., Кошкарёва Н. Б.	
Предложения с именным сказуемым, выраженным именем прилагательным, в монгольском и русском языках	23
Буйняк М.	
Синтетическая художественная культура — фундамент культуроведческого направления иноязычной эдудкации	28
Бхатнагар М.	
Займствование как способ появления новых синонимических пар (рядов) в русском языке в новейший период	34
Ван Тяньцзяо	
Метафорические модели концепта «любовь» в русской паремииологии	41
Головина Н. С.	
Восприятие басен И. А. Крылова современниками российской диаспоры Никарагуа	46
Гришина А. Ю.	
Масс-медиа и их воздействие на языковые изменения в русском языке	50
Гуляева Е. Ю.	
Методический подход при составлении учебника «Мистер Тако в России»	55
Дербишева З. К.	
Лингвокультурный типаж деревенского жителя в художественном дискурсе В. М. Шукшина	59
Жаркынбекова Ш. К., Вишницкая В. А.	
Индивидуально-авторская интерпретация художественного концепта (на материале романа Д. Накипова «Тень ветра»)	66

Заяни Р., Сули Н.	
Внеаудиторная работа с иностранными учащимися, изучающими русский язык в иноязычной среде: тунисский опыт как модель	72
Ибрагим В. Ф.	
Оценочный потенциал зоонимов русского языка.....	78
Киян О. Н.	
Русский язык в Перу: из опыта преподавателей РКИ Ассоциации АРПеру.....	83
Крус-Касерес С.	
Обучение русскому произношению кубинских студентов-филологов вне языковой среды. К постановке вопроса.....	87
Лобос О.	
Вокальность и время: два ключевых элемента в стиле Ф. М. Достоевского	91
Льу Тхи Нам Ха	
Искусственный интеллект на уроках русского языка: друг или враг?	97
Мельникова Т. Н., Хоронко С. С.	
Специфика дополнительного образования по русскому языку как иностранному в нефилологических вузах Беларуси	103
Мирчевска-Бошева Б.	
Перевод фразеологизмов и межкультурная коммуникация (на материале русского и македонского языков).....	108
Млчохова М. Ю.	
Русский язык в Чехии: реальность и перспективы	113
Никольская З. А.	
О работе школы РКИ в Осло Språkskolen russisk.no & METODIUS	118
Парминг С. Б.	
Обучение русскому языку детей за рубежом. Линейка учебных пособий «Аня, Максим и русский язык»	124
Пригарина А. С.	
Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в Чили в условиях постпандемии	131
Садеги Сахлабад З.	
Наследие русского театра в контексте обучения русскому языку в Иране.....	137

Саини С.	
Перевод романа Ф. М. Достоевского «Бедные люди» на язык хинди и помощь молодым переводчикам Индии.....	142
Сосорбарам Э., Оюунгэрэл С.	
К вопросу об обучении монгольских студентов порядку слов в русском языке	146
Стоянова Е. В.	
Форумный комментарий как инструмент циничного смеха в новой сетевой реальности	150
Хуа Эрчжи, Линь Мэй	
Обучение публичной речи в китайской аудитории: на примере учебника «Знакомство с современным Китаем. Публичная речь»	156
Цэрэнчимэд Саранцацрал	
Социолингвистические исследования функционирования русского языка в Монголии на современном этапе.....	161
Чойжилсурэн Лхагвасурэн	
Опыт репрезентации концептов в практике преподавания русского языка как иностранного	166
Чойндон Зээнямбуу	
Русские прилагательные и их языковые особенности в зеркале монгольского языка	170
Чэнь Чжаомин	
Международное сотрудничество в образовании как эффективный способ подготовки прикладных специалистов по русскому языку	175
Шалагин П. В.	
Эквадор — Россия: взаимовлияние национальных менталитетов	179
Шаменова Г. М.	
Вопрос об учебных изданиях по РКИ и факторы, влияющие на успешное развитие коммуникации студента при изучении русско- го языка как иностранного	185
Эль-Бежжани В. А.	
Русская языковая личность	191
Янь Янь	
Принцип коммуникативно эквивалентного перевода остранных языковых средств.....	196

Научное издание

**XV КОНГРЕСС МАПРЯЛ:
СООБЩЕНИЯ И МАТЕРИАЛЫ КРУГЛЫХ СТОЛОВ**

ISBN 978-5-6051351-0-4



9 785605 135104 >

Редактор

канд. филол. наук, доц. А. В. Хруненко (СПбГУ)

Подписано к публикации 24.06.2024.
Формат 60×84 ¹/₁₆. Гарнитура Школьная.
Усл. печ. л. 12,75.