

Департамент образования и науки города Москвы  
Государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования города Москвы  
«Московский городской педагогический университет»  
(ГАОУ ВО МГПУ)  
Институт гуманитарных наук

**Проект “Homo dicens”**

# **РУССКИЙ КАК ИНОСТРАННЫЙ: ПОСТИЖЕНИЕ МЕНТАЛЬНОСТИ**

Коллективная монография

Москва  
Книгодел  
2022

УДК 811.161.1  
ББК 81.411.2  
Р89

Печатается по решению Ученого совета  
института гуманитарных наук ГАОУ ВО МГПУ

**Редакционная коллегия:**

кандидат филологических наук, доцент *М. В. Захарова*  
(ответственный редактор, Москва, Россия);  
кандидат филологических наук *Х. Бак* (Эрзурум, Турция);  
кандидат исторических наук, профессор *В. В. Кириллов* (Москва, Россия);  
кандидат филологических наук, доцент *И. Н. Райкова* (Москва, Россия)

**Рецензент:**

доктор филологических наук,  
профессор кафедры русского языка и литературы  
Ататюркского университета  
*С. Б. Аюпова*  
(Эрзурум, Турция)

Р89      **Русский как иностранный: постижение ментальности:** Коллективная  
монография / Отв. ред. М. В. Захарова. М.: Книгодел; МГПУ, 2022. —  
96 с. — (Проект “Homo dicens”).  
ISBN 978-5-9659-0260-6

ISBN 978-5-9659-0260-6

© Колл. авт., 2022  
© Книгодел, 2022

# ОГЛАВЛЕНИЕ

|                                                                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Вступительная статья</b> .....                                                                                                                                            | 3  |
| <b>Часть I. Столкновение миров</b> .....                                                                                                                                     | 8  |
| <i>Мазирка И. О. (Россия, Москва)</i><br>Конфликты культур и искусственный билингвизм<br>как мост между разными мирами .....                                                 | 8  |
| <i>Дугина Г. А. (Россия, Москва)</i><br>Как объяснить иностранным студентам, что такое душа? .....                                                                           | 14 |
| <i>Эрай Топбашоглу К. (Турция, Карс)</i><br>Концепт ‘kader’ «судьба»<br>в турецкой и русской языковых картинах мира .....                                                    | 22 |
| <i>Захарова М. В. (Россия, Москва)</i><br>Вольное время русских.....                                                                                                         | 30 |
| <b>Часть II. Методы и приемы</b> .....                                                                                                                                       | 37 |
| <i>Бак Х. (Турция, Эрзурум)</i><br>Коммуникативный подход при обучении турецких студентов<br>русскому языку как иностранному.....                                            | 37 |
| <i>Воробьева Л. В., Курикова Н. В. (Россия, Томск)</i><br>Особенности освоения информации<br>в процессе обучения профессиональной коммуникации<br>на иностранном языке ..... | 46 |
| <i>Акташ Р. (Турция, Анталия)</i><br>Некоторые особенности обучения турецких студентов<br>письменной русской речи .....                                                      | 54 |
| <i>Сироткина Т. А. (Россия, Сургут)</i><br>Лингвистическая регионалистика на занятиях русским языком<br>как иностранным.....                                                 | 61 |
| <b>Часть III. Наблюдения и заметки</b> .....                                                                                                                                 | 66 |
| <i>Чапалева Л. Г. (Россия, Москва)</i><br>Что китайцы могут понять из истории русского языка .....                                                                           | 66 |

---

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| <i>Егорова Н. В. (Россия, Москва)</i> |    |
| Заметки преподавателя .....           | 70 |
| Баобаб – друг или враг? .....         | 70 |
| Мужской, женский или средний? .....   | 72 |
| <b>Часть IV. Олимпиада HD</b> .....   | 74 |
| Статья первая (общая) .....           | 74 |
| Статья вторая (частная) .....         | 82 |
| <b>Сведения об авторах</b> .....      | 90 |
| <b>Справочные материалы</b> .....     | 92 |

## ВСТУПИТЕЛЬНАЯ СТАТЬЯ

Когда в 2013 году задумывалась олимпиада школьников по русскому языку со звучным латинским названием *Homo dicens* — *человек говорящий*, никто и не предполагал, что через 10 лет задуманное превратится в большой международный проект, объединяющий школьников, студентов, учителей и преподавателей из разных стран мира. Сегодня в рамках проекта проходят семинары и мастер-классы, проводятся международная цифровая олимпиада школьников, международная цифровая студенческая олимпиада и международная цифровая студенческая научная конференция, работает программа дополнительного профессионального образования, и вот теперь в свет выходит и коллективная монография, в которой собраны материалы российских и турецких лингвистов и преподавателей русского языка как иностранного. Материалы для нашей книги подготовили ведущие специалисты Акденизского университета (г. Анталия), Кавказского университета (г. Карс), Московского городского педагогического университета, Московского государственного лингвистического университета, Московского государственного областного педагогического университета, Московского педагогического государственного университета, Сургутского государственного педагогического университета, Томского государственного университета, Томского политехнического университета, Университета Ататюрка (г. Эрзурум).

Создавая этот сложный, полифонический, текст, мы стремились показать, что изучение иностранного языка — это прежде всего постижение культуры его народа-носителя. Мы глубоко убеждены: чтобы понимать *Другого* и быть правильно понятым этим *Другим*, недостаточно знать грамматические конструкции его языка и соответствия, предлагаемые словарями, в *своем* языке для *чужих* слов, нужно понимать, что стоит за его словами, как он видит мир, что для него правильно и что недопустимо. Об этом так или иначе говорят все наши авторы.

Мы поделили текст на четыре значимых фрагмента по тем ключевым целям, которые преследует наш проект:

- В первой части, которую мы назвали «Столкновение миров», собраны размышления о своем и чужом, о том, что различает и что объединяет представителей разных культур и мировоззрений. Ведь для того, чтобы понять другого, надо попытаться увидеть мир его глазами. Это **первая цель проекта** “Homo dicens”: показать пред-

ставителям других культур картину мира носителя русского языка, акцентировать внимание на том, что для него важно, что ценно, что невозможно или неприемлемо и почему.

- Вторая часть посвящена конкретным стратегиям и методам работы со студентами, изучающими русский язык как иностранный. Очень интересным нам кажется возможность познакомиться с работками и тех преподавателей, которые работают с иностранными студентами в России, обычно в поликультурных группах, и тех, кто живет и работает в других странах и преподает русский язык, обычно и для себя неродной, в монокультурных группах. Хотя и те, и другие занимаются одним делом, но в совершенно разных условиях: одни являются носителями того языка, который преподают, это их язык и их культура — они их понимают и чувствуют полностью и могут объяснить, но их студенты принадлежат к другим и к тому же разным мирам — и преподавателям не всегда до конца понятны их мысли, суждения, сложности; другие «дышат одним воздухом» со своими студентами и вместе с ними, только впереди них, постигают *другой, чужой* мир, хорошо понимая трудности, с которыми сталкиваются подопечные, но не всегда до конца понимая сложные зоны ментальных различий. И в этом **вторая цель нашего проекта**: помочь всем тем, кто преподает русский язык как иностранный, кто учит русский язык или учится учить русскому языку, увидеть, осознать и преодолеть те сложности, с которыми они сталкиваются; дав возможность услышать друг друга, поделиться тем, что они умеют, знают, что у них получается, обменяться опытом и проблемами, чтобы вместе найти решение. И, в первую очередь, создать площадку для иностранных преподавателей РКИ, где они могли бы задать вопросы носителям языка о том, как они мыслят, как понимают то или другое, почему, в конце концов, они *не такие*, как носители других языков. А русские преподаватели РКИ здесь же могут решить свою задачу: попытаться понять, *что* же в головах их студентов-иностранцев, что они чувствуют, думают, почему не понимают то или это, почему не могут уйти от каких-то ошибок.
- Третья часть представляет собой наблюдения и заметки преподавателей, которые многие годы работают со студентами-иностранцами и сталкиваются с особенностями их мышления и понимания действительности. Здесь идет речь не о преподавании РКИ, здесь главное — образ мысли. Это **третья цель проекта** “Номо дicens”: познакомиться с образом мысли представителей разных культур, сформировать у участников проекта понимание, что другой — очень часто действительно *Другой*, а то, что ты видишь как обыденное,

естественное, — на самом деле, концепт твоей культуры, твой способ видеть мир, вполне необычный и особенный для других.

- В рамках четвертой части коллективной монографии мы разместили две уже опубликованные статьи, посвященные проекту, в которых рассматриваются сущность, задачи и методы ключевой части проекта — олимпиады по русскому языку “*Homodicens*”. Ведь **наша главная цель** — популяризация русского языка в мире, распространение (не только среди иностранцев, изучающих русский язык, но и среди носителей русского языка) понимания сущности языковых процессов, особенностей языкового мышления и языковой картины мира носителей русского языка, того, как в языке отражаются культура, менталитет, система ценностей его народа-носителя.

Мы очень рады, что наш проект развивается и обретает все новые и новые формы и воплощения. Мы очень благодарны нашим участникам и надеемся на продолжение сотрудничества и сотворчества. Мы очень ждем новых друзей, единомышленников, соратников и всех, кому интересен русский язык, кто говорит на нем, учится на нем говорить или только хочет научиться. Приятного и полезного чтения и до новых встреч!

Почта проекта: [homodicens@mail.ru](mailto:homodicens@mail.ru)

# ЧАСТЬ I

## СТОЛКНОВЕНИЕ МИРОВ

*И. О. МАЗИРКА (Россия, Москва)*

### **КОНФЛИКТЫ КУЛЬТУР И ИСКУССТВЕННЫЙ БИЛИНГВИЗМ КАК МОСТ МЕЖДУ РАЗНЫМИ МИРАМИ**

Конец первой четверти XXI века для России и развития ее межкультурных отношений с рядом стран, в том числе развитых европейских, становится новым этапом в выстраивании этих отношений. Глобальный мир на новом историческом витке бросает вызов как членам российского общества, так и его научно-социально-экономическим отраслям, в которых эти члены социума задействованы [3, с. 24–33]. И если ранее отношения России, в частности с Европейским союзом, строились на совместных усилиях почти всех стран в стремлении включить Россию, как казалось тогда, в открытое для интеграции «европейское культурно-образовательное пространство», то после февраля 2022 года истинность целей и идеологии такой интеграции стала иллюзорной. Россияне были поставлены в сложнейшую и кризисную для языкового и культурного сознания ситуацию, в результате чего граждане России вынуждены пересматривать свое отношение к тому, что окружает и связывает их с остальным миром уже немало лет. Проблема конфликтных факторов в разных культурах стала зримой для носителей языкового сознания, а кризисность в осмыслении ими социально-политических изменений проявила назревшую необходимость сделать для себя практически судьбоносный выбор, сравнимый по значимости и вместе с тем скорости принятия решения только с ситуацией, сложившейся в нашей стране в конце 1980-х и начале 1990-х годов. Гуманитарный контекст, в который оказались вписаны тектонические движения культур, нуждается в особом осмыслении и выявлении закономерных и продуктивных векторов их развития, что предполагает обращение к динамике актуальных языковых процессов в обществе, включая сферу государственной языковой политики.



Стремительно развивающиеся международные отношения России и развитых европейских стран резко и в одночасье были минимизированы, вследствие чего прекратилось и тесное взаимодействие наших и без того порой существенно различных культур. Основные каналы информационного обмена — средства массовой информации, интернет-коммуникация, телевизионное вещание и вместе с ними непрекращающиеся иноязычные формы общения стали затруднены, приобрели во многом недостоверный и часто конфликтногенный характер.

Однако такое жесткое для многих испытание не может остановить совсем и навсегда межкультурную и межъязыковую коммуникацию, поскольку на карте мира практически нет такой зоны, где местным жителям хотя бы периодически не приходилось вступать в межъязыковое и межкультурное взаимодействие. Мы продолжаем познавать мир и впитывать в себя его общекультурные исторические ценности, восхищаться его многогранными красотами и богатством, не перестаем проявлять интерес к другим культурам и традициям и (как бы ни хотелось воспрепятствовать этому оппонентам на мировой арене) продолжаем общение с теми же людьми, но уже коммуницируем с ними не на их, а на «нейтральных» для нас всех площадках. Сложности во внешних условиях общения только активизируют интерес к культуре *Другого* и стремление с большой силой носителя одного языка осмыслить *свою* культуру в контексте *чужой*.

Нынешняя ситуация в России в вопросе межкультурных отношений еще раз отчетливо показала и доказала не только невероятную хрупкость мира, но и хрупкость человеческих межкультурных отношений. В таких обстоятельствах решающую роль может и призван сыграть общий и понятный для всех язык, а еще важнее — хорошее владение им. Язык, который объединит, а не разъединит, объяснит, а не унизит, поддержит и вдохновит. Без наличия общего языка с такими характеристиками вряд ли можно будет найти точки соприкосновения у вечно противоборствующих сторон. И вот здесь встает один из главных вопросов — выбор конкретного языка, языка мира во всех отношениях. Можно сколько угодно рассуждать о принципах выбора такого языка в качестве языка международного общения, например, согласно числу его носителей на земном шаре (что также может иметь значение), однако историки не раз подтверждали, что языком международного общения, как правило, становится язык резидентов мощного в военном плане и лидирующего в мировой экономике государства. На данный момент таким языком принято считать английский, который является наряду с другими, в том числе и русским, языком бизнеса, науки, интернета и т.д. Именно этот язык входит в образовательный минимум программ всех школ и высших учебных заведений мира.

Ряд государств в разное время, включая и сегодняшний день, порой даже больше пропагандируют и поддерживают так называемый язык об-

разования, в том числе английский и русский, который часто не совпадает с родным языком обучающегося. Возможно, данная ситуация в будущем и может привести к политическому конфликту, однако именно такая постановка вопроса, поначалу недооцениваемая, поскольку не осознаваема ни самим обучающимся, ни даже часто его родителями, вводит человека с его раннего детства в удивительный мир билингвизма, открывая мир двойных стандартов, что, в отличие от политики, вовсе не плохо, а наоборот — приветствуется, в мир двойных ценностей, ощущений, понятий [2, с. 160–166]. Модель «двойного» взгляда на мир открывает для носителей конкретной культурной традиции понимание значимости инокультурных реалий в осмыслении себя. Только когда у человека наступает зрелость, физическая и духовная, когда он активно может социализироваться сразу в нескольких обществах, вот тогда он сможет осознать и по-настоящему оценить значимость полученного им дара либо от природы (при естественном билингвизме), либо от организации качественного воспитания и образования в развитом во всех отношениях обществе (при искусственном билингвизме). Наличие в одном государстве большого количества билингвов, судя по ситуации во многих европейских странах и исходя из ряда фактов недавнего исторического прошлого нашей собственной страны, часто предполагает оказание этим социальным слоем неосценимой и мощной поддержки правительствам своих стран, где пропаганда билингвизма поставлена в приоритет внутренней национальной политики и играет одну из решающих ролей в позитивной эволюции международных отношений. Именно билингвы чаще помогают главам билингвальных и мультилингвальных государств достигать общенациональных целей в межкультурном и межъязыковом общении, приближать свои страны к выработке целой системы решения конфликтов исключительно мирным путем — путем переговоров с использованием пусть не международного, но «мирного» и мирового языка [1, с. 30–34].

Билингвизм наряду с мультилингвизмом практически всегда оказывают положительное влияние на языковую ситуацию внутри государства и за его пределами, поэтому поощрение его развития, в том числе и финансовое, со стороны правительства должно стать ведущей составляющей языковой политики и языкового развития любого современного общества, в том числе и российского. Речь скорее идет не столько о поощрении естественного билингвизма и его продуктивного варианта, сколько о развитии искусственного, в приоритете имеющего смешанный характер и формирующего у обучающихся координативный вариант билингвизма [1, с. 30–34].

Современный билингвизм такого варианта как социально-культурное явление в России в настоящее время может в основном развиваться, с на-

шей точки зрения, при весьма ограниченных возможностях и под влиянием таких факторов, как:

- диалог культур (по мере изучения культуры других стран с более глубоким осознанием слушателями своей собственной культуры);
- постановка цели достижения обучающимися и преподавателями уровня владения иностранным языком, соответствующего мировым стандартам (в том числе через осуществление по возможности академической мобильности данных групп с целью улучшения их готовности к международному сотрудничеству в различных областях деятельности в иноязычном мире);
- поощрение государством активного участия этих групп населения в представительных международных конкурсах и научных конференциях (на иностранном языке);
- выработка алгоритма привлечения в образовательные учреждения РФ билингвов в качестве преподавателей;
- создание в РФ собственных ресурсов из разряда ИКТ-технологий, в том числе для дистанционного и онлайн обучения, а также обеспечения мультимедийного сопровождения учебных пособий по иностранному языку (см. также: [4]).

Однако следует обратить внимание, что после февраля 2022 года наше общество еще четче для себя осознало, что «в умелых руках инструкторов с далеко идущими целями и планами» билингвизм, особенно искусственный и координативный, может стать и инструментом при осуществлении этими «инструкторами» своих нечистоплотных замыслов в угоду заинтересованных политиков и другого рода деятелей, при лоббировании исключительно своих интересов и в навязывании ими, с их точки зрения, исключительных правил. Опасность представляет разрушение паритета *своих* и *чужих* ценностных представлений, отражающихся в языке.

Приведем лишь один аргумент для обоснования такого рода нашей обеспокоенности.

Вся информация и передаваемые, а точнее, внушаемые нам чуждые ценности молниеносно преодолевают любые границы в процессе активного развития глобальных билингвальных/мультилингвальных отношений людей в современном мире (активный и контактный билингвизм) и могут предоставлять одностороннее, выгодное какому-то одному государству, самопровозгласившему себя «избранным», толкование ряда событий. Вот почему билингвизм (активный, контактный и координативный) в этом случае помогает таким «вершителям мира во всем мире» справиться с их задачей, поскольку успешнее всего способствует формированию у человека через язык и поле его билингвальности новой или дополнительной для этого индивида информационной культуры.

Становясь универсалией культуры, билингвизм на современном этапе требует более осознанного своего осмысления в контексте необходимости освоения с его помощью представителями других культур приемлемых для нас, граждан России, культурных, моральных, эстетических и этических ценностей и нашего видения развития мировой цивилизации. Наведение культурных мостов возможно при критическом осмыслении *своих* и *чужих* культурных констант и неизменном гносеологическом интересе к *чужой* и *своей* культуре. Познание себя и *Другого* немислимо вне последовательного движения от глубокого постижения и понимания *своего* к открытию осмысленности и ценности *чужого*.

Усиленное и, несомненно, значимое для развития межкультурных и межъязыковых отношений в нашем социуме воздействие пропаганды двуязычия так же, как и практически всего того, что связано с развитием отношений на всех уровнях в мировом масштабе, может иметь две стороны медали. Вот почему, делая определенные выводы, ни в коем случае не поспешные, следует глубже изучить целый комплекс проблем, связанных с формированием и функционированием, например, искусственного би- и мультилингвизма. Главное, что следует учесть при оценивании пользы билингвизма, в частности искусственного, как в целом, так и как явления социального, относя его к тем же «важным и необходимым атрибутам современного информационного общества», — это то, как следует грамотно подойти к выработке стратегии по развитию данного феномена в российском обществе и в его образовательном пространстве, как суметь правильно воспользоваться этой стратегией при включении в ее реализацию самого незрелого в политическом и социальном отношении слоя социума — молодого поколения. Проблематика изучения русского языка как иностранного сквозь призму такого понятия, как языковая картина мира, и искусственный билингвизм раскрываются как совокупность многоуровневого культурного феномена.

Наряду с информационной революцией человечество стало свидетелем и революции языковой, базисом для последней послужили социально-коммуникативные процессы именно билингвизма. Билингвальное образование в социуме (искусственный билингвизм) и наличие в результате миграции и эмиграции большого количества естественных билингвов привели к появлению в Российской Федерации билингвов разного уровня и типов. Государство, с нашей точки зрения, в любое время и при любых обстоятельствах должно всегда активно участвовать в реализации потенциала данных членов социума, используя при этом все имеющиеся в его (государства) распоряжении механизмы, инструменты, способы и методы при создании необходимых условий для увеличения числа билингвов в составе данного социума. Осуществление надзора за программами, по которым происходит развитие искусственного билингвизма в стране,

непременно будет способствовать не только эффективной работе данного контингента резидентов РФ в сфере их специальностей на уровне мировых стандартов, но и лучшему пониманию социумом действий своего правительства на мировой арене, их мотивов и прогнозируемых результатов. Неслучайным видится повышенный интерес законодательной власти России к языковому приоритету русского языка. В недавней инициативе о внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» подчеркивается значимость совершенствования механизмов обеспечения статуса русского языка как государственного языка Российской Федерации и осуществления контроля за соблюдением норм современного русского литературного языка [5]. В частности, ввиду недопустимости использования в политическом дискурсе иностранных слов, за исключением не имеющих общеупотребительных аналогов в русском языке, перечень которых содержится в нормативных словарях. Указанная проектируемая норма направлена на защиту русского языка от чрезмерного употребления иностранных слов.

## Литература

1. *Мазирка И. О.* От психологии языка к психолингвистике (к истории становления) // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. 2011. № 6. С. 30–34.
2. *Некрасова О. А., Мазирка И. О.* Обоснование гипотезы о признании билингвов с унаследованным языком урожденными носителями этого языка // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 3. С. 160–166.
3. *Сорокина Э. А., Мазирка И. О.* Проблемы формирования языковой личности в условиях обучения профессиональному языку лингвистики // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. 2020. № 3. С. 24–33.
4. *Филимонова М. С., Крылов Д. А.* Билингвизм как тенденция языкового развития современного общества // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=5558> (дата обращения: 14.10.2022).
5. Законопроект от 26.10.2022 № 221977-8 «О внесении изменений в Федеральный закон “О государственном языке Российской Федерации” (в части совершенствования механизмов обеспечения статуса русского языка как государственного языка Российской Федерации и осуществления контроля за соблюдением норм современного русского литературного языка)». URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/221977-8> (дата обращения: 18.12.2022).

## **КАК ОБЪЯСНИТЬ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ, ЧТО ТАКОЕ ДУША?**

Когда спрашиваешь иностранного студента, который уже довольно хорошо говорит и понимает по-русски, что такое «душа», то в ответ, как правило, получаешь стандартные фразы типа «О, я знаю, душа — это важно» или «Душа — это хорошо» и т.п. Студенты улыбаются, гордятся, что понимают, но объяснить суть данного понятия не могут и не используют в речи.

Нужно ли останавливаться на объяснении этого концепта на занятиях по РКИ? Насколько это важно для понимания русской картины мира? Рассмотрим несколько точек зрения по этим вопросам, опираясь на теоретические исследования и эмпирические данные, полученные в ходе преподавания языковых дисциплин для русских и иностранных студентов.

Выделим некоторые ключевые понятия, важные для целей исследования. Отметим, что язык отражает восприятие и устройство мира, что выражается в языковой картине мира. Исследователь Л. Г. Викулова отмечает: «Фундаментальной основой сферы межкультурной коммуникации следует считать семиотическую (знаковую) составляющую, к которой относятся как язык, самая важная и ёмкая знаковая система, так и другие разнообразные знаковые образования» [6, с. 7].

Каждому народу присуща своя языковая картина мира, например, у носителей русского языка — русская картина мира, а у тех, для кого английский язык родной — англосаксонская. Представления, составляющие ту или иную картину мира, воспринимаются человеком как истинные, не нуждающиеся в доказательствах, и при этом неявно входят в значения слов. Используя то или иное слово, которое содержит неявный смысл, носитель языка неосознанно для себя принимает заключенный в слове подход, взгляд на этот мир [3, с. 9].

Языковая картина мира представляет собой систему ключевых концептов и связывающих их ключевых идей. Исследователи часто употребляют термины «концепт» и «понятие» как эквивалентные. Тем не менее в когнитивной психологии содержание данных терминов разграничено, несмотря на то, что слово «понятие» является калькой с латинского «conceptus». Концепт рассматривается когнитивной лингвистикой в качестве одного из ключевых явлений.

Рассмотрим определение Н. Ю. Шведовой, представленное в русском семантическом словаре: «Концепт — это содержательная сторона словесного знака (значение — одно или некий комплекс ближайших связанных значений), за которой стоит понятие (т.е. идея, фиксирующая существенные «умопостигаемые» свойства реалий и явлений, а также отношения между ними), принадлежащее умственной, духовной или жизненно важной материальной сфере существования человека, выработанное и закрепленное общественным опытом народа, имеющее в его жизни исторические корни, социально и субъективно осмысляемое и — через ступень такого осмысления — соотносимое с другими понятиями, ближайше с ним связанными или, во многих случаях, ему противопоставляемыми» [8, с. 603].

Исследователи русской картины мира, И. Б. Левонтина, А. А. Зализняк, А. Вежбицка, А. Д. Шмелев, рассматривают в качестве одного из ключевых концепт, заключенный в слове «душа». Это слово может использоваться в разных контекстах, например:

- в религиозном (как дар Божий, не имеющий цены);
- в онтологическом (как проявление внутренней жизни человека и самая его важная суть) [3, с. 30].

В своем труде А. Вежбицка рассматривает русский концепт «душа» в паре с «правдой»: «В русской культуре идеал “правды” связан с положительной оценкой того, чтобы говорить другим людям, что у тебя на душе и что ты на самом деле думаешь» [2, с. 22].

В работе Л. В. Куликова охарактеризованы три аспекта концепта «душа», выявленные по результатам анализа нехудожественных текстов XIX–XX вв. в Национальном корпусе русского языка: «1) воплощение живого, жизни, жизненности; 2) ощущение (автора высказывания), охватывающее многие явления мира и самого себя целостно и непосредственно, в отличие от разума; 3) признание высокой ценности обобщенного Другого, имеющего душу, тяга к нему» [4, с. 404–405].

Особо ценными для методики преподавания русского языка как иностранного являются представления о том, как концепт «душа» реализуется в различных лексических сочетаемостях. Осознание смысловых оттенков и использование в речи конструкций со словом «душа» будет отражением части русской картины мира в представлении самих русских и иностранцев. Л. М. Бузинова отмечает, что данное слово используется для обозначения:

- 1) чувственных и эмоциональных переживаний человека («душа болит»);
- 2) оценки поведения человека с акцентом на положительные/отрицательные коннотации («с душой», «кривить душой»);

- 3) загадочного и недоступного для стороннего понимания внутреннего мира человека («чужая душа – потемки»);
- 4) принадлежности к материальной сфере («ни копейки за душой»), в отношениях с другими людьми («жить душа в душу»);
- 5) физических параметров человека («еле-еле душа в теле») и др. [1, с. 68].

Важным аспектом исследований концепта «душа» является его место в современной русской картине мира. Сведения о частотности употребления данного слова можно получить, анализируя тексты разных эпох. Так, например, Ц. Линь, С. В. Чебанов убедительно показывают, что с 1820 по 2017 г. происходит скачкообразное снижение частотности лексемы «душа» (по данным Национального корпуса русского языка). Авторы высказывают предположение, что это связано с возникшими материальными трудностями, «под действием которых забота и о душе, и о духе отступает на второй план» [5, с. 62–63].

В своей обыденной жизни русские люди скорее не задумываются о ключевых понятиях русской картины мира. Действительно, кто из обывателей анализирует свою речь, считает количество словоупотреблений и т.д.? Вероятно, подобные исследования заинтересуют ученых. Возникает проблемный вопрос: если в условном эксперименте относительное большинство носителей языка не могут определить ключевое понятие, характеризующее его как русского, важно ли об этом ключевом понятии, определенном по результатам аналитических исследований, говорить иностранным студентам, изучающим РКИ?

Представим логику эксперимента, позволяющего получить ответ на поставленный выше вопрос. Исследование проводилось на небольшой выборке испытуемых (студенты педагогического вуза) и было связано с выявлением отношения современных русских людей к концепту «душа».

На одном из занятий по дисциплине «Культура речевого общения преподавателя английского языка» русским студентам предлагалось сравнить ключевые концепты англосаксонской и русской картины мира для лучшего понимания особенностей обеих лингвокультур. Исследование проводилось в 2022 году в трех группах студентов, обучающихся педагогической специальности, для которых английский язык является дополнительной специальностью.

Цель проводимого исследования – оценить понимание (знание) о ключевых концептах русской картины мира и выявить отношение к этим понятиям. Некоторые данные, полученные в ходе опроса, будут интерпретированы и адаптированы для обучения иностранных студентов РКИ.

Общее количество участников исследования – 45 обучающихся. Возрастной диапазон – от 21 до 23 лет (все женского пола). Основной метод исследования – устный опрос с последующей фиксацией ответов и их



анализом. Гипотеза исследования заключалась в следующем: частотность употребления слова «душа» в молодежной среде, по субъективным оценкам молодых русских, снижается или приближается к минимальным значениям.

Для достижения цели исследования предлагалось ответить на три вопроса, представленных ниже. Ответы обобщены в диаграммах (рис. 1–3).

1. Какое слово является одним из ключевых для русской картины мира?

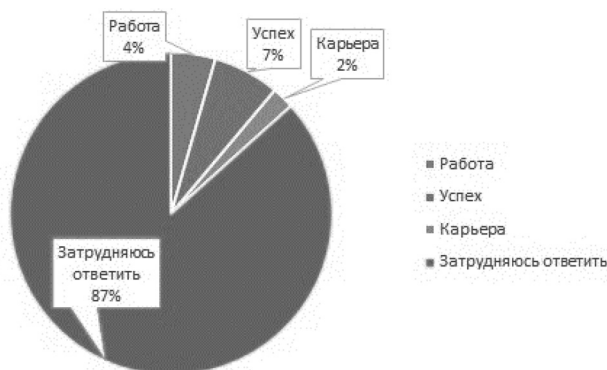


Рис. 1. Ответы на вопрос 1

2. Согласны ли вы с утверждением исследователей, что концепт «душа» является одним из ключевых для понимания русской картины мира?

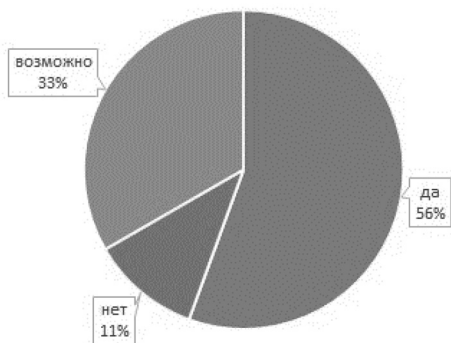


Рис. 2. Ответы на вопрос 2

3. Часто ли вы используете в бытовой речи поговорки со словом «душа»?

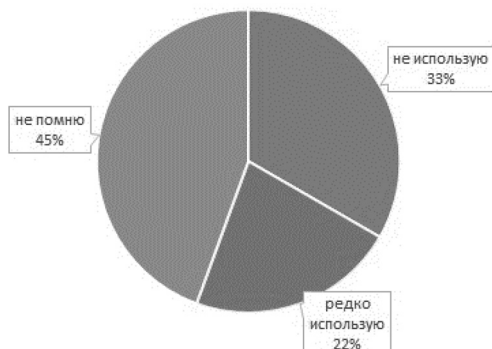


Рис. 3. Ответы на вопрос 3

Современные русские студенты, которые участвовали в опросе, не считают, что именно «душа» — это ключевой концепт русской картины мира. В беседе они говорят, что сейчас, наверное, главное — это хорошая работа, успех, карьера. Однако уточняют, что, скорее всего, данные концепты важны в молодости, когда человек еще только ищет свое место в мире. В пожилом возрасте, когда ценности материального мира уходят на второй план, люди вспоминают о душе, задумываются о естественном конце жизни, начинают посещать церковь и т.п. Ключевой концепт русской картины мира студенты понимают как главную ценность для них в настоящий момент. В связи с таким пониманием были получены противоречивые ответы на вопросы 1 и 2.

Оказалось, что молодые русские люди видят сиюминутные ценности, но не понимают или не принимают основополагающие концепты русской культуры. Основная эмоция, когда студенты узнают о концепте «душа», — удивление. После краткого пояснения о методах исследования русской картины мира приходит понимание сути термина «концепт» и большинство соглашаются, что с такой точки зрения не рассматривали суть проблемы (не имели представлений, знаний о том, что носитель языка имеет своеобразное понимание картины мира, характерное для большинства носителей его языка).

Лишь небольшое количество студентов (22%) признались, что иногда (редко) используют поговорки со словом «душа». Остальные ответили, что не делают этого или не помнят. Данные высказывания позволяют утверждать, что гипотеза подтвердилась, молодые русские практически не используют в бытовой речи фразеологизмы со словом «душа».

Полученные в ходе исследования данные позволяют предположить, что отношение к ключевому концепту русской картины мира у молодых русских отличается от выводов, сделанных на основе корпусных исследований, и нуждается в дальнейшем дополнительном изучении.

Для целей данной статьи важны следующие утверждения, основанные на выводах теоретических и экспериментальных исследований:

1) Частотность лексемы «душа» подвержена изменениям и зависит от исторической эпохи.

Иностранцев студентов, интересующихся филологическими исследованиями в области русского языка и обладающих высокими познаниями в этой сфере, можно ознакомить с полученными данными, например, отображенными в виде диаграмм.

Данный вид работы доступен инофонам, владеющим РКИ не ниже уровня В2. Подобный вид представления информации является наглядным и интуитивно понятным, вызывает интерес у обучающихся, особенно если их будущая специальность связана с анализом деловой информации, менеджментом, филологическими исследованиями.

2) Концепт «душа» является важным звеном русской картины мира на разных этапах исторического развития русского общества, следовательно, для понимания основ мироустройства этого общества информацию о данном концепте иностранным студентам необходимо изучать.

Аналогичной логики придерживались авторы учебника по РКИ (Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова). Данное издание использовалось нами на занятиях с иностранцами. Отметим, что в учебнике по иностранному языку, предполагающем межкультурный подход, важно обеспечить «познание другой культуры, мировоззрения, особенностей (стереотипов, ценностей, поведения)» [9, с. 247]. Опишем методику пояснения концепта «душа» в вузовском курсе по РКИ [7].

Можно выделить следующие этапы:

1) Создание мотивирующей ситуации, связанной с необходимостью употребления в речи малопонятных слов и выражений.

С этой целью организуются коллективное чтение и анализ бытового текста (письма), содержащего рассуждения о том, что такое душа для русских людей. Проблемы, поднимаемые в письме, автором которого является иностранец, живущий в России, связаны с непониманием русского менталитета и противоречивостью русского характера. Молодой человек представляет свой взгляд на русский мир, с которым предлагается поспорить, согласиться и т.п. Текст вызывает живой интерес у инофонов и побуждает их высказаться, дать свою оценку описываемым явлениям.

2) Получение нового знания о концепте «душа».

Предполагает расширение словаря путем знакомства с русскими фразеологизмами, содержащими нужное слово, объяснение случаев употребления разных выражений с использованием иллюстративных опор (где это возможно), примеров из жизни преподавателя.

Список фразеологизмов, предъявляемых для анализа, может быть следующим: «душа болит», «души не чаять», «душа нараспашку», «жить душа

в душу», «душа не на месте», «душа не лежит», «душа в пятки уходит», «брать за душу», «поговорить по душам» [7, с. 31–32].

3) Тренировка в применении изученной лексики.

Реализуется в процессе выполнения заданий на заполнение пропусков в тексте. Предлагается подставить подходящие по смыслу фразеологизмы со словом «душа». Возможны вариативные задания:

- заполнение пропусков не в связном тексте, а в перечне фразеологизмов;
- соотнесение пары «фразеологизм и его значение»; «фразеологизм и зрительная опора (иллюстрация)»;
- составление предложений с изученными фразеологизмами для описания эмоциональных состояний (например, использование устойчивого сочетания «душа болит» в ситуации переживаемого волнения) и др.

4) Применение полученных знаний.

Предполагается выполнение исследовательских заданий. Например, можно предложить сделать небольшое устное сообщение по темам: «Русские фразеологизмы о душе», «Что значит душа для русских», «Чем душа отличается от духа» и др. Для подготовки используются словари, небольшие по объему научные тексты. Наиболее активным студентам разъясняем основы использования опросных методик для исследования частотности использования в речи выражений со словом «душа». Рекомендуются просмотр и анализ советских и русских фильмов, которые отражают особенности русской картины мира и национального характера («Любовь и голуби», «Мужики!», «Берегись автомобиля», «Верю Не Верю»), чтение русской классики и т.д.

Список заданий и упражнений, позволяющих иностранцу понять тонкости русской души, не является окончательным и будет пополняться. Отметим, что работа по изучению основ русской картины мира может проводиться в рамках одной дисциплины в течение одного семестра. Отдельные концепты, в том числе «душа», могут рассматриваться, например, в аудиовизуальном курсе, на практикуме по межкультурной коммуникации и др.

## Литература

1. Бузинова Л. М. Концепты «душа» и «судьба» в русской лингвокультуре // Вестник славянских культур. 2019. Т. 52. С. 65–72.
2. Вежебица А. Русские культурные скрипты и их отражение в языке // Русский язык в научном освещении. 2002. № 2 (4). С. 6–34.
3. Зализняк А. А. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. / А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев. М.: Языки славянской культуры, 2005. 544 с.

4. Куликов Л. В. Концепты душа и дух в русской языковой картине мира XIX–XX столетий // Историческая психология: прошлое, настоящее, будущее. М.: Институт психологии РАН, 2020. С. 397–405.
5. Линь Ц. Формирование концептов [ТЕЛО], [ДУША], [ДУХ] в современной русской языковой картине мира / Ц. Линь, С. В. Чебанов // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2018. Т. 4. № 1. С. 43–71.
6. Основы межкультурной коммуникации: Государственные и национально-культурные символы / Л. А. Борботько, Л. Г. Викулова, Л. А. Воробьева [и др.]. 2-е издание, стереотипное. М.: ООО «ФЛИНТА», 2019. 277 с.
7. Теремова Р. М. Русский язык как иностранный. Актуальный разговор: Учебное пособие для вузов / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова. М.: Юрайт, 2022. 318 с.
8. Шведова Н. Ю. Русский язык: Избр. работы / Н. Ю. Шведова. М.: Языки славянской культуры, 2005. 639 с.
9. Tareva E. G. Intercultural content of a foreign language textbooks: Concept, texts, practices / E. G. Tareva, A. V. Schepilova, B. V. Tarev // XLinguae. 2017. Vol. 10. No 3. P. 246–255.

## **КОНЦЕПТ ‘KADER’ «СУДЬБА» В ТУРЕЦКОЙ И РУССКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА**

«Самой актуальной тенденцией развития науки второй половины XX — начала XXI века является интеграция. Даже полярно противоположные области знаний находят свои “точки пересечения”, из которых возникают принципиально новые научные направления. Аналогичная ситуация возникает во взаимодействии двух гуманитарных дисциплин — языкознании и культурологии» [10, с. 1006]. Эта связь современной лингвистики с дисциплинами, которые, в особенности в прошлом веке, были сосредоточены на «человеке» и его познавательной деятельности, является отправной точкой лингвокультурологии.

«Установление антропологической парадигмы в мировой науке привело к развитию междисциплинарных направлений, сфокусированных на взаимодействии языка и культуры. Общим для новых междисциплинарных областей стал подход, при котором язык и культура оцениваются как знаковые системы, имеющие коды накопления, защиты и передачи знаний» [4, с. 12].

Каждый язык имеет свою определенную семантическую структуру; эта структура открывает двери концептуального мира между реальностью и человеком, в результате чего возникают новые парадигмы. Язык, являющийся основой общения, в некотором роде является видением людей, говорящих на этом языке; он выступает в качестве кодера в мировоззрении, возникающем как отражение познавательного мира человека. Изучение индивидуальных и социальных характеристик системы этих ценностей, истоки которых восходят к временам античности, с каждым днем приобретает все большее значение. В основе таких исследований особенно важными являются два понятия: языковая картина мира и концепт.

### **Языковая картина мира и концепт**

Изучение языковой картины мира является одним из современных семантических исследований. «В рамках таких исследований изучаются способы, которыми разные языки представляют окружающий мир. Центром любой языковой картины мира является человек, состоящий из ряда ор-

ганов, реальных и воображаемых, а также его мировоззрение и чувства» [6, с. 1163].

«Термин “картина мира” был введен Людвигом Витгенштейном как термин философии и логики в его “Логико-философском трактате” для обозначения системы образов, взаимосвязанно отражающих всю совокупность достигнутых наукой результатов познания мира. С 60-х годов прошлого века проблема картины мира стала рассматриваться семиотикой (труды немецкого ученого Лео Вайсгербера) при исследовании первичных моделирующих систем (языка) и вторичных систем (мифа, религии, фольклора, поэзии, кино, живописи, архитектуры)» [2, с. 396].

Интерес к языковой картине мира проявляется в работах В. Гумбольдта; одним из основоположников современного учения о языковой картине мира является немецкий ученый И. Гердер. У каждого народа есть своя картина мира: «Каждая цивилизация, социальная система характеризуется своим способом восприятия мира» [1, с. 31].

Коллективное сознание и социальная ментальность создают огромную картину, определяемую мировоззрением индивидов. «Картина мира — целостный, глобальный образ мира, который является результатом всей духовной активности человека, она возникает у человека в ходе всех его контактов с миром. Познавая мир, человек составляет свое представление о мире, то есть в его сознании возникает определенная *картина мира*, или *языковая модель мира*» [3, с. 40; 8, с. 51]. В этом контексте различные концепты рассматриваются в культурологическом, лингвистическом, психологическом, философском и других аспектах, предлагаются многочисленные интерпретации, классификации и методы исследования.

Основным термином, используемым в лингвистических и культурологических исследованиях, является концепт. Концепт (от лат. *conceptum*) — «это содержательная единица коллективного сознания, отражающая предмет реального или идеального мира и хранящаяся в национальной памяти в вербально определенном виде» [10, с. 1014]. Концепт — это оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира [Кубрякова, 1996].

Отечественные философы (Г. А. Брутян, Р. И. Павленис) и лингвисты (Ю. Н. Караулов, Г. В. Колшанский, В. И. Постовалова, Г. В. Рамишвили, Б. А. Серебренников, В. Н. Телия и др.) различают концептуальную и языковую картину мира. В языковой картине мира носителем является язык, в то время как «концептуальная картина мира указывает на то, из каких элементов складывается обсуждаемый гносеологический объект. Эклектичность такого противопоставления проявляется также и в том, что концепты, по мнению большинства лингвистов, являются основными единицами языковой картины мира» [2, с. 397].

Многими отечественными и зарубежными лингвистами были проведены важные исследования термина «концепт». В связи с этим в лингвистике существуют разные подходы к его определению: Д. С. Лихачев определяет это понятие как «своего рода алгебраическое выражение значения, которым человек оперирует в своей письменной речи» [5, с. 34; 8, с. 51]. С точки зрения В. Н. Телии, «концепт представляет собой продукт человеческой мысли и явление идеальное, а, следовательно, присущее человеческому сознанию вообще, а не только языковому. Концепт — это конструкт, он не воссоздается, а реконструируется через свое языковое выражение и внеязыковое знание» [9, с. 35; 8, с. 51].

Принимая во внимание вышеупомянутые антропоцентрические парадигмы о том, что язык тесно связан с человеком или его внутренним миром, данное исследование фокусируется на лингвистических аспектах концепта «*kader*» («судьба»), которое, в свою очередь, является важнейшей точкой сознания и осмысления в жизни человека.

### **Концепт “*Kader*” («Судьба») в турецкой и русской языковых картинах мира**

Часто встречающийся как в турецкой, так и в русской культуре традиционный концепт “*kader*” («судьба») представляет собой экзистенциальную дилемму, берущую начало с личности и распространяющуюся на все общество в целом, а также содержит религиозные, мифологические и философские элементы. Данный концепт присутствует внутри самой жизни и несет в себе черты реальной жизни; именно это и выступает конкретным доказательством того, что концепт является понятием глобального уровня. При изучении концептов, которые состоят из таких абстрактных понятий, имеющих при этом конкретные доказательства своего существования, необходимо знать глубинные смыслы, вносимые в них коллективным сознанием. С этой точки зрения можно утверждать, что *судьба* — это сама по себе человеческая философия. «Восприятие судьбы похоже, с точки зрения определения поведения человека, на всеобщий консенсус между культурами. Этот поток сознания продолжал существовать как доминирующая тенденция на протяжении всей истории человечества. Эта фаталистическая форма толкования, охватившая все бытие, важна тем, что показывает нам, через какие парадигмы воспринимается логика понимания основных принципов жизни» [7, с. 173].

При рассмотрении значений слова “*kader*” («судьба») в турецком языке становится очевидным отношение турецкого восприятия и сознания к концепции. Слово “*kader*” («судьба»), заимствованное из арабского языка, в турецком языке обретает форму “*yazgi*” («судьба»). Истинное значение слова “*yazgi*” метафорически предстает перед нами в разговор-



ном языке, и особенно часто в таких выражениях и словосочетаниях, как *“alın yazısı”* — «обычно неизбежное несчастье» [Online I]. Слово *“yazgı”*, являющееся синонимом к слову «судьба», в основном связано с религией и определяется как «принятое Богом, желание Бога, судьба, предопределение, надпись, доля, жизнь, участь, Божья воля» [Online I]. «Образованное от арабского корня *kdr* слово *“kadar”* и имеющее два значения — оценка и божественная сила — цитируется со словом *“alın yazısı”* (“судьба”). Самым старым источником, в котором слово использовалось в значении *“alın yazısı”* (“судьба”), является книга Деде Коркута, изданная до 1400 года. Неоспорим и факт взаимосвязи слова *“kader”* со словом *“qadîr”*, образованным от того же корня и имеющим значение “всемогущий”, которое применимо только в отношении Аллаха. Начальная форма (инфинитив) глагола *“qadara”* или *“qadira”* (“Аллах приказал, командовал”) указывает на ту же этимологию» [Online II].

Отношение турецкого менталитета к концепту “kader” («судьба») в турецких пословицах, идиомах и словосочетаниях связано, прежде всего, с феноменом религии как абстрактным понятием и с выражением *“talih”* (удача), которое также является понятием абстрактным. Например, пословица *“kader olmayınca kadir bilinmez”* означает, что каким бы хорошим ни был человек, он не будет оценен, если он неудачлив [Online I]. Здесь концепт *“kader”* («судьба») связан с концептом *“şans”* (шанс), и подчеркивается, что, независимо от действий неудачливого человека, он не будет оценен должным образом. Кроме того, фраза *“kadere boyun eğmek”* полностью интерпретируется в рамках Бога, религиозных убеждений и определяется как «подчиниться судьбе» (*yazgısını kabul etmek*) [Online I].

Выражения *“alın yazısı değişmez”*, *“kaderden kaçılmaz”* (от судьбы не убежишь) [Online I], подчеркивающие первое значение слова *“kader”* (судьба) и часто используемые в повседневной жизни, раскрывают твердую веру в неизменность судьбы и показывают, насколько сильно желание человека ускользнуть от судьбы. Это желание также указывает на то, что данная ситуация, предначертанная ему могущественным (божественным) существом, является полным несчастьем (*talihsizlik*). Здесь следует подробнее остановиться на понятии *“talih”* (удача). Например, такие выражения, как *“talihi gülmek, kaderi gülmek, talihi dönmek”* (смеяться над удачей, смеяться над судьбой, возвращать удачу), обозначают получение желаемого после долгого ожидания, и вновь связаны с понятием *“şans”* (шанс). С другой стороны, такие выражения, как *“kadersiz, kaderi yok, kör talih”* (неудачный, несчастный и слепая удача), в противовес к предыдущему значению, описывают «невезение». Понятие *“alın yazısı”* («судьба», «то, что на роду написано») в турецком менталитете описывает ситуацию, которая неизменна в связи с религией, либо человека, который должен жениться. По этой причине *“kader”* («судьба») часто является метафорической ссы-

кой на человека, с которым мы разделяем жизнь или в которого влюбляемся: “*Kaderim*” («судьба моя»).

В турецком сознании несмотря на то, что *судьба (kader)* неизвестна и неизменна, фактически она непредсказуема. Иногда *судьба плетет свои сету (kader ağlarını örер)*, и человек чувствует себя беспомощным и попадает в безвыходные ситуации; иногда она играет с человеком в игры, сталкивает его с нелепыми, неожиданными, ироническими событиями; это *игра судьбы (kaderin oyunu)* или *ирония судьбы (kaderin cilvesi)*. Вышеупомянутые игры, болезни, плохие события складываются в общую судьбу людей, не имеющих отношения друг к другу и живущих исключительно независимой жизнью; эта ситуация проявляется как форма обращения, введения и определения: *kader arkadaşı (друг по несчастью)*. Для описания тех, кто вынужден проживать негативные события, жить в плохих бытовых условиях и постоянно нуждаться в чем-то, часто употребляется выражение “*kaderine terk edilmiş*” («брошенный на произвол судьбы»). Иногда это *не судьба (kader değil)*; а взаимосвязанные параметры, такие как выбор, который человек делает в течение жизни, жизненный путь, который он выбирает, и его взгляд на жизнь, являются конкретной причиной достигнутого им положения.

В русском языке основные значения слова «судьба» — это «участь, доля, жизненный путь» [Ушаков, 1935–1940] и «стечение жизненных обстоятельств, не зависящий от воли человека ход событий» [Ефремова, 2006]. Если рассмотреть корень слова «суд», от которого образовано слово «судьба», то можно проследить акцент на судебной системе, системе правосудия и, как в турецкой культуре, его глубоких отношениях с религией, системой убеждений и Богом. «В древнерусском языке слово “судьба” известно с XI века. Тем не менее чаще всего оно употреблялось в значениях «суд», «судилище», «правосудие» и «приговор» [Черных, 1999, с. 216].

Среди синонимов к слову «судьба» присутствуют такие слова, как «*фортуна*», «*фатум*», «*судьбина*», «*участь*», «*доля*», «*будущность*», «*удел*», соответствующие значения которых проявляются и в отношении к понятию *судьбы* в русском сознании. Например, понятия «*фортуна*» и «*счастье*», так же как понятия “*şans*” (шанс), “*talih*” (удача), указывают на неожиданные, прекрасные вещи, которые приходят внезапно; слова «*фатум*», «*рок*», «*доля*» подчеркивают нечто неизбежное, болезненное. Здесь, как и в турецкой языковой картине мира, на первый план выходит пугающая и в то же время неизбежная неизвестность.

В русских пословицах, поговорках и словосочетаниях отчетливо просматривается связь людей с собственной судьбой и их пониманием судьбы. Представление о неизбежности судьбы, раскрывающееся в лексике турецкого языка, аналогичным образом встречается и в русской языковой

картине мира: выражения «от судьбы не уйдешь», «судьба не собака, от нее не убежишь» и «судьбу не обманешь» описывают отчаянное желание человека уйти от судьбы, а также бесполезности такого желания. Одна из часто используемых в русской культуре идиом «судьба улыбается, судьба улыбнулась» [Online III]. говорит об удаче и ссылается к слову “*talih*”, которое в турецкой культуре и менталитете также связано с удачей. Отношение к судьбе в русском менталитете четкое и ясное: *судьба* не есть что-то желанное; у человека как нет права выбирать свою судьбу, так и нет возможности избежать ее. Человек всегда хочет изменить свою судьбу, переписать ее, считая, что она ему не подходит.

Ниже представлены некоторые часто используемые фразеологизмы, вызывающие интерес с точки зрения изучения концепта, *судьба* в русской языковой картине мира: *на произвол судьбы* (без помощи, без надзора); *Какими судьбами?* (разг.) (восклицание при неожиданной встрече в знач.: *как попал сюда? Как очутился здесь? Не судьба (кому-чему с инф. — не придется, не удастся)* [Online IV]. Ситуация, когда неизведанная, непредсказуемая *судьба* (*kader*) внезапно сталкивает людей с непредвиденными вещами, в русском сознании, как и в турецком, определяется как *игра судьбы* (*kaderin bir oyunu*) или *ирония судьбы* (*kaderin cilvesi*). В неожиданных, удивительных или абсурдных событиях, которые происходят в жизни внезапно, *судьба*, безусловно, приложила руку: *перст судьбы*. Однако и русский человек, ссылаясь на Божий суд и приговор, инстинктивно принимает и соглашается с неизбежностью судьбы, о которой было упомянуто ранее, и *покоряется судьбе* (*kaderine boyun eğ*).

Как видно из приведенных выше пояснений и примеров, сам концепт “*kader*” («судьба»), восприятие и отношение обеих культур к данному концепту переосмысливаются в различных ситуациях и условиях жизни, появляются новые взгляды, то есть по мере того, как преобразуются различные коннотации понятия, естественным образом совершенствуются и идеи.

Данное исследование фокусируется на изучении концепта “*kader*” («судьба») в турецкой и русской языковых картинах мира и рассматривает слова, идиомы, словосочетания, указывающие на разные аспекты этого концепта. Анализ концепта “*kader*” («судьба») не только дал возможность рассмотреть и сопоставить две языковые картины мира, но и способствовал выстраиванию различных взглядов и дальнейшему расширению границ в его изучении.

В обоих языках концепт “*kader*” («судьба») не наталкивается на стилистический барьер; его можно найти на каждом уровне речи (от имени, данного человеку, формы обращения, до литературного описания). В обеих языковых картинах мира все определения слова «судьба» объединяются в значении «предопределенное, но неизвестное, неизменное», что приводит к восприятию судьбы нашим сознанием как чего-то «неуправляемого»,

«непредсказуемого», «определяемого существом, сильнее нас». Такая система мышления тесно связана с Богом, религией и верой. Эта система, работающая по принципу «Бог определяет судьбу людей заранее, и при ее определении не учитывает какие-либо особенности человека», позволяет людям жить, принимая ситуацию. В каком-то смысле это примирение человека со своей судьбой.

“*Kader*” («судьба») содержит ряд дуальностей, таких как жизнь-смерть, счастье-несчастье, прошлое-будущее, любовь-огорчение, надежда-разочарование. Концепт «судьба», являющийся понятием абстрактным в обоих языках, приобретает в жизни новые обозначения и усиливает свое влияние на людей, в особенности через различные религиозные и традиционные способы выражения.

Таким образом, и для турецкого, и для русского народа *судьба* — это метафорический подход, указывающий на всю жизнь; *судьба* по сути своей — это путь, который указывает на различные поворотные моменты в жизни человека; он подчеркивает связь человека со своей судьбой и с другими людьми. Судьба в обоих языках объясняется схожими этимологическими нюансами, такими как «суждение, приговор, власть, сила»; *судьба* сильная, далекая; она всегда идет впереди, не может быть поймана. Итогом всего вышесказанного является, в целом, отрицательное отношение к судьбе в сознании носителей обоих языков.

## Литература

1. Гак В. Г. Русская динамическая языковая картина мира // Русский язык в его функционировании: Тез. докл. междунар. конф. Третьи Шмелев. чтения (22–24 февр. 1998 г.) М.: Рус. словари, 1998. 125 с.
2. Гончарова Н. Н. Языковая картина мира как объект лингвистического описания // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2012. № 2. С. 396–405.
3. Залевская А. А. Национально-культурная специфика картины мира и различные подходы к ее исследованию // Языковое сознание и образ мира / Отв. ред. Н. В. Уфимцева. М.: Ин-т языкознания РАН, 2000. С. 39–54.
4. Козан О., Kültürdilbilim: Temel Kavramlar ve Sorunlar, Ankara, Gazi Kitabevi, 2014, s. 11–23.
5. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: Антология. М.: Academia, С. 147–165.
6. Напольнова Е. М. Сердце в русском и турецком языках (фрагменты языковой картины мира) // İcanas. Bildiriler. 2011. Т. 3 (38). С. 1163–1171.
7. Окумуш Н. К. Ezeli Yazgı Algısının Kadîm Telakkîleri, Marife, Yaz 2014, ss. 173–191.
8. Самситова Л. Х., Капашева А. А. Концепт «женщина» в языковой картине мира (на материале казахских, башкирских и турецких народных пословиц и поговорок) // International Scientific and Practical Conference World science. 2016. Т. 2. № 11 (15). С. 51–54.

9. *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Шк. «Языки рус. культуры», 1996. 284 с.
10. *Эрай Топбашоглу К.* Особенности лингвокультурологии как филологической дисциплины // *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi.* (29). С. 1004–1022.

### **Словари:**

1. Online I (Türk Dil Kurumu Sözlükleri): <https://sozluk.gov.tr> (Erişim: 25.09.2022).
2. Online II: <https://www.etimolojiturkce.com/kelime/kader> (Erişim: 30.09.2022).
3. Online III: [https://rus-phrasology-dict.slovaronline.com/12864- Судьба%20улыбаётся](https://rus-phrasology-dict.slovaronline.com/12864-Судьба%20улыбаётся) (Erişim: 30.09.2022).
4. Online IV: Волкова, Т. В. (2000). Фразеологический словарь русского языка (Web: <https://gufo.me/dict/volkova/судьба> Erişim: 20.10.2022).
5. *Ефремова Т. Ф.* (2006). Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. М.: Астрель.
6. *Кубрякова Е. С.* (1996). Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та. 245 с.
7. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова (1935–1940). М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ.
8. *Черных П. Я.* (1999). Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. 3-е изд., стереотип. М.: Рус. яз.

## ВОЛЬНОЕ ВРЕМЯ РУССКИХ

Освоение языка — это, в первую очередь, постижение особенностей мышления его народа-носителя. Разумеется, для решения простых коммуникативных задач, возникающих при посещении другой страны, это не обязательно, но для того, чтобы взаимодействовать с культурой другой страны, заниматься активной совместной деятельностью и полноценно общаться с носителями языка, необходимо осознавать, что они *видят мир из другого окна*, т.е. иначе понимают и оценивают многие вещи. Например, наличие центрального отопления в доме в России воспринимается как норма и благо и оценивается как правильное поведение создателей жилых домов и, в первую очередь, государства, которые должны заботиться о гражданах. А в США это видится совсем иначе: центральное отопление отнимает у человека свободу самому принимать решение, о том, как и насколько сильно согреть свое жилье, и плодит иждивенцев, привыкающих надеяться на кого-то, кроме себя. Другой мир — другие правила, а значит — другое мышление, другая картина мира.

Поэтому процесс обучения иностранному языку нам видится в первую очередь как выявление и осмысление сходств и различий родного и изучаемого языка на всех языковых уровнях, включая и главный — коммуникативный. Ведь мы учим язык ради контакта с его носителями и их культурой.

Считается, что наибольшую сложность в процессе изучения иностранного языка представляет взаимодействие с безэквивалентной лексикой, понятиями, словами, явлениями, которые существуют только в рамках одной культуры и не имеют прямого соответствия в другой, как, например, пресловутая *воля*, фигурирующая в названии нашего материала. С точки зрения словаря, *воля* и *свобода* — синонимы. С точки зрения носителей русского языка, вовсе нет. Есть контексты, в которых может быть только *воля*, и есть те, где нужно сказать *свобода*. Если перепутать, носитель языка сразу почувствует чужеродную природу говорящего, услышит отголоски чужой картины мира. Н. Д. Арутюнова, занимавшаяся подробным осмыслением и описанием сущности концепта «воля», присущего сугубо русскому менталитету, в сравнении с концептом «свобода», актуальным для многих картин мира, пишет: «воля характеризует природного (есте-

ственного) человека, живущего в среде природы, свобода — социального человека, живущего в социальной среде» [1, с. 83]. Раскрывая концептуальное поле этих концептов, О. С. Егорова и О. А. Кириллова в более позднем исследовании отмечают: «...“свобода” в русском семантическом пространстве имеет устойчивые корреляции с такими социальными концептами, как “закон”, “власть”, “демократия”, “независимость”. Концепт “воля” более близок по своей семантике к психологическим и лингвоспецифическим концептам, таким как “желание”, “удовольствие”, “русское поле”, “простор”» [2, с. 164]. Как вообще объяснить иностранцу связь между концептами *воля* и *русское поле*? Тем более, если русское поле он тоже переведет с помощью словаря, например: Russian field или Rusça alanı — и получит не ключевой концепт национальной картины мира, а поле в России. При работе со словом *воля* нельзя обойтись переводом. Здесь необходим разговор о национальном характере, значимых чертах русской ментальности и системе ценностей, в которой *воля* соотносится не со свободой, законом и порядком, а с истиной, жизнью и природой. И вообще-то эти замечания применимы не только к уникальным концептам русского языка, а вообще к концептам как таковым: ведь, кроме ядра концепта, так или иначе отраженного в словарях, есть периферия, смежные концепты и концептуальные поля, формирующие за словами ментальные зоны, во многом не совпадающие с ментальными зонами, активизируемыми в сознании носителей других культур их словарными эквивалентами.

Именно поэтому нам представляется едва ли не самым сложным разговор о словах и явлениях, которые присутствуют в обоих языках, но функционируют неодинаково. При изучении иностранного языка всегда возникает стремление найти в другом языке что-то понятное, перекинуть мостик к родной культуре. И такими внешне удобными мостиками в первую очередь становятся многие слова и устойчивые конструкции: ведь в словарях и учебниках им даются прямые соответствия в родном языке. Например, *доброе утро* — вполне привычная формула, свойственная многим языкам. Однако далеко не всегда там, где можно сказать *доброе утро*, говорится *good morning* или *Guten Morgen*. На самом деле очень мало элементов лексического состава одного языка действительно имеют точные соответствия в другом языке, если это не общее заимствование или если речь не идет о языках близкородственных. Обычно же актуализируемая вербальным стимулом одного языка ментальная область очень приблизительно соотносится с ментальной областью, актуализируемой соответствующим вербальным стимулом из другого языка (рис. 1):

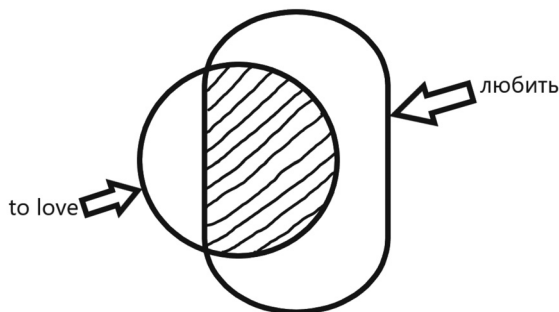


Рис. 1. Соотношение концептуальных полей

Разумеется, чем более похожи соответствующие зоны картин мира двух народов, тем больше будет совпадающая зона. Но в процессе изучения иностранного языка необходимо обязательно акцентировать внимание обучаемого на том, что слово *любить* не переводится на английский как *to love*. По большому счету, оно вообще никак не переводится, как парадоксально бы это ни звучало. Фактически изначально процесс перевода — это поиск соотносимых контекстов: *в этой ситуации я говорю вот эти слова, в этой же ситуации Другой произносит вот это — значит вот это соответствует вот этому*. Это, разумеется, верно. Но нельзя забывать, что существуют другие контексты и другие ситуации, где я продолжаю произносить те же слова, а Другой произносит другое, потому что для меня новые ситуации являются вариациями предыдущей, а для Другого — нет. Для него это совсем иные контексты, и потому обслуживают их совсем другие лексемы. И в обратную сторону: то, что Другому кажется вариациями предшествующего контекста, мне видится уже совсем иначе.

В качестве примера в рамках данного материала остановимся на категории времени. Она вообще таит множество подводных камней для изучающих русский язык, в том числе и в рамках различий картин мира и миропонимания носителей языка в целом.

## Точность

Время, пространство и типы деятельности во многих концепциях определяют особенность культуры и ее отнесение к определенному классификационному типу. Эдвард Холл, один из создателей теории межкультурной коммуникации, разделяя культуры по принципу отношения ко времени, ввел термин *монокронной* и *полихронной* культуры. Представители монокронных культур пунктуальны, сосредоточены, очень ценят время, но в то же время полагают, что управляют им, поэтому планируют все за-



ранее и могут договариваться о деловой или личной встрече за год. Представители полихронных культур считают время неуправляемой стихией, поэтому редко планируют что-то заранее, не страдают излишней пунктуальностью и ценят межличностные отношения гораздо выше времени. Русская культура безусловно относится к полихронным и понимание этого очень важно для освоения навыков коммуникации, потому что длительность реальной и вербальной *минуты* (так же, как и других единиц времени) в русской коммуникации очень сильно различаются, причем присоединение суффикса или инверсия вербальную минуту удлинняют еще больше: *Буду через минуту* абсолютно не предполагает появления через 60 секунд, это более долгий промежуток времени, причем вне зависимости от характера и привычек говорящего. *Я на минуточку* также не предполагает отсутствия или присутствия где-либо длительностью в 60 секунд, притом, если человек выходит откуда-то, этот срок мыслится меньшим, чем если он заходит куда-либо. На длительность *минуточки* вообще влияет большое число факторов, в том числе, например, и степень близости коммуникантов: зашедший *на минуточку* в гости друг вряд ли покинет дом раньше, чем через полчаса. В данном случае эта конструкция имеет значение незапланированного, «несерьезного» визита, который не накладывает обязательств на хозяев и продлится меньше обычного. Наличие количественных конкретизаторов повышает определенность временного интервала, но все равно практически никогда в сознании носителей русского языка не делает его точным. *Буду через одну минуту* равняется *Буду через 60 секунд* только в случае контролируемого движения, то есть по навигатору, секундомеру, указателям. И даже в этом случае в сознании носителей языка присутствует оценка *примерно*, которая во многих случаях вербализируется самим говорящим. В случае же *Я на одну минуту* (выйду или зайду) вообще обычно не соответствует действительности даже по замыслу говорящего, а лишь придает вес его словам, повышает достоверность сообщаемого в сознании реципиента вербального воздействия, и потому используется при уговорах и убеждении. Даже конструкция *ролик длится десять минут* в русском языке и произносится, и понимается как *примерно десять* (плюс-минус минута). Конструкция же *ролик длится минут десять* может описывать и семи-, и пятнадцатиминутный.

Это относится ко всему концептуальному полю: *Я приду в девять тридцать* включает в себя и 9:28, и 9:32 без восприятия этого события реципиентами как неточность. С точки зрения носителей русского языка, это нормальная погрешность, данность, обусловленная стихийностью времени, сложностью его контроля из-за чрезмерного количества переменных, непредсказуемых или труднопредсказуемых факторов. Конструкция же *Я приду полдесятого* изначально предполагает временной интервал, как минимум, от 9:20 до 10:40.

С точки зрения национальной ментальности, появление раньше или позже назначенного времени на 1–2 минуты вообще не воспринимается как какое-либо отклонение. Опозданием считается существенно больший промежуток времени, величина которого зависит от многих факторов. Сообщение от приятеля *Я опаздываю* может означать даже то, что он только выходит из дома и будет позже, например, на целый час. И, в любом случае, это опоздание значимое, то есть больше пятнадцати минут. В противном случае более вероятны конструкции: *припаздываю / задерживаюсь / еще в метро / сажусь в такси / выхожу из автобуса* или просто *скоро буду*. Цель таких сообщений не оправдания и извинения, а стремление предотвратить волнение по поводу своего отсутствия на месте встречи. Личные договоренности для носителей русского языка вообще обладают высокой степенью гибкости. Точность воспринимается как значимый фактор только при фатальности появления невовремя, например: опоздание на поезд или на прием к врачу, назначенный на определенное время. Но в этом случае носитель русского языка обычно приходит раньше назначенного срока, опять же потому, что время — неуправляемая стихия и человек не может ею управлять, следовательно, если опоздание фатально, необходимо заложить *фактор риска* и выйти заранее.

### Время суток и время года

Представление о течении времени у носителей русского языка также обладает значимыми и важными для понимания в процессе изучения русского языка особенностями. Если, как уже отмечалось, в англоязычном мире время — структура стабильная и определяется по часам и календарю, в русской культуре — все иначе. Концептуально время для нас — не структура, а именно стихия. Оно неуправляемо, нестабильно и непредсказуемо, а значит: не может считаться объективным фактором. Поэтому вне официального контекста время — величина относительная и зависит от многих факторов, не только при указании на часы и минуты, как мы отмечали в предыдущем фрагменте наших рассуждений: время дня и года воспринимаются носителями русского языка точно так же. Для русских вполне естественно спросить у окружающих, какое сегодня число, месяц и год, если нужно заполнить какой-то документ или указать время и дату. Не держать в голове такую информацию в нашем представлении о мире не паталогия, а норма.

Весна, лето, осень, зима определяются не по календарю, а по фактической погоде: *весна пришла* — это не 1 марта, а изменение зимнего состояния природы на весеннее. Если календарное время не соответствует наблюдаемому в начале или конце сезона, это воспринимается как нежелание времени года уходить или приходить:

Зима недаром злится,  
Прошла ее пора —  
Весна в окно стучится  
И гонит со двора.  
Ф. И. Тютчев

В русском языковом сознании и время суток определяется не по часам. А. А. Зализняк и А. Д. Шмелев еще в 1997 году отмечали, что «русские в целом более свободно обращаются со временем, чем жители Западной Европы: сами обозначения временных интервалов основаны не на астрономическом времени, а релятивизованы относительно человеческой деятельности, в них заключенной» [3, с. 31]. Утро начинается с пробуждения и продолжается до начала трудовой деятельности, день — это время труда и работы, вечер — время отдыха, поэтому он начинается после того, как закончен трудовой день. Ночь — это время, когда мы спим. Поэтому существующие почти у всех народов этикетные междометия со значением времени, используются у нас иначе, чем, например, в англоязычной культуре: утро, день и вечер могут фигурировать и в констатирующих конструкциях, и в пожеланиях (*Доброе утро! Доброго утра!*), ночь же используется только в пожелании (*Доброй ночи!*), так как констатировать «хорошесть» ночи мы физически не можем: мы спим. А если не спим, но это еще не ночь: если еще не ложились — значит поздний вечер, если встали — значит раннее утро. Любопытно, но вполне закономерно, что носители русского языка воспринимают день завершившимся только после сна: пока не ложились, продолжается предыдущий день, даже если начались уже другие сутки. Вообще все дела, кроме сна и секса, если указано, что они происходили ночью, воспринимаются как нечто негативное: либо как неуместные, неправильные (*Я всю ночь писал. — Дня тебе мало? Вовремя все делать надо*), либо как жизненные проблемы, сложности (*Я всю ночь с ребенком сидела. — Заболел беденький?*). И в целом конструкции, содержащие указание на действия, продолжавшиеся *всю ночь*, вызывают у носителей русского языка сочувствие к говорящему, так как, кроме формального значения, фактически означают жалобу говорящего на то, что он вообще не спал, так как, напомним, ночь — это не время суток, это время сна человека.

Конструкция *Доброе утро!* также необычна. Носители языка отмечают ограниченность ее употребления в прямом значении. Нормативно *Доброе утро!* можно сказать родным, близким, соседям, которых видишь непосредственно после пробуждения. Причем если пробуждение состоялось поздно, то это все равно будет *Доброе утро!* Коллегам *Доброе утро!* уместно говорить только утром при встрече, по дороге на работу, на проходной, в самом начале *рабочего дня*. Когда работа уже началась, прямое значение конструкции препятствует ее использованию. Все время работы

с утра и до вечера включительно в русской языковой картине мира называется «рабочий день». И вполне нормальной является фраза: *У меня день еще не закончился: работаю до восьми* или *У меня сегодня рабочий день начинается после часа*.

В то же время конструкция *Доброе утро!* активно употребляется в переносном значении, например, для иронического порицания невнимательного собеседника. Также она может выражать досаду и раздражение в связи с каким-то неожиданным или неприятным событием. Здесь она синонимична другой этикетной формуле (в нормативной или просторечной форме): *Здравствуйте! /Здрасти! / Ну, здрасти! / Вот вам и здрасти!*

Из объективных факторов, влияющих на идентификацию определенного времени суток, значимость имеет только световой день, например: чем раньше начинает темнеть, тем раньше появляется в речи носителей русского языка конструкция *Добрый вечер!*

Таким образом, полноценное изучение языка невозможно без постижения и осмысления особенностей языковой картины мира, коммуникативных привычек и мышления носителей этого языка, потому что то, что правильно и естественно в одном языковом пространстве, в другом может оказаться невозможным и неприемлемым. И, наоборот, изучая особенности языковых конструкций и коммуникативного поведения носителей какого-либо языка, начинаешь лучше понимать, как они видят и оценивают мир вокруг.

## Литература

1. Арутюнова Н. Д. Воля и свобода // Логический анализ языка. М.: Индрик, 2003. С. 73–99.
2. Егорова О. С., Кириллова О. А. «Свобода» и «Воля» как ключевые концепты русской культуры // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4. С. 161–167.
3. Зализняк А. А., Шмелев А. Д. Время суток и виды деятельности // Зализняк А. А., Шмелев А. Д. Исследования по русской и компаративной семантике. М.: Издательский Дом ЯСК, 2021. С. 21–31.

## ЧАСТЬ II

### МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ

*Х. БАК (Турция, Эрзурум)*

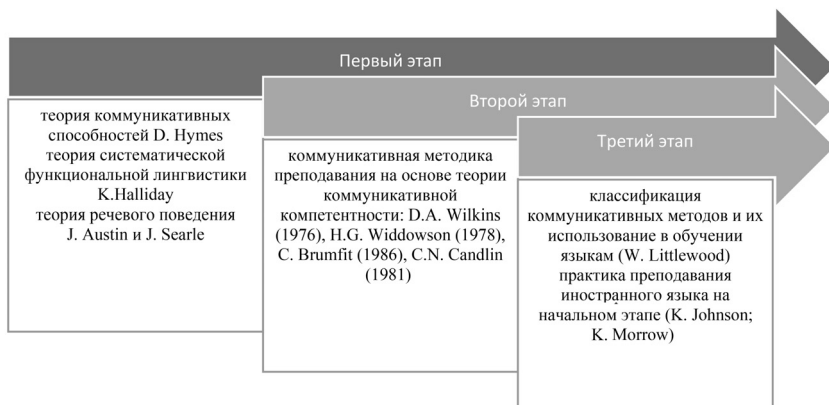
#### **КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ТУРЕЦКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Актуальность изучения коммуникативного подхода в обучении русскому языку как иностранному обусловлена растущим спросом и интересом к изучению русского языка в современном турецком обществе. Повышенное внимание к изучению русского языка привело к изменению характера обучения языку и, как следствие, к проблеме его эффективного изучения. Прежняя первичная направленность на усвоение грамматических конструкций уступила место коммуникативной направленности, направленной на приобретение навыков живой речи, необходимых для непосредственного общения на русском языке.

На основе анализа научно-исследовательской литературы по проблематике данной работы и разделяя идеи О. И. Коваль, Х. Бак [5, с. 1] и других авторов, мы также считаем, что достижения функциональной лингвистики и грамматики позволили коммуникативному подходу стать отдельной концептуальной единицей. Функциональная лингвистика, которая отличается от структурной лингвистики, фокусируется на том, как язык функционирует как средство коммуникации. В результате он поддерживает методы структурирования усвоения языка, основанные на категориях значения и функций, а не на структурных элементах, путем исследования семантических и коммуникативных аспектов языка.

Методологической основой по проблеме исследования являются научные труды исследователей: D. Hymes, K. Halliday, J. Austin, J. Searle, H. G. Widdowson, R. Mitchell, W. Littlewood, Е. И. Пассова, А. Н. Леонтьева, И. А. Зимней, В. Г. Костомарова и др.

Анализ научно-исследовательских подходов в области развития коммуникативного подхода среди зарубежных исследователей позволил выделить следующие основные этапы и направления (рис. 1).



*Рис. 1.* Научно-исследовательские подходы в области развития коммуникативного подхода среди зарубежных исследователей

Как следует из данной схемы, коммуникативный подход основан на тезисе о том, что основной функцией использования языка является общение. Основная цель состоит в том, чтобы обучающиеся развили компетенции и навыки, которые можно применять в реальных жизненных ситуациях, требующих общения (Hymes, 1971). Wilkins (1972) утверждал, что современные программы обучения языкам должны серьезно учитывать функциональные и коммуникативные аспекты языка. Firth (1950) предположил, что преподавание языка должно учитывать более широкую социокультурную перспективу участников, их поведение и убеждения, а также объекты лингвистического обсуждения. Известные теоретики, такие как Canale & Swain (1980), Widdowson (1989) и Halliday (1970), подчеркивали важность коммуникативного подхода к обучению языкам с прицелом на особую способность использовать языки для разных целей.

Таким образом, коммуникативный подход, возникший как альтернатива сложившемуся аудиolingвальному методу, предполагает, что необходимыми предпосылками понимания и использования языковых форм являются не только строго морфосинтаксические, но и социокультурные знания. Основная идея зарубежных исследователей заключается в том, что грамматические структуры изучаются и усваиваются посредством значения и активного использования, а не наоборот. Преподаватель должен выбирать учебные действия, которые вовлекают учащихся в осмысленное и аутентичное использование языка (Richards, Rogers, 1986).

В контексте нашего исследования более пристального внимания требует анализ научных работ, направленный на коммуникативный подход

к обучению русского языка как иностранного, на эффективность применения технологии коммуникативного обучения, в частности коммуникативного тренинга при обучении русскому языку, направленный на формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов.

Теоретический анализ научной литературы позволил определить ряд точек зрения по вопросам коммуникативного подхода, которые трактуются российскими исследователями по-разному:

- технологии развития у студентов языковых, речевых, лингвопрагматических и социокультурных коммуникативных навыков [1];
- рассмотрена специфика коммуникативного подхода, его эволюция в России и за рубежом, способы использования в процессе изучения русского языка как иностранного, а также его преимущества и недостатки в контексте обучения русскому языку как иностранному [10];
- рассмотрен коммуникативный подход к обучению русскому языку как иностранному (РКИ), а также определено понятие «коммуникативная компетентность» [6].

На наш взгляд, заслуживает отдельного внимания программа-концепция коммуникативного иноязычного образования Е. И. Пассова о содержании понятия «коммуникативность» (рис. 2).



Рис. 2. Содержание понятия «коммуникативность» с точки зрения представителей Липецкой методической школы (Е. И. Пассов)

Как следует из данной схемы, Е. И. Пассов рассматривает данное понятие в двух ракурсах: как категорию (понятие) и в практическом, эмпирическом, т.е. как технологию.

Понятие «коммуникативность» имеет методологическую категорию и методологический статус, утверждает автор. Эта категория устанавливает требование к созданию модели процесса обучения иностранному языку. По мере построения учебного процесса общение перестает быть просто декларацией и превращается в объяснительный принцип. В результате необходимо рассматривать коммуникацию со второй точки зрения как технологию или метод обучения, в котором постоянно исследуются фундаментальные аспекты (т. е. черты, качества и свойства) коммуникации [7, с. 105–106].

Однако Ю. Г. Давыдова считает, что коммуникативный подход обучения иностранным языкам является ведущим в неязыковом вузе и предполагает фундаментальное погружение прежде всего в иноязычную деятельность», однако среди исследователей коммуникативного подхода и технологии обучения иностранным языкам существуют разногласия относительно сущности этого явления. Акцент в языковых университетах также изменился на коммуникативный подход. В профессиональном лингвистическом образовании недостаточно «коммуникативного» самовыражения, по мнению исследователей, поэтому необходимо в равной степени овладевать лексическим и грамматическим выражением речи. Они утверждают, что такой подход не акцентирует внимание на содержательной стороне речи учащихся [7].

В обучении русскому языку как иностранному больше внимания уделяется обучению речи и коммуникативным навыкам, чем языковым, что требует изменения акцента с обучения языку как системе на обучение ему как средству общения. Хотя следует отметить, что о необходимости такого обучения впервые заговорили в 1960-х годах XX века, в настоящее время в методику преподавания лингвистических дисциплин внедряются новые технологии, связанные с особенностями обучения языку через общение, через речевое взаимодействие [8].

Определяя особенности применения коммуникативного обучения, исследователями конкретизируются, на наш взгляд, важные аспекты апробации технологии коммуникативного обучения в вузе, которая подтвердила ее эффективность [9].

В этом смысле коммуникативное обучение является одной из самых популярных и быстро развивающихся технологий в методике обучения иностранным языкам. Его высокая продуктивность в рамках образовательной парадигмы, в которой находится современная высшая школа, объясняет такой спрос на технологии.

Термин «коммуникативное обучение» не имеет единого определения в научной литературе.

С. Д. Шабалина определяет его как «использование активных (интерактивных) методов обучения коммуникативной компетентности с целью



более успешного функционирования в социальной и профессиональной среде».

Г. М. Коджаспирова, с другой стороны, определяет обучение как вид интерактивного обучения с целью развития межличностной и профессиональной коммуникативной компетенции.

Любое определение обучения, по мнению О. В. Кирюшиной и А. А. Зырянова, должно включать развитие коммуникативной компетентности и способности к командной работе.

В то же время к основным отличительным признакам коммуникативного обучения иностранным языкам можно отнести следующие:

- помощь учащимся в развитии навыков межличностного общения, понимания и взаимодействия в дополнение к общим навыкам общения;
- помощь в социализации человека в иноязычном обществе;
- средством достижения этой цели обучения является не родной язык, а иностранный [4].

Затем, взяв за основу вышеупомянутые теоретические положения, мы продемонстрируем наш собственный коммуникативный тренинг. Этот тренинг был апробирован на группе школьников 14–15 лет по теме «Семья» в лингвистическом центре «Американа» в Нижнем Тагиле.

При обсуждении темы «Семья» можно предложить студентам следующие задания.

**1. Объединитесь в пары. Ответьте друг другу на вопросы.**

- Что значит для Вас семья?
- Каковы основные функции семьи? Какие из них являются наиболее важными?
- Что такое «традиционная» семья? Почему в прошлом это была наиболее приемлемая модель семьи?
- Какие еще типы семьи существуют сегодня? Чем они отличаются друг от друга?
- Какие «стили воспитания» Вы можете назвать? Какие из них Вы лично одобряете? Почему?
- Почему у старшего и младшего поколений возникают проблемы с пониманием друг друга?

**2. Обсудите с напарником следующие утверждения. Выскажите свое мнение по этому поводу.**

- Развод лучше, чем неудачный брак.
- Брак должен поддерживаться ради детей.
- Супруги, чье образование отличается, никогда не будут счастливы вместе.
- Родители должны позволить своим детям-подросткам поступать по-своему.

- Молодые люди, вступающие в брак, должны заключать брачный договор<sup>1</sup>.

Полезные фразы, которые можно использовать во время беседы.

| Türkçe                                                      | Русский язык                                                        |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Sizin bakış açınızı anlıyorum, fakat bence...               | Я понимаю вашу точку зрения, но я думаю...                          |
| Evet, anlıyorum, ancak benim fikrim şudur...                | Да, я понимаю, но мое мнение таково, что...                         |
| Bunlar çok ilginç/enterans, fakat sorun şu ki...            | Всё это очень интересно, но проблема в том, что...                  |
| Korkarım ki, sizin görüşünüzde aynı noktada olamıyorum...   | Боюсь, я не могу согласиться с вашей точкой зрения...               |
| Ne yazık ki bunların tamamen doğru olduğunu düşünmüyorum... | Мне очень жаль, но я не думаю, что это совсем правильно...          |
| Afedersiniz, ben sizin görüşünüz ile hemfikir olamam...     | Извините, я просто вынужден не согласиться с вашей точкой зрения... |
| Düşünüyorum ki...                                           | Ну, я думаю, что...                                                 |
| İşte asıl sormak istediğim soru bu...                       | Вот главный вопрос, который я хочу поднять...                       |
| Açıklık gelsin diye demek istediğim şu...                   | Просто для ясности, вот что я имею в виду...                        |
| Ve nihayet sonunda biz...                                   | Итак, наконец, мы...                                                |

### 3. Выскажите Ваше мнение по поводу следующих мыслей:

- Семейная жизнь — это самое важное в жизни.
- В наши дни браки становятся всё моложе.
- Единственная задача мужчины в семье — зарабатывать деньги.
- Молодые пары должны жить со своими родителями, бабушками и дедушками, чтобы получить опыт семейной жизни.
- Брак сегодня менее уважаем, чем это было вчера.
- Дети должны принимать участие в принятии важных решений в семье.
- Отцы обычно оказывают более сильное влияние на детей.

### 4. Ответьте на вопросы.

- Нужны ли нам сегодня семейные традиции?
- Разрыв между поколениями: реальность или миф?

<sup>1</sup> В соответствии со ст. 40 Семейного кодекса РФ, брачным договором признается соглашение лиц, вступающих в брак, или соглашение супругов, определяющее имущественные права и обязанности супругов в браке и (или) в случае его расторжения. Rusya Federasyonu Medeni Kanununun 40. maddesi uyarınca, evlilik sözleşmesi, evlilikteki eşlerin mülkiyet haklarını ve yükümlülüklerini belirleyen ve / veya sona ermesi durumunda, evlenecek kişilerin veya eşlerin anlaşmasını belirleyen bir evlilik sözleşmesi olarak kabul edilmektedir.

- Как достичь взаимопонимания с родителями?
- Какова роль бабушки и дедушки в Вашей жизни?
- Какую, по Вашему мнению, семью можно назвать идеальной?
- Кем из членов своей семьи Вы восхищаетесь?

**5. Прочтите приведенные ниже цитаты, выскажите свое мнение к их смыслу.**

1. Мужчины строят дома, женщины строят дом (О. Уайльд).
2. Многие мужчины могут сколотить состояние, но очень немногие могут создать семью (Дж. С. Брайан).
3. Ты не выбираешь свою семью. Они – Божий дар для вас, как и вы для них (Десмонд Туту).
4. Быть семьей означает, что вы являетесь частью чего-то очень замечательного. Это означает, что вы будете любить и быть любимым всю оставшуюся жизнь (Лиза Ведн).
5. Семьи дают нам чувство принадлежности и чувство традиции. Семьи дают нам силу и цель. Наши семьи показывают нам, кто мы такие (М. Кристофер).
6. Как и во всем остальном, душевное спокойствие выше богатства в браке (Жан Б. Мольер).
7. Хорошая жена – начало мира в семье (Святой Али).
8. Некоторые спрашивают о секретах нашего долгого брака. Мы ходим в ресторан два раза в неделю. Небольшой ужин при свечах, легкая музыка и танцы. Она ходит по вторникам, я хожу по пятницам (Хенни Янгман).
9. Женитьба на хорошей женщине – это спокойный порт в бурю, женитьба на плохой женщине – это шторм в тихом порту (Дж. Пети Сенни).

**6. Придумайте и разыграйте диалоги, которые были бы уместны в приведенных ниже ситуациях.**

Ваш брат считает, что родители уделяют Вам больше внимания, чем ему. Поговорите с братом, чтобы убедить его в обратном.

Вы выпускник школы, и Ваши родители хотят сами решить, что Вам делать после окончания школы. Вы не согласны с родителями и хотите поговорить с ними, чтобы решить проблему.

Ваш сын-подросток грубит Вам, плохо учится, поздно приходит домой, что приводит к постоянным ссорам. Вы пришли к психологу, чтобы получить квалифицированную помощь.

**7. Выполните письменные задания.**

Напишите письмо своему другу, в котором расскажете об отношениях с Вашими родителями, братьями и сестрами.

Напишите благодарственное письмо психологу, который помог Вам решить проблему, возникшую у Вас с Вашим сыном-подростком.

Напишите эссе на тему «Родительская любовь не должна быть слепой».

Напишите статью для журнала под названием «Человек начинается в семье».

Третий — посткоммуникативный — этап проведения тренинга направлен на организацию рефлексии: включает анализ диалогов, разбор типичных ошибок, обсуждение трудностей в коммуникации.

Апробация коммуникативного тренинга в лингвистическом центре «Американа» г. Нижнего Тагила с группой обучающихся 14–15 лет по теме «Семья» подтвердила ее эффективность. Применение технологии способствовало более быстрой сформированности коммуникабельности студентов, мотивации к изучению русского языка, высокой результативности формирования практических иноязычных навыков студентов.

Освоение преподавателями коммуникативного тренинга расширяет их представления о коммуникативной компетентности студентов как комплексном личностном ресурсе; о совершенствовании коммуникативной компетентности студентов. Технология тренинга полностью охватывает потенциал обучающегося: уровень и объем его компетентности (социальной, эмоциональной и интеллектуальной), самостоятельность, способность принятия решений, взаимодействие и т. д.

Таким образом, организация и проведение коммуникативных тренингов позволит реализовать все основные принципы коммуникативного подхода в обучении, а главное — будет способствовать созданию мотивации общения, активизировать речевое взаимодействие студентов, развивать умение оперативно реагировать на реплики собеседника, формировать умение логически и критически мыслить.

## Литература

1. Бак Х. Использование игровых технологий при изучении темы «Русская кухня» // Язык и коммуникация в контексте культуры: Материалы международной научно-практической онлайн-конференции (21 апреля 2021 года). Ростов н/Д: Издательско-полиграфический комплекс Рост. гос. экон. ун-та (РИНХ), 2021. С. 198–201
2. Воителева Т. М., Цао Ч. К вопросу о теории и практике коммуникативного подхода в обучении русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2022. Том 9. № 1. С. 92–99.
3. Давыдова Ю. Г. Сущность понятия «коммуникативный подход» в современной методике преподавания иностранных языков // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 5. С. 832–840.
4. Кирюшина О. В., Зырянов А. А. Коммуникативный тренинг как способ реализации интенсивной технологии обучения иностранному языку в условиях лингвистического центра // Мир педагогики и психологии: Международный научно-практический журнал. 2021. № 01 (54). С. 34–38.

5. *Коваль О. И.* Коммуникативный подход при обучении иностранному языку студентов вуза // Научные проблемы водного транспорта. 2014. № 41. С. 144–157.
6. *Ларионова А. А.* Проблемы коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку иностранных слушателей на уровне предвузовской подготовки // Вестник ТГГПУ. 2017. № 3 (49). С. 257–263.
7. *Пассов Е. И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Развитие индивидуальности в диалоге культур». М.: Просвещение, 2000. С. 105–106.
8. *Фесенко О. П., Вашутина О. Ю., Домбровская И. И.* Тренинг в системе преподавания русского языка как иностранного // Концепт. 2019. № 1. С. 10–16.
9. *Францева Е. Н., Прилепских О. С., Кузнецова Е. Н., Донцов А. В., Корлякова С. Г.* Технология коммуникативного обучения как средство формирования коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза в процессе изучения иностранного языка // Вестник НГПУ. 2017. № 4. С. 108–123.
10. *Zankova A. A.* К практике использования коммуникативного подхода в преподавании русского языка как иностранного // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2016. № 4. С. 141–150.

## **ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

**(на примере работы с иностранными учащимися  
по специальностям «Международные отношения»  
и «Регионоведение России»)**

В научной литературе традиционно пишут о языковой адаптации и преодолении языкового барьера как одной из самых сложных задач адаптации иностранных студентов в России [1; 5; 10 и др.]. Действительно, плохое владение русским языком затрудняет бытовую коммуникацию и освоение изучаемой специальности, что может сохраняться у некоторых иностранных студентов до последнего курса обучения. Однако эту проблему, как представляется, можно рассмотреть и под другим углом зрения — учебно-познавательным.

Предполагаем, что основными причинами проблем обучения может быть следующее:

1. Отсутствие опыта работы с учебно-научными текстами на родном языке, что является объективным фактором.
2. Клиповое мышление учащихся, которое часто оценивается педагогами как негативное явление, поскольку затрудняет восприятие информации учащимися традиционными способами.

На наш взгляд, данное явление требует не коррекции, а, скорее, разработки новых способов взаимодействия педагога и учащегося.

**Цель** настоящей работы — описать особенности мышления современного учащегося и предложить практические варианты взаимодействия преподавателя и студента в учебном процессе, в частности на примерах заданий при изучении профессионального русского языка.

Возникновение так называемого клипового мышления, по мнению разных специалистов, обусловлено современной информатизацией всех сфер жизни человека. Реальность насыщена информационными вспышками, СМИ и соцсети борются за внимание пользователей — все это определяет тип мышления современного человека.

В России первым употребил термин «клиповое мышление» Ф. И. Гиренок, считая, что понятийное мышление молодого человека перестало играть важную роль в современном мире, что происходит замена линейного, бинарного мышления нелинейным мышлением. В его работах клиповое мышление определяется как способность быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами, но неспособность к восприятию длительной линейной последовательности — однородной информации [1; 2].

Выделяют две ключевые особенности клипового мышления [9, с. 270]:

**1. Установка на визуальность, образ как главный способ передачи информации.** Вместо рефлексивного восприятия информации («получить, а затем осмыслить») ведущую роль играет быстрое восприятие зрительных и звуковых образов без глубокого погружения в них.

**2. Оценка событий не с рациональной, а с эмоциональной позиции («нравится/не нравится»).** В связи с этим возрастает роль мгновенных реакций: важно привлечь человека к восприятию информации, удержать и заинтересовать. Из этого следуют такие черты, как кратковременность и разрозненность, ассоциативность и установка на игру.

Исследователи, опираясь на работы К. Г. Фрумкина [6; 7], называют такие факторы возникновения нового типа мышления:

- ускорение темпов жизни, которое приводит к возрастанию скорости поступления информации человеку;
- увеличение разнообразия поступающей информации;
- расширение спектра дел, которыми человек занимается одновременно;
- рост демократии и диалогичности на разных уровнях социальной жизни.

На основании этих факторов К. Г. Фрумкин [11, с. 33–34] выделяет основные свойства клипового мышления: высокая фрагментарность информации, ее разнообразие и разнородность, навыки быстрого переключения между фрагментами этой информации при ее восприятии, которые обуславливают способность к многозадачности.

К. А. Полишук [7] обращает внимание на то, что человек для упрощения понимания, а главное, для усвоения полученной информации склонен ее систематизировать, но при такой бомбардировке фрагментами и обобщениями мозг выставляет защиту — теряет способность к фундаментальному ее осмыслению.

Следствием этой многозадачности становятся рассеянность, гиперактивность, дефицит внимания и предпочтение визуальных символов логике и углублению в текст.

Что важно понимать преподавателю?

1. Клиповое мышление — не просто недостаток или слабость современного человека. Это попытка сознания приспособиться к новым условиям жизни, адаптироваться к вечному потоку данных — закономерная защитная реакция организма на обилие информации.

2. Необходимо разрабатывать методические приемы и, возможно, технологии обучения, нацеленные на развитие логических операций и определенную трансформацию «клиповости» в сторону «линейности» мышления студентов [9, с.271].

Таким образом, если учитывать, что современный учащийся а) способен воспринимать лишь краткие, удобно упакованные единицы текста, б) не может удержать внимание после прочтения 2–3 страниц текста, в) может воспринимать несколько «картинок» одновременно, преподаватель может:

- предлагать студентам информацию, упакованную в картинки, таблицы и схемы;
- дробить тексты на «удобоваримые» законченные фрагменты;
- формулировать вопросы к этим фрагментам;
- учить студентов упаковывать информацию.

В современной научной литературе уже появляются разработки, в которых исследователи обращаются к вопросам поиска эффективных методик профессионального обучения, позволяющих развивать у студентов с клиповым мышлением навыки анализа и классификации информационного потока [4].

Настоящая публикация нацелена на демонстрацию практических заданий при освоении русского языка как иностранного.

В качестве иллюстраций практической работы приведем фрагменты материалов по дисциплинам 3-го курса Томского государственного университета «Региональные интеграционные объединения», «Мировая политика», представленные для освоения иностранным учащимся.

Преподаватели основных предметов озвучивают проблему непонимания текстов лекций или иных учебных материалов иностранцами, связывая ее с незнанием русского языка. Однако, на наш взгляд, проблема заключается и в нежелании учитывать особенности восприятия информации в целом современными людьми.

Молодым русскоязычным дипломированным специалистам в рамках эксперимента были предложены вопросы к фрагментам лекций, которые должны освоить иностранные учащиеся, например:

**1. Где (в какой части текста) вы поняли, что хотите перелистнуть страницу?**

**2. Какую мысль вы взяли из этого фрагмента?**

*Второй раздел Устава посвящен определению членства в Содружестве. Этот раздел, по мнению специалистов, недостаточно ясен, потому что очень*



*противоречив. Украина, Молдова и Туркмения не подписали Устав в течение года. Таким образом, членами СНГ в январе 1993 г. стали лишь семь государств – Армения, Беларусь, Казахстан, Кыргызстан, Россия, Таджикистан, Узбекистан. В сентябре 1993 г. в члены СНГ вошла Грузия, в декабре 1993 г. – Азербайджан, имевший с ноября 1992 г. статус наблюдателя. 8 апреля 1994 г. Молдова ратифицировала учредительные соглашения от 8 и 21 декабря 1991 г. и стала участником СНГ. Экономический Суд СНГ определил в марте 1994 г., что Украина, Молдова и Туркмения, не ратифицировавшие Устав СНГ, не являются государствами-членами Содружества, оставаясь его государствами-участниками. Различий в статусе членов и участников СНГ нет. В 2005 г. Туркменистан заявил о принятии статуса ассоциированного члена СНГ. В августе 2008 г. в ответ на проведенную Россией операцию по принуждению к миру о выходе из СНГ заявила Грузия.*

Опрос показал, что текст в линейном формате воспринимается читателями с трудом, в связи с этим основная мысль текста выявляется неточно.

В качестве варианта «упаковки информации» предлагаем нелинейный способ подачи информации: учащимся дается задание заполнить таблицу на основании данных текста и пересказать текст с опорой на таблицу (варианты А, Б, В).

**Вариант А.** При пересказе иностранные учащиеся могут использовать предложенные модели: **(когда?) членами СНГ стали (какие государства?) / (когда?) (какие государства?) приняли статус СНГ / (когда?) (какие государства?) вошли в состав СНГ:**

| Время          | Государство                                                               | Статус    |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1993, январь   | Армения, Беларусь, Казахстан, Кыргызстан, Россия, Таджикистан, Узбекистан | члены СНГ |
| 1993, сентябрь |                                                                           |           |
| 1993, декабрь  |                                                                           |           |
| 1994, март     |                                                                           |           |
| 1994, апрель   |                                                                           |           |
| 2005           |                                                                           |           |
| 2008, август   |                                                                           |           |

**Вариант Б.** Иностранные учащиеся формулируют ответы на вопросы аналитического характера, позволяющие выработать навыки анализа текста, конспектирования и трансформации грамматических моделей, когда нужно записать информацию текста кратко.

Текст 1. Заполните таблицу на основании данных текста

*Первой региональной организацией на постсоветском пространстве была Организация «Центрально-азиатское сотрудничество» (ОЦАС). Она образовалась в январе 1993 г.*

*Узбекистан и Казахстан подписали договор о создании единого экономического пространства. В апреле 1994 г. к договору присоединилась Киргизия.*

*В 1998 г. к организации присоединился Таджикистан, и она получила название «Центральноазиатское экономическое сообщество» (ЦАЭС). Статус наблюдателей в ЦАЭС получили Грузия, Украина, Турция.*

*Цель этого сообщества — создание единого экономического пространства. Однако практических последствий эти соглашения не имели из-за глубоких разногласий сторон: соперничества между Казахстаном и Узбекистаном за лидерство в регионе, напряженности в узбекско-киргизских и узбекско-таджикских отношениях.*

| Когда? | Что образовалось? | Кто участники? | Цель/задачи группировки? | Результаты? | Причина неудачи? |
|--------|-------------------|----------------|--------------------------|-------------|------------------|
|        |                   |                |                          |             |                  |

Текст 2. Заполните схему после текста (см. рис. 1)

*Формирование экономических отношений между странами СНГ, по мнению большинства специалистов, прошло три периода.*

*1. Декабрь 1991 г. — осень 1993 г. Это период дезинтеграционных процессов. Время «цивилизованного развода», когда правительства новых независимых государств стремились разделить союзное наследство, а хозяйственники пытались сохранить прежние связи на основе единой валюты — рубля. В результате единое рублевое пространство распалось.*

*2. Конец 1993 г. — осень 1994 г. — это новая попытка создать общее экономическое пространство с учетом европейского интеграционного опыта. Экономический союз предполагал свободное перемещение товаров, услуг, капиталов и рабочей силы, согласованную денежно-кредитную, бюджетную, налоговую, ценовую, внешнеэкономическую, таможенную, валютную политику, гармонизированное хозяйственное законодательство стран-участниц, общую статистическую базу.*

*Однако участники не смогли согласовать позиции режима свободной торговли. Интеграция в масштабах всего Содружества оказалась невозможной.*

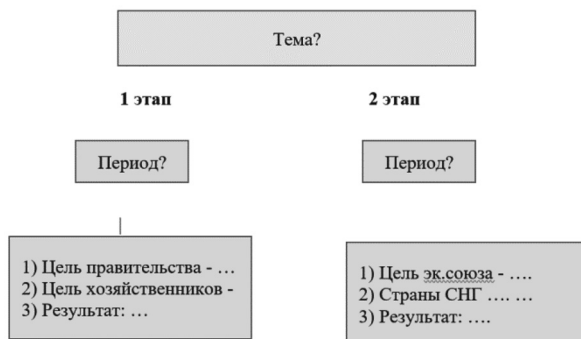


Рис. 1

В дальнейшем преподаватель может предлагать студентам самостоятельно «упаковать» информацию текста в виде схем, таблиц, графиков или клипов.

**Вариант В.** В современных условиях преподаватели оформляют лекционные материалы в формате РРТ, при этом забывая, что этот формат требует нелинейного способа подачи информации:

*В основе процессов глобализации лежат достижения третьей технологической революции: создание «новой экономики» — экономики знаний. Пространство глобализации (метапространство), развиваясь по своим законам, является результатом взаимодействия, с одной стороны, локальных национальных территорий, а с другой — само определяет особенности развития последних (копия слайда на тему «Глобализация»).*

На занятиях русского языка как иностранного студентам предлагаются задания, нацеленные на развитие навыков быстрого чтения и анализа и синтеза информации: требуется научиться видеть ключевые грамматические «маркёры», грамматические модели, типа «что является причиной/результатом чего», «что определяет что», «в результате чего» и т.п., и выявлять только значимые информационные точки:

| Результат                                     | Причина |
|-----------------------------------------------|---------|
| События, которые изменили мир                 |         |
| Возникновение метапространства (глобализации) |         |

Эти же цели преследуют и задания по русскому языку такого типа: **Прочитайте фрагменты текстов и запишите их содержание при помощи одного предложения — по модели «что привело к чему»**

1. В середине 70-х годов был нефтяной кризис. Резко поднялись цены на нефть. Главные причины имели политический характер.

2. Из-за энергетического кризиса были дискуссии о перспективах добычи энергетического сырья.

Таким образом, в настоящей работе были представлены некоторые практические разработки заданий по русскому языку как иностранному в рамках новых условий адаптации современного иностранного учащегося, осваивающего профессиональные навыки на неродном языке. Представляется важным в практической работе проводить целенаправленную трансформацию учебного процесса с учетом современных реалий.

Изменение методических подходов к обучению направлено на развитие у студентов мыслительных операций анализа и синтеза информации, операций обобщения, сравнения и классификации информационного потока.

## Литература

1. *Беккер И. Л., Иванчин С. А.* Проблемы адаптации иностранных студентов к образовательному процессу российского вуза (на примере Пензенского государственного университета) // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки.* 2015. № 4 (36). С. 247–257.
2. *Гиренок Ф. И.* Антропологические конфигурации философии // *Философия науки.* 2002. Т. 8. № 1. С. 408–426.
3. *Гиренок Ф. И.* Клиповое сознание. М.: Проспект, 2016. 254 с. URL: <https://book.ru/book/918615> (дата обращения: 26.10.2022).
4. *Землинская Т. Е., Ферсман Н. Г.* Методики вузовского обучения в контексте клипового мышления современного студента // *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки.* 2016. № 4 (255). С. 153–160.
5. *Клюшников Е. В.* Проблемы адаптации иностранных студентов в России // *Вестник ТвГУ. Серия: «Педагогика и психология».* 2018. Выпуск 1. С. 133–140.
6. *Кожокарь Д. А.* Клиповое мышление как феномен современности и его влияние на восприятие радионовостей // *Наука и образование сегодня.* 2016. № 6 (7). С. 98–101. URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/nauka-i-obrazovanie-segodnya?i=1023937> (дата обращения: 26.10.2022).
7. *Полищук К. А.* «Клиповая культура» в современном потреблении информации // *Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины.* 2015. № 1 (88). С. 189–192.
8. *Семеновских Т. В.* Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // *Вестник евразийской науки.* 2014. № 5 (24). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf> (дата обращения: 22.10.2022).
9. *Сидорович М. М.* Клиповое мышление как актуальная проблема подготовки специалистов естественнонаучного направления в вузе // *Перспективные направления исследований в методике обучения биологии и экологии: Сб. ст. Международной научно-практической конференции (19–22 ноября 2018 г., Санкт-Петербург).* Вып. 16 / Под ред. проф. Н. Д. Андреевой. СПб.: Свое издательство, 2018. С. 270–273.

- 
10. *Тихонова Е. Г.* Особенности адаптации иностранных студентов в вузе региона // Регионология. 2010. № 2 (71). С. 149–155. URL: [https:// regionsar.ru/ru/node/491](https://regionsar.ru/ru/node/491) (дата обращения: 26.10.2022).
  11. *Фрумкин К. Г.* Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры // Ineternum. 2010. Т. 1. С. 26–36.

## **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ТУРЕЦКИХ СТУДЕНТОВ ПИСЬМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ**

На сегодняшний день при обучении иностранному языку используется четыре вида речевой деятельности: говорение, чтение, аудирование и письмо. Как на родном, так и на иностранном языке человек сначала обучается устной, а затем письменной речи. Американский лингвист Р. Ладо, говоря о методике преподавания иностранных языков, заявлял, что «нужно обучать сначала умению понимать речь на слух и говорить, а затем читать и писать» [1, с. 425]. Действительно, навыки говорения и аудирования возможно развить в непринужденной ситуации, опирающейся на живое общение, языковую коммуникацию. Однако особого детального обучающего подхода требует письменная речь. В современном мире для получения и передачи информации письмо играет ключевую роль и требует определенного времени. Именно поэтому процесс обучения письменной речи представляет собой наиболее сложный навык для иностранных студентов. По мнению С. Хаврониной, письменная речь требует особых требований в обучении. «Отсутствие общей ситуации, невозможность использования ритмомелодики, мимики, жестов и других средств воздействия на собеседника заставляют пишущего излагать информацию так, чтобы она была понятна читающим полно и однозначно» [3, с. 127]. В век скоростей и технологий длительный процесс обучения, корректирования, а также правильного грамматического написания слов вызывает у турецких студентов не только трудности, но и нежелание усвоения письменной речи.

Обучение навыкам письма зависит от поставленных целей, которые определяются речевыми потребностями учащихся. Система обучения иностранному языку в Российской Федерации значительно отличается от системы обучения в Турции. Если в России для изучения иностранного языка принято записывать лекции, составлять планы и тезисы к семинарам, выполнять лабораторные работы, делать конспекты, письменные переводы, писать курсовые и дипломные работы, то в Турции, к сожалению, такого разнообразия письменных навыков в процессе обучения не наблюдается. Самым распространенным методом для развития письменного навыка для турецких студентов является написание диктантов и сочинения.

В связи с этим для турецких студентов, изучающих русский язык во внеязыковой среде, учитываются форма обучения, наличие или отсутствие языковой среды, наличие русскоговорящих преподавателей, возраст, социальный статус студентов и т.п. Кроме этого, большое значение имеет не только название высшего учебного заведения, в котором обучается студент, но и город, в котором оно находится. Все вышеперечисленные факторы так или иначе влияют на обучение русскому языку в Турции.

Не исключением являются студенты, изучающие русский язык в турецких вузах. На подготовительном отделении русского языка в Акденизском университете обучаются студенты, которые впервые знакомятся с русским алфавитом и русской речью, начинают изучать русский язык с начального уровня. Студенты, владеющие русским языком, сдают контрольный экзамен, при успешной сдаче которого автоматически переходят на первый курс отделения русского языка и литературы.

Обучение письму турецких студентов проходит через несколько этапов. Первоначальные навыки письма русского языка преподаются турецким студентам на подготовительном факультете. Дисциплина «Письмо» осваивается турецкими студентами в виде развития навыков печатного и рукописного шрифта. После овладения техникой письма учащиеся пишут слоговые и словарные диктанты, закрепляющие упражнения, которые помогают формировать орфографический навык. Наблюдения показывают, что параллельное звуковое и визуальное восприятие слов на начальном этапе обучения русскому языку лучше воспринимается, запоминается и сохраняется в памяти учащегося. Таким образом эффективнее происходит процесс обучения, быстрее запоминается лексика, лучше закрепляются грамматические конструкции. Начальный этап обучения письму проводится под наблюдением преподавателя. На следующем этапе развития преподаватели, используя несколько учебных пособий (пособие Сивенко Л., Шипицо Л., Беляевой Г. «Пишем правильно. Пособие по письму и письменной речи» (2018), Гриценко Л. «Пишем и читаем по-русски. Русский язык как иностранный: Учебное пособие» (2013), Беляевой Г., Нахабиной М. «Я пишу по-русски. Пособие для иностранных учащихся. Элементарный уровень» (2019) и т.п.), самостоятельно комбинируют материал, выбирают подходящие методы работы, мотивирующие учащихся изучению письменной речи.

Дисциплина «Устная и письменная речь» на первом курсе подразумевает развитие коммуникативных навыков в устной и письменной форме на русском языке. На данном этапе обучения учащиеся интегрируют полученные ранее знания и навыки, совершенствуют их, используют устойчивые фразы первоначально в письменных сочинениях, а затем и в разговорной практике. На этом курсе проводятся практические занятия: студенты списывают с экрана записи в тетрадь, записывают предложения под дик-

товку, письменно отвечают на вопросы. Направленного на обучение турецких студентов пособия по развитию письменной русской речи, к сожалению, пока не существует. Поэтому в Турции каждый преподаватель самостоятельно развивает навыки письменной речи у студентов. На втором курсе студентам преподается дисциплина «Сочинение», на которой с помощью написания традиционных и нетрадиционных жанров сочинений, диктантов, изложений усваивается основной этап изучения русского языка как иностранного. Наиболее трудной формой для иностранных учащихся является письменный пересказ изученного текста, включающий элементы повествования, описания и рассуждения. Студенты самостоятельно стараются писать сочинения, объем которых составляет 250–300 слов. На этом этапе вводится изложение, которое требует определенных знаний и навыков. Как на первом, так и на втором курсе студенты занимаются письмом один раз в неделю по два академических часа. На данном этапе письменное обучение теоретически заканчивается. На третьем и четвертом курсах студенты отделения русского языка в Турции не практикуют письменную речь, а обучение русскому языку приобретает всё более устный характер. По окончании обучения студенты должны уметь писать тексты как частного, так и делового характера (письма, заявления, объявления, составлять планы, резюме, тезисы, эссе, дипломные работы и т.п.).

Несомненно, «письмо является одним из фундаментальных аспектов коммуникативной деятельности, однако обучение и процесс освоения данного навыка представляют определенный вызов для преподавателя» [2, с. 57]. На начальном этапе письменная речь русского языка как иностранного развивается с помощью рукописного письма, которое представляет особую трудность для турецких студентов. С одной стороны, руководствуясь развитием технологии, студенты утверждают отсутствие необходимости рукописного письма, а также считают, что в профессиональной деятельности в ближайшем будущем печатная скоропись заменит рукописное письмо. Известно, что в школах некоторых европейских стран (Германия, Финляндия), а также некоторых штатах США рукописное письмо заменили печатным шрифтом. В Турции же начальное обучение родному языку периодически меняется. После продолжительного периода использования печатного шрифта в 2006 году Министерством народного образования было принято решение перейти на рукописный шрифт. Однако сегодня ситуация изменилась, и с 2015 года вновь письменное обучение происходит посредством печатного шрифта. Постоянные изменения в письменном обучении родному языку отрицательно влияют и на письменное обучение иностранному языку. А использование в русском языке не латиницы, а кириллицы вдвойне замедляет процесс развития письменной речи турецких студентов. Это приводит к появлению орфографической интерференции у турецких студентов. Довольно частым



становится явление, когда учащийся неправильно использует похожие по форме, но разные по значению буквы, что приводит к образованию орфографических ошибок.

Следует заметить, что большая часть студентов как начинают, так и продолжают писать печатным шрифтом. Отметим, что навыки письма требуют от учащихся «смысловой насыщенности, структурной развернутости, логичности, связности», а также лексико-грамматических знаний, развития стилистически-синтаксических навыков, владения правилами русской орфографии и пунктуации. Ограниченное количество часов, отсутствие подробных методических разработок на подготовительном факультете, а также постоянные изменения в турецкой системе образования не позволяют получить тщательного обучения письменным навыкам турецким студентам. В итоге в письменной речи студентов наблюдается большое количество грамматических, лексических, семантических, орфографических и пунктуационных ошибок. Рассмотрим подробнее данную ситуацию на конкретных примерах.

Основные трудности письменной речи для турецких студентов составляют речевые ошибки, которые можно разделить на несколько групп. Первая группа – орфографические ошибки. Если в турецком языке используется фонетический принцип написания слов, то в русском языке используется морфологический. Сохранение морфемы в начальном виде во всех однокоренных словах и их формах, процессы оглушения/озвончения, редукция гласных звуков, ассимиляция, а также «единообразие написания» в русском языке не имеет аналогов в турецком языке. В результате у турецкоязычных студентов возникают трудности, замедляющие развитие основных навыков русской речи. Учащиеся, привыкшие воспринимать слова родного языка на слух, с трудом запоминают написание русских слов. Чаще всего это касается слов, состоящих из двух и более слогов. В данном случае наблюдается фонетическая интерференция, нарушение правил орфографии и орфоэпии, грамматических и стилистических норм. Зачастую студенты пишут *‘малако’* вместо *‘молоко’*, *‘горат’* вместо *‘город’*, *‘агарот’* вместо *‘огород’* и т.д.

Ко второй группе относятся свойственные иностранным студентам всех уровней обучения лексические ошибки. Сложная лексическая система русского языка требует понимания точного значения слова, то есть правильного выбора слова для определенного контекста. Формирование лексической компетенции у турецких студентов зависит от многих факторов: мотивации самого студента, уровня знаний преподавателя, методов преподавания, места обучения, сроков обучения и т.д. Однако процесс межъязыковой интерференции, то есть влияния родного языка на процесс изучения иностранного, в этой группе присущ всем студентам без исключения. В итоге можно услышать «давал информацию» (информировать/

сообщать), «каждые хотят» (все хотят), «дают плохие последствия» (плохо заканчивается), «когда я десять лет» (когда мне было десять лет), «делать мой день хорошее» (делать мой день лучше), «должен уверенность в себя» (должен быть уверен в себе), «коричневые глаза» (карие глаза), «красивая погода» (хорошая погода), «погода сегодня замёрзно» (сегодня холодная погода), «исторический часы» (антикварные часы), «руковая часы» (на ручные часы) т.п.

Третья группа — грамматические ошибки. Эту группу составляют ошибки двух категорий. В первую категорию входят ошибки, возникающие на фоне незнания грамматической системы русского языка. В результате происходит неправильное склонение или спряжение слов. Вторая категория грамматических ошибок происходит в результате процесса грамматической интерференции, воздействия турецкого языка на русский. В результате происходит нарушение суффиксов, аффиксов, падежных окончаний и т.п. Обилие видов грамматических ошибок можно классифицировать на несколько групп. Во-первых, неправильное спряжение глаголов: «мы не сдаваемся» (мы не сдаёмся), «он писáет» (он пишет), «я рисоваю» (я рисую), «использовáю» (использую); во-вторых, неправильное применение подчинительной связи (согласования: «новый студентка», «синий море», «большой страна», «добрый утро» и т.п.; примыкания: «поехать дома», «говорить русский язык», «ехать быстрый», «двадцать апреля» и т.п.; в-третьих, ошибочное использование предлогов: «на ресторан» (в ресторан), «за тебя» (за тобой), «пойдем Роме» (пойдём к Роме), «на маркете» (в магазине) и др.; в-четвертых, неверное использование падежных окончаний «красивый страна», «лёгкий дорога», «тёплый море», «грязный полотенце», «маленький тапочки» и т.п.

Четвертая группа — это пунктуационные ошибки. Неправильное употребление знаков препинания у турецких студентов связано с аналогией родного языка. Пунктуационная интерференция также занимает передовое место среди трудностей письменной речи. Кроме этого, среди частых ошибок особое место занимает отсутствие знаний написания заглавных букв. Зачастую студенты собственные имена по-русски пишут с маленькой буквы. На родном языке ситуация повторяется, что, в свою очередь, свидетельствует об орфографической неграмотности. Нарушение орфографических правил в родном языке приводит к нарушению правил написания собственных имен в русском. Турецкий ученый З. Шахин считает, что грамматические правила Института турецкого языка включают более широкий объем имен собственных в турецком языке, чем в русском языке. Эта особенность, связанная с проблемами использования заглавных букв, чаще используется в письменной речи [4, с. 139]. Следует отметить, что процесс интерференции на всех лингвистических уровнях при изуче-

нии иностранного языка широко наблюдается и отклонение от него занимает длительный период.

Пятая группа — нарушение норм литературного языка, присущего русскому языку порядка слов (словорасположение). Помимо нарушения грамматических норм языка студенты употребляют ошибки в словорасположении. Неправильное расположение слов приводит к изменению как формы, так и содержания текста. Так, часто наблюдается неправильное расположение главных членов предложения: «интернет есть?», «погода осенняя», «как быть герой», «после Турецкая Республика была основана» и т.п.

Шестая группа — дословный перевод. Зачастую студенты при написании сочинения, не зная значения слова, пользуются словарями. Употребление неправильного значения слова в тексте ведет к неправильному толкованию. Так, в турецком языке слово “ebe” означает *1. Ведущий в детских играх. 2. Акушерка*. При описании на русском языке ведущего игрока в прятках вместо выражения «выбрать ведущего» (“ebe seçmek”) было использовано выражение «выбрать акушерку» (“ebe seçmek”). Таким образом, смысловая интерференция с родного языка на русский послужила неправильному прочтению. Подобного рода трудности встречаются в письменной речи турецких студентов и вызывают неполное понимание.

При классификации ошибок в письменной речи турецких студентов большую роль занимают межъязыковые ошибки. Процесс влияния родного языка на изучаемый иностранный называется интерференцией. Данный процесс неизбежен на начальном этапе обучения иностранному языку. Процесс интерференции зависит от времени обучения и при интенсивном занятии исчезает, уступая место внутриязыковым ошибкам. В ходе обучения турецких учащихся русскому языку следует помнить, что основной целью преподавания русского языка является умение правильно излагать мысли в устной и письменной форме.

Как показала практика, владение турецких студентов письменной речью является самым отстающим навыком и на всех уровнях обучения требует более тщательного подхода. Благодаря письменным навыкам на подготовительном (начальном) этапе формируются графические навыки. На среднем этапе с помощью письма проводится работа над орфографией и грамматикой. На следующем этапе письмо формирует устную речь и сохраняет приобретенные знания.

Таким образом, приведенные выше виды ошибок в письменной речи турецких студентов препятствуют процессу развития русской речи. Основными ошибками, которые допускают турецкие студенты в письменной речи на русском языке, связаны с их привычками письма на турецком языке. Незнание орфографических, грамматических, синтаксических и др. норм родного языка негативно влияет на изучение русского языка. В связи

с этим проблему межъязыковой интерференции необходимо тщательно прорабатывать на начальном уровне обучения. Эффективность преподавания письменной речи в турецких вузах требует особой подготовки, которую возможно улучшить следующим образом:

- увеличить количество академических часов по письменной речи;
- ввести дисциплины по письму не только на начальном, но и на сертификационном уровне, т.к. пополнение словарного запаса представляет собой постоянный процесс;
- помимо академического письма следует уделять особое внимание креативному письму, которое позволит развить творческую компетенцию студентов в области владения русским языком;
- в процессе написания творческих сочинений желательно использовать либо интересующую молодежь тематику, либо национальный контекст, который увеличит мотивацию и объем знаний;
- особое внимание стоит уделить навыкам чтения, т.к. чтение непосредственно помогает развивать письменные навыки;
- следует увеличить количество заданий для самостоятельного написания текстов на русском языке.

Отдельно следует отметить важность культурного сотрудничества между Турцией и Россией для создания естественной русской языковой среды. Учебное учреждение, в котором обучают иностранному языку, должно давать студенту возможность языковой практики. Таким образом, взаимный диалог между турецкими и российскими студентами увеличит мотивацию к изучению иностранного языка, позволит повысить уровень как письменной, так и устной речи.

## Литература

1. Методика преподавания иностранных языков за рубежом / Пер. с англ., фр., нем. Сост. М. М. Васильева, Е. В. Синявская. М.: Прогресс, 1967. 464 с.
2. *Соболева Н. П., Нилова М. А.* Обучение письму студентов гуманитарных специальностей с использованием современных образовательных технологий // Казанский вестник молодых ученых. 2018. Т. 2. № 5 (8). С. 57–59.
3. *Хавронина С.* Письменная речь студентов-иностранцев с точки зрения норм русского словорасположения // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2005. № 1. С. 126–132.
4. *Şahin Z., Yüksel T. A.* (2018). Rusça Öğrenen Türk Öğrencilerin Yazı Dilinde Karşılaştıkları Büyük Harf Sorunu. [Проблема заглавных букв в письменной речи турецких студентов, изучающих русский язык] // Dil Dergisi. 2018. Sayı. 2 (169). С. 135–149.

*Т. А. СИРОТКИНА (Россия, Сургут)*

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕГИОНАЛИСТИКА НА ЗАНЯТИЯХ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ**

Функционирование русского языка в современном мире — вопрос, волнующий в настоящее время не только российское лингвистическое сообщество, но и филологов ближнего и дальнего зарубежья. И важной в этом плане представляется задача описать функционирование русского языка не только в глобальном, но и в локальном измерении, поскольку именно из маленьких фрагментов, кусочков, образно говоря, пазла, складывается общая картина бытования языка.

Не менее важно учитывать региональный аспект функционирования языка и в преподавании РКИ, поскольку, безусловно, представления о русской культуре должны включать не только стереотипные русскую баню, русскую водку и русского медведя, но и конкретные культурные факты, имеющие не только локальную значимость.

Словацким студентам, с которыми мы проводили ряд занятий в рамках сотрудничества кафедр наших университетов (СурГПУ и УМБ в Б. Быстрице), очень понравилось отвечать на вопросы викторины «Знатоки русского языка», связанные с определением культурных реалий. Им были даны такие фразы с пропусками, как: тульский... московский..., каслинское..., павловопосадский..., оренбургский..., хохломская..., валдайский... и т.д. Мы были рады, что на большую часть этих вопросов студенты ответили не задумываясь. Видно, что они под руководством преподавателей много читали о России, ее культуре, культуре российских регионов.

Когда же студенты будут приезжать к нам (пока это невозможно, хорошо, что до пандемии успел приехать на стажировку аспирант из Банской Быстрицы), нашей задачей будет погрузить их на определенное время в насыщенную культурную среду ХМАО-Югры. Что для этого необходимо?

Прежде всего — общение с рядовыми носителями языка. Пока реальные путешествия невозможны, словацкие студенты читают тексты, написанные рядовыми носителями языка, в рамках курса «Чтение и аудирование». Создавая пособие по этому курсу, мы с коллегой Антоном Репонем практически в каждый его раздел включили небольшие тексты, созданные студентами СурГПУ. Так, например, тема «Российская Федерация»

содержит текст Олеси Морковских «Я живу в России»: «Россия — великая страна. Я безумно счастлива, что родилась именно здесь, что являюсь гражданином Российской Федерации. Почему Россия великая — спросите вы. Я отвечу: “Моя страна имеет большую и добрую душу!” Именно это отличает ее от многих других. Россия с распростертыми объятиями встречает всех своих гостей и заботится о них точно так же, как мать заботится о своих детях. Россия всегда придет на помощь нуждающимся, отдаст последнее, что у нее есть, а главное — всё это совершенно бескорыстно. У моей страны столько достоинств, что их можно перечислять очень долго. Я люблю свою страну и горжусь ею!»

Подобные тексты, хотя и достаточно просты для восприятия иностранными студентами, содержат необходимые для усвоения русские фразеологизмы, сравнительные конструкции, а главное — они написаны такими же, как словацкие студенты, молодыми людьми и демонстрируют отношение российской молодежи к своей стране, что также важно для узнавания и понимания России.

Тема «Города России» включает небольшие эссе студентов о Казани, Нижневартовске, Сочи, Туле. Например, текст студентки Полины Сенаторовой, будущего учителя начальных классов, о своем родном Нижневартовске выглядит следующим образом: «На просторах великой реки Оби, там, где в нее впадает река Вах, образовался городок Нижневартовск. Город, в котором я родилась и жила до поступления в вуз. Этот маленький, совсем еще молодой город хорош в любое время года. Зимой (а зимы тут вечные) под белым, блестящим снегом он кажется каким-то сказочным, новогодним. В центре, на площади, ставится огромная елка, а вокруг нее располагаются ледяные фигурки зверюшек, горки, с которых катаются дети и их родители. Игрет музыка, всюду — смех и веселые разговоры. Падает пушистый снег. Летом для Нижневартовска наступает какая-то новая жизнь, не похожая на жизнь других городов. В начале лета он отмечает «Праздник дружбы народов». В этот день перекрывается движение транспорта по одной из центральных улиц города, и там начинается действо. По всей длине улицы расставляются палатки — столько, сколько национальностей представляют на празднике свою культуру и традиции. В этот день гуляет весь город! Еще одно событие лета, которое ждет каждый вартовчанин, — “Самотлорские ночи”. В те волшебные ночи, когда совсем не темнеет, на стадионе под открытым небом слышна музыка, песни, разговоры. Все ждут кульминации праздника — красивейшего салюта, который остается в памяти до следующего лета. Нижневартовск — город очень молодой, но он стремительно развивается. Я люблю свой северный и такой родной городок!»

В подобных текстах интересна прежде всего лингвострановедческая составляющая. Представляется, что, прочитав их, иностранные студенты

захотят сами почувствовать атмосферу северного Нового года или волшебных белых ночей. Мы надеемся, что в будущем, когда хотя бы один-два студента уже побывают у нас, можно будет использовать созданные уже ими на основе личных впечатлений тексты в дидактических целях.

В раздел о Сургуте, помимо краткой информации об истории города, стихов и прозы, посвященной ему, также включены небольшие студенческие сочинения. Один из них — текст Елизаветы Набок «Сургут — это мой дом»: «Сургут — это не только “нефтяное сердце России”. Это мой город. Это мой дом. Сургут — удивительный город. Он объединил на своей территории людей многих национальностей нашей страны. Выходишь из дома прекрасным морозным утром — тебе навстречу идет и улыбается девушка-татарка, во дворе играют дети — украинцы, русские, узбеки, чуваша, молдаване. И всем здесь хорошо, все счастливы. Природа нашего города вдохновляет многих писателей и поэтов. Наш край — это настоящая страна чудес. Суровые зимы с мягкими сугробами и кусачими выюгами, жаркие июльские дни и белые июньские ночи, золотой сентябрь с рябинами цвета костра. А вокруг — бескрайняя тайга... Открытие нефтяных и газовых месторождений в регионе привело к тому, что Сургут растет и становится одним из крупных городов России. Здесь открыт самый крупный речной порт в Приобье, находится одна из самых мощных теплоэлектростанций мира и один из красивейших мостов нашей страны, соединяющий берега великой Оби. Сургут — удивительный город. Приезжайте к нам и убедитесь в этом сами!»

Вот такую информацию лингвокультурологического плана, безусловно, необходимо учитывать в преподавании русского языка иностранным студентам. Как пишут в одной из своих статей наши иркутские коллеги Мария Николаевна Чупановская и Татьяна Борисовна Маклакова, включение регионального компонента в практику РКИ, во-первых, дает возможность «представить иностранным студентам особенности того края, где они живут в данный момент, ознакомить их с особенностями русской ментальности. Во-вторых, информация, полученная путем осмысления регионально-культурных языковых единиц, играет важную роль в социокультурной адаптации иностранных студентов. В-третьих, использование регионального компонента способствует активизации познавательных процессов, усилению мотивационного фактора, повышению интереса к обучению» [1].

Какие же направления лингвокраеведческих исследований необходимо знать преподавателю РКИ, чтобы иметь возможность включать региональный материал в учебные пособия, использовать его на занятиях?

1. Одно из таких направлений — анализ и изучение особенностей местного диалекта. Диалектная лексика отражает все стороны жизнедеятель-

ности сельского жителя: животноводство, хлебопашество, промыслы и ремесла, особенности быта.

Так, например, в речи жителей ХМАО-Югры представлены такие важные аспекты жизни социума, как охота и рыбная ловля: «*Гусевальщик*, это на охоте когда, выпускает звуки гусиные»; «Мой муж охотился на белок, *белковал* с ноября месяца»; «На берегу, когда стрежовой невод везут, поддерживают крыло невода. Специально *мётчик* бросает невод в воду».

На помощь преподавателю приходят в этом случае исследования диалектологов, региональные диалектные словари.

2. Важное и интересное направление лингвокраеведческих исследований — анализ межязыковых связей. Особенно актуален он для полиэтнических регионов, одним из которых является и ХМАО-Югра.

Не только иностранные студенты, приехавшие к нам, но и жители других территорий России не сразу привыкнут к местным географическим названиям, в основе которых лежат хантыйские географические термины: *ях* — река (Пыть-Ях, Куть-Ях), *лор* — озеро (Самотлор, Вач-Лор).

Региональные топонимические словари — тот источник, который необходимо использовать при обращении к данному материалу.

3. Выделяя основные направления современной регионалистики, ученые-лингвисты на одно из важных мест ставят региональные ономастические исследования. Лингвокультурную значимость, безусловно, имеют региональные ономастические концепты, сформировавшиеся под влиянием исторических и культурных процессов и отражающие ментальность жителей региона. Одним из таких концептов является концепт «Югра».

Результаты ассоциативного эксперимента, проведенного в группе студентов СурГПУ, свидетельствуют о том, что концепт «Югра» в языковом сознании жителей региона состоит из множества концептуальных областей. На стимул «Югра» были даны реакции, репрезентирующие следующие концептуальные области:

- «природа» (леса, болота, тайга, Обь);
- «природные ресурсы» (газ, нефть, черное золото);
- «флора» (мох, брусника, ягоды, грибы);
- «фауна» (белки, олени, медведь, рысь, заяц, лиса);
- «коренные жители» (ханты, манси);
- «промыслы» (рыболовство, охота);
- «промышленность» («Сургутнефтегаз», «Роснефть»);
- «руководство» (губернатор, Комарова, Шувалов);
- «условия жизни» (зима, холод, снег, короткое лето, холод собачий, нехватка кислорода, мало света);
- «качество жизни» (заработки, высокая зарплата, льготы).



Самыми частотными реакциями на предложенный стимул оказались лексемы нефть (6), олени (6), болото (5), газ (4), ханты (4), рыба (4), Комарова (4).

Почувствовать концептуальную значимость региональных имен собственных иностранные студенты, безусловно, смогут не сразу, однако даже на первых этапах погружения в культурную среду необходимо дать им возможность узнать о происхождении того или иного названия, его функционировании на определенной территории.

4. Еще одно интересное направление лингвокраеведения — анализ языка художественных произведений местных писателей. В каждом регионе России есть самобытные авторы, произведения которых интересны для исследования с точки зрения языка, идиостиля. Один из ярких югорских примеров — творчество известного хантыйского автора, пишущего на русском языке, Еремея Даниловича Айпина. В своих текстах он использует не только множество экзотизмов (хантыйских слов), но и множество этнографизмов, с помощью которых описывает разнообразные реалии жизни и быта ханты: *бурки* — меховые сапожки с орнаментами и другими украшениями из сукна и бисера, *гусь* — мужская глухая одежда мехом наружу, надеваемая на малицу; *малица* — глухая мужская одежда мехом внутрь; *набирка* — берестяная посуда для сбора ягод; *сак* — женская меховая шуба мехом внутрь.

Все эти реалии иностранные студенты могут увидеть воочию в местных музеях, однако первичное знакомство с ними можно осуществить на примере текстов региональной литературы.

Таким образом, погружение в российскую культурную среду, так необходимое при обучении русскому языку как иностранному, невозможно без обращения к региональному языковому материалу. Преподаватель РКИ может использовать в работе как отдельные феномены местного лингвокультурного пространства (диалектную лексику и фразеологию, местную ономастику, региональные художественные тексты), так и весь комплекс лингвокраеведческих материалов, который позволит ему сформировать лингвокультурную компетенцию иностранных студентов, повысить их интерес к изучению русского языка.

## Литература

1. Чупановская М. Н., Маклакова Т. Б. Региональный компонент на занятиях по русскому языку как иностранному (лингвокультурологический комментарий краеведческого материала Иркутской области) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. Т. 12. Вып. 3. С. 348–352.

## ЧАСТЬ III

### НАБЛЮДЕНИЯ И ЗАМЕТКИ

*Л. Г. ЧАПАЕВА (Россия, Москва)*

#### **ЧТО КИТАЙЦЫ МОГУТ ПОНЯТЬ ИЗ ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Курс истории русского языка для иностранных обучающихся часто предлагается в отрыве от курса старославянского, которого нет в учебных планах. Поэтому во вводной части к курсу приходится излагать процессы праславянского периода, говоря о корнях русского языка и его связях с другими славянскими языками, и отличиях от них. В частности, рассказывать о начале славянской письменности, о старославянском языке, который во многих аспектах является источником для русского литературного языка, например, для соотносительных полногласных — неполногласных пар. А это, в свою очередь, позволяет показать различия в семантике и стилистике подобных исторически родственных слов.

Совершенно справедливо многие преподаватели отмечают, что трудности в обучении иностранцев из Юго-Восточной Азии во многом объясняются генетическими и типологическими различиями их родных языков от русского, поэтому нет опоры на общую историю в развитии языков, общие закономерности и даже общую графику. Тем не менее изучение, например, фонетических исторических изменений оказывается важным для понимания современных системных чередований (гласных, согласных), осознания принципов русской орфографии, закономерностей в словоизменении.

На наш взгляд, методика преподавания истории русского языка для иностранных обучающихся (например, китайцев) может опираться на методику преподавания русского как иностранного, где освоение теоретического материала и развитие практических навыков анализа строится на методике работы с текстом, когда тексту предшествуют термины (с переводом или без), лексика из текста, вопросы к тексту, а затем практические задания по теме. Опыт преподавания показывает, что китайцы лучше всего воспринимают в определенной степени «формали-

зованный» материал, когда содержание темы и анализ примеров строится почти как в математике, с помощью формул. Предлагаем проверенный на практике вариант работы с темой «Полногласие и неполногласие в русском языке».

## Восточнославянское полногласие и старославянское неполногласие

### Термины

1. Открытый слог (开音节)
2. Плавный сонорный (流音辅音)
3. Полногласие (全元音组)
4. Неполногласие (非全元音)
5. Закрытый слог (闭音节)
6. Отвлеченное понятие (抽象概念)

### Лексика

Иметь в виду, подразумевать (что? кого?) — 所指; 是指

В результате — 由于...[的结果]

Преобразовывать — 改造; 改变

Объясняется (чем?) — 说明

Важнейший (превосходная степень прилагательного «важный») — 核心

Относить к — 属于(什么时候) 的

Отдавать предпочтение — 踦重

Открытости слога противоречили сочетания гласных \*о, \*е с плавными сонорными \*г, \*л в положении между согласными. Имеются в виду сочетания \*tort, \*tolt, \*tert, \*telt (буква *t* условно обозначает любой согласный звук). В результате действия закона открытого слога эти праславянские сочетания были преобразованы, причем результаты преобразований у восточных, южных и западных славян оказались различными, т. к. изменения сочетаний происходили уже в эпоху распада праславянского языка.

Приведем примеры.

Праславянские корни \*gord, \*golv, \*berg, \*melk в языке восточных славян развились в слова *городъ, голова, берегъ, молоко* (это называется *полногласие*), а в старославянском языке — *градъ, глава, бръгъ, млѣко* (*неполногласие*).

Обратите внимание на результат изменения сочетания \*telt: вместо ожидаемого *-еле-* возникло *-оло-* — *молоко* из \*melko. Изменение *e > o* объясняется воздействием твердого *л* на гласный переднего ряда *e*, т. е. передвижкой *e* в задний ряд. Это называют *лабилизацией*.

Полногласие стало одной из важнейших фонетических особенностей древнерусского языка, а затем и всех восточнославянских языков. Возникновение и развитие полногласия относят к VIII–IX векам.

В связи с принятием в X веке христианства (крещения Руси) в древнерусский язык стало проникать много *старославянизмов*, в том числе и слов с неполногласием. В современном русском языке существует целый ряд параллельных слов с полногласием и неполногласием: *ворота* — *врата*, *голос* — *глас*, *голод* — *глад*, *золото* — *злато*, *мороз* — *мраз*, *молот* — *млат*, *хоронить* — *хранить*, *норов* — *нрав* и др. Они различаются по значению и употреблению, стилистической окраской. Старославянизмам нередко отдавалось предпочтение при обозначении отвлеченных понятий (*вражда*, *храбрость*, *блаженство*, *вредитель*, *злонравие* и т. п.), они часто использовались в классической русской поэзии XIX века.

Но следует различать слова с неполногласными старославянскими сочетаниями *-ра-*, *-ла-*, *-ре-*, *-ле-* (*враг*, *хлад*, *бремя*, *плен*) и слова, содержащие такие же сочетания в корне, но общеславянские по своему происхождению. Они не имеют параллельных форм с полногласием (например, *брат*, *платок*, *грех*, *хлеб*; ср. с приведенными выше: *враг* — бел. *во-раг*, *хлад* — *холод*, *бремя* — *беременность*, *плен* — *полон* (устар.), бел. *палон*).

### Вопросы к тексту

1. В результате действия какого закона были преобразованы праславянские сочетания *\*tert*, *\*tolt*, *\*tert*, *\*telt*?
2. В какой период происходили изменения данных праславянских сочетаний?
3. Существуют ли различия в результатах преобразований у восточных, южных и западных славян? Если да, то в чем они проявились?
4. Чем объясняется результат преобразования сочетания *\*telt* в -оло- вместо -еле-?
5. К какому времени относят возникновение и развитие полногласия?
6. Есть ли в СРЯ слова, имеющие одновременно форму с полногласием и неполногласием? Если да, то одинаковы ли их значение, стилистическая окраска, употребление? Приведите примеры, воспользовавшись словарем.
7. Какие новые слова вы узнали из текста?

### Задания к тексту

1. Приведите русские варианты к старославянским словам, используя следующую закономерность: *-ра-// -оро-*, *-ла-// -оло-*, *-рѣ-// -ере-*, *-лѣ-// -оло-*.

**клада, страна, бръгъ, глава, младъ, власть, градъ, влъку, грахъ.**

Образец: **брада** — борода. Если образованные варианты слов вам неизвестны, проверьте значение по словарю.

2. Если в праславянский период слова выглядели следующим образом: \**kogva*, \**berza*, \**dervo*? \**vorna* — как они выглядят в современном русском языке?
3. Какие из данных имен собственных обладают восточнославянской фонетической чертой?

**Владимир, Всеволод, Вологда, Володя, Новгород.**

4. Закономерно ли соответствие названий городов Белгород (город в России) и Белград (столица Сербии)? Почему?

## **ЗАМЕТКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

### **Баобаб — друг или враг?**

Мне всегда очень нравилось вести занятия по домашнему чтению у студентов-иностранцев. Ведь каждая прочитанная книга и история — это настоящее открытие, так как, даже не учитывая индивидуальные особенности восприятия, возникает множество интереснейших оттенков смысла из-за различий культур. Это вдвойне интересно, когда в группе учатся выходцы из разных стран.

Наиболее оживленная дискуссия у нас развернулась, как это ни удивительно, при прочтении «Маленького принца» Сент-Экзюпери. Книга интереснейшая, мы ее читали на французском, который студенты изучали в качестве второго иностранного языка. Впрочем, для многих из них это был уже третий, а для некоторых так и четвертый изучаемый язык. В общем, можно с полным основанием предположить, что все они довольно много читали, причем книги отражали совершенно разные картины мира. Так оно и было. Философский аспект истории и возможность подискутировать об идеях автора всем нравились, к тому же можно было высказать свое мнение по поводу тех или иных событий, персонажей, а это, как правило, довольно интересно студентам. Меня приятно удивили сравнения розы и лиса, которые проводили некоторые студенты. Далеко не у всех роза получалась эгоистичной, а лис положительным персонажем, были и альтернативные точки зрения.

Анализ планет тоже был довольно необычен. В частности, мне показалось очень неординарным восприятие одной из студенток. Анна приехала из Замбии и исповедовала католическую веру. И историю рассматривала именно как притчу, полную иносказаний и библейских аллюзий. Конечно, это не ново, но необходимо учесть, что таково было именно ее собственное прочтение, а ранее с произведением она не была знакома. Если подумать, всё довольно логично, ведь Антуан Мари Жан-Батист Роже де Сент-Экзюпери происходил из аристократической католической семьи, учился в католических пансионах. Конечно, в сознательном возрасте он не высказывался о своих религиозных убеждениях, но ведь многое за-

кладывается в детстве, а потом получает свое воплощение, пусть не всегда полностью осознанное. Фонарщика Анна воспринимала как священника-миссионера, который трудится, выполняя непростое послушание, несет свет в мир, а сам зачастую встречает лишь презрение и насмешки. Сюда же хорошо вписывается и верность однажды данному слову, и то, что его планета слишком мала для двоих. *«Вот человек, — сказал себе Маленький принц, продолжая путь, — вот человек, которого все стали бы презирать — и король, и честолюбец, и пьяница, и делец. А между тем из них всех он один, по-моему, не смешон. Может быть, потому, что он думает не только о себе». Маленький принц вздохнул. «Вот бы с кем подружиться, — подумал он еще. — Но его планетка уж очень крохотная. Там нет места для двоих...»*

Но самая необычная дискуссия у нас развернулась с Гаэлем, студентом, приехавшим с Мадагаскара. Камнем преткновения стал баобаб... На родине Гаэля очень трепетно относятся к этим исполинам, считают их символом и невероятно гордятся своим национальным деревом. Есть легенда, согласно которой однажды между баобабом и богом развернулся спор. И божество, разгневавшись, вырвало дерево из земли и воткнуло обратно вверх корнями. Действительно, внешне его ветви очень похожи на корни, устремленные в небо. Учитывая крайне неблагоприятные условия, в которых растут эти гиганты, чей возраст может достигать тысячи лет, можно и вправду воспринимать их как символ противостояния всем, в том числе и небесным, силам.

Их листьями и плодами питаются и животные, и люди. Из них строят, плетут, делают лекарства, клей, даже одежду. В общем, нет ничего удивительного в том, что люди относятся к баобадам с большим уважением, а то и пиететом. Гаэль был глубоко оскорблен уже самим фактом восприятия баобабов как деструктивной силы, ведь для него всё было совершенно наоборот. Баобаб — источник жизни, помощник во всем. Необходимость выкорчевывать баобабы для спасения планеты его крайне опечалила. Он особенно был расстроен популярностью книги, если можно так сказать, ведь из-за ее широкого распространения множество людей совершенно неверно воспринимает этих исполинов. Его одноклассница из Кореи Сонхи, пытаясь утешить, сказала, что сам Сент-Экзюпери просто воспользовался изображением мощного дерева, а смысл вкладывал совсем другой. Как считают многие исследователи, в нем писатель вывел аллгорию фашизма, экологических проблем, а то и греха. К сожалению, от этого Гаэль расстроился еще больше. Таких ассоциаций с деревом своей родины ему точно не хотелось слышать. К счастью, мысль о том, что никто не совершенен, и даже великий писатель мог ошибаться, его несколько примирила с данной ситуацией. Со своей стороны молодой человек был твердо намерен написать хорошую книгу о пользе баобабов, тем самым хоть немного их реабилитируя в глазах западных читателей

Сент-Экзюпери. Не знаю, сохранил ли Гаэль это желание, но мне было бы очень интересно почитать подобное произведение.

### **Мужской, женский или средний?**

Интересно, что род существительных вызывает вопросы практически у всех студентов. Причин тому множество, да и носят они довольно очевидный характер. В некоторых языках категория рода просто отсутствует, в других есть мужской и женский род, но нет среднего. Однако даже в тех случаях, когда есть и мужской, и женский, и средний, студенты испытывают определенные трудности. Это, опять же, вполне объяснимо, так как род одних и тех же предметов банально не совпадает в разных языках. Интересно, что знание другого иностранного языка может как упростить, так и усложнить задачу.

У меня были студенты из Северной Африки, которым очень тяжело давалось запоминание рода в русском языке. Как однажды признался Ахмед, студент-марокканец, когда мы с ним разговорились, для него очень сложно было держать в памяти род существительных из-за интерференции французского языка. Это вполне понятно, так как существительные, имеющие одинаковое значение в трех языках, ну никак не совпадали по родам. Ахмед ужасно страдал не только от этого, но и в силу того, что женский и мужской род существительных совпадали то в русском и арабском, то во французском и арабском, то в русском и французском. Он составлял таблицы, в которых соединял зелеными линиями слова, в которых род совпадал, а красными — те, где различался. Не могу точно сказать, дал ли результат этот метод, а может быть, просто зубрежка принесла свои плоды, но путать род «книги» и «двери» (его главные слова — камни преткновения) он вскоре практически перестал. При всех этих сложностях с мужским и женским родом можно было серьезно опасаться, что средний род вообще станет непреодолимой преградой, но нет! Оказалось, ему проще было запоминать информацию с нуля, а не перестраивать уже существующие логические связи.

Однако уже в следующем году в мою группу студентов попала Мирьям из Туниса, для которой средний род стал просто катастрофой. Само его существование, как она говорила, просто не укладывалось у нее в голове. Соответственно, и слова среднего рода она запоминала с невероятным трудом. Так, «молоко» у нее постоянно было мужского рода (как во французском), отчего Мирьям невероятно смущалась. Впрочем, так как здесь была подсказка в виде «о» на конце слова, она быстро спохватывалась и исправляла свою ошибку. Как она сама говорила, в арабском всё более просто и логично. Возможно, так оно и есть, но у меня есть подозрение, что это было связано в первую очередь с тем, что арабский был для



Мирьям родным, а потому и был абсолютно логичен — а как иначе-то? Впрочем, со временем Мирьям стала делать меньше ошибок, да и смущалась уже не так сильно, придя к выводу, что главное — донести свою мысль до собеседника. Последняя горесть, которой она со мной поделилась, касалась существительного «кофе», для которого стало возможным использовать средний род. Это ее невероятно печалило. Возможно, еще и из-за особой любви к этому напитку, ведь к среднему роду слова «какао» претензий у нее не было.

## ЧАСТЬ IV

### ОЛИМПИАДА HD

Статья первая (общая)<sup>1</sup>

Ю. Ю. ГРЕБЕНЩИКОВ, М. В. ЗАХАРОВА

### НОМО Dicens: РЕЧЬ КАК ДЕЙСТВИЕ (из опыта Международной творческой олимпиады по русскому языку)

*Disco. Я сказал.*

Объектом данного исследования является человек говорящий, предметом — способы развития его коммуникативных способностей в образовательных условиях высшей школы и осознания взаимосвязи его речевой деятельности и бытия в целом.

Кажется бесспорно назревшей необходимость осмысления результатов антропологического поворота в научном мышлении для процесса лингвистического образования и, в целом, становления языкового и профессионального мышления студента, изучающего русский язык [6, 9]. В качестве *нового* способа решения возникающих в этом ключе задач и проблем предлагается особый тип лингвистической олимпиады — *международная цифровая студенческая творческая олимпиада по русскому языку*, позволяющая сформировать новый тип обучающего и развивающего коммуникативного пространства.

Нам представляется, что наш опыт и возникшие на его основе идеи:

- с одной стороны, вербализация и обоснование нового статуса человека говорящего, который формируется под действием внедрения практических результатов антропологического поворота в научном мышлении в реальную жизнь носителей языка;

---

<sup>1</sup> Опубликовано в журнале: Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 9. С. 103—107.

- с другой стороны, способ развития лингвистического мышления и более глубокого осмысления сущности современного мира у студентов, изучающих русский язык, в рамках творческого олимпийского пространства могут быть значимы для лингвистов, занимающихся русистикой, теоретическими проблемами языкознания и философии языка, межкультурным взаимодействием.

Мы также полагаем, что для современного образовательного пространства представленный материал будет весьма полезен описанием этапов, сути и целей творческой языковой олимпиады, опыт которой может быть использован в образовательной деятельности учебных заведений любого уровня. Введение в научный обиход нового термина *homo dicens* представляется особенно важным для более точного понимания и корректного описания сущности деятельности современного человека и условий его существования в развитых странах. Вербальная составляющая в различных сферах жизнедеятельности личности становится всё более значимой: передача опыта предшествующих поколений, усвоение принципов бытия, освоение профессии, осуществление профессиональной деятельности, установление и разрешение межличностных, профессиональных и социальных конфликтов и т.д. Речевая активность приобретает знаковый характер: даже в рамках креолизованного текста собственно вербальная составляющая или актуализированный креолизированным текстом концепт, сформированный личностью в процессе усвоения языковой картины мира, преобладают над собственно визуальной, восходящей к невербальной деятельности, составляющей.

Рассматривая последовательно концепции И. Г. Гердера, В. фон Гумбольдта, Г. Г. Гадамера, Э. Бенвениста, являющиеся теоретическими основами антропологического поворота в научном мышлении XX века, мы видим, как постепенно выкристаллизовывается идея не только о неразрывной связи языка и человека, но и о взаимозависимости языкового мышления и постижения человеком окружающей действительности, крайняя формулировка которой была предложена в гипотезе Сепира—Уорфа. И, далее, о взаимосвязи, прямой и непосредственной, между языком и реальной деятельностью человека, высказанной в теории речевой деятельности А. А. Леонтьевым.

Противоречия друг другу в иных, иногда чрезвычайно важных, вопросах (например: Бенвенист отрицает теорию постепенного обретения языка, предложенную Гердером, и резко разграничивает, в отличие от психолингвистов, язык и другие виды человеческой деятельности [2, с. 292—293]), связь языка и человека, языкового мышления и миропонимания они единодушно полагают безусловным фактом бытия человека. Наиболее важна для нас в этом плане мысль Гадамера: «Мир является миром лишь постольку, поскольку он получает языковое выражение, ...а под-

линное бытие языка в том только и состоит, что в нем выражается мир» [3, с. 513]. Именно отсюда начинается осмысление роли языка в мире современного человека, в частности понимание того, что можно изменить мир, изменяя язык.

### К вопросу о *homo dicens*

Принято считать, что эволюция *homo sapiens* шла через *homo faber* к *homo loquens*, термину, предложенному Гердером и обозначающему человека, владеющего языковым мышлением. Однако в современном мире все чаще приходится уточнять и развивать смыслы, актуализируемые данным понятием. Всё больше авторов, обращаясь к термину *homo loquens*, уточняют, что речь идет не о человеке, способном к речевой деятельности, обладающем языком как фактом бытия, а о человеке, вступившем в коммуникативное взаимодействие, находящемся внутри коммуникативного акта, внутри культурной традиции [например: 7, с. 11–12; 8, с. 34]. Хотя нам представляется, что, как бы мы ни интерпретировали данный термин, первичным здесь всегда останется характерологическое значение — человек, способный к коммуникативному взаимодействию, человек, обладающий языковой картиной мира, языковым мышлением.

Человека отличает от животного, по сути дела, только способность к вербальной мыслительной деятельности. *Homo loquens* способен именовать факты окружающего мира и, таким образом, познавать, описывать, систематизировать, упорядочивать его. Именно это умение лежит в основе когнитивных механизмов аналитического мышления. Это позволяет человеку взаимодействовать с миром, меняя и совершенствуя его.

И осознание этого знаменует появление *homo dicens* — человека, действующего с помощью слова; человека, понимающего, принимающего силу слова и умеющего с помощью этого слова изменять окружающий мир. Человек всегда подсознательно понимал это, говоря о словесной магии, но научное осмысление и описание вербальной сущности человеческого мышления, а следовательно, и взаимодействия с миром — это достижение второй половины XX века.

Мы полагаем, что использование термина *homo dicens*, родившегося в рамках методики преподавания латинского языка [5], позволяет точнее и яснее выразить сущность современной языковой личности — человека, создающего и продуцирующего воздействующий текст и, с другой стороны, постоянно попадающего под аналогичное вербальное воздействие. Из трех основных глаголов говорения, существующих в латинском языке: **oro** ‘говорить, иметь способность к говорению, речи, красноречию; просить, молить’ от **os** ‘рот, способность к говорению, речь’, **loquor** ‘говорить (в общедно-бытовом значении), рассказывать’ от индоевр. \**telk<sup>w</sup>* ‘поговорить’,

**dico** ‘говорить, произносить; утверждать; называть, именовать; назначать, устанавливать; обещать; описывать; возвещать; сочинять’ от индоевр. \*deykti ‘указывать, показывать <с помощью слов>’ [4] — именно **dico** максимально близок и по происхождению, и по совокупности значений, и по употреблению в латинском языке к значению ‘действовать с помощью слова’.

### Олимпиада “Homo dicens”

Ориентация на процессы, происходящие в современном мире, подталкивает нас по-новому смотреть на привычные и устоявшиеся явления. В частности, на хорошо известное и ставшее обыденным олимпиадное движение в образовании и науке. Сложившееся отношение к научной олимпиаде как форме контроля, позволяющей выявить лучших (школьников, студентов, молодых ученых), привело к тому, что собственно научный поиск оказался практически выведен за пределы внимания как организаторов, так и участников языковых олимпиад. Знание языка, умение его использовать оказываются существенно более актуальными, чем наличие и развитие языкового чутья и языкового мышления участников олимпиады. Из формы научного соревнования, когда ключевой задачей участников является осмысление языковой действительности и выявление особенностей и закономерностей, языковые олимпиады все больше напоминают особую форму экзамена, где знания важнее понимания, а результат, как для организаторов, так и для участников, важнее процесса научного поиска. На наш взгляд, это, по сути дела, обезличивает и нивелирует олимпиаду и, что еще более важно, не является необходимым и полезным в современных условиях.

Творческая научная олимпиада Московского городского педагогического университета направлена как раз на то, чтобы студенты, изучающие русский язык в современном мире как способ общения или объект научного анализа, актуализировали деятельностное начало собственно языкового мышления [1]. Язык — это способ познания, описания мира и, как было уже сказано, воздействия на мир, единственный способ коммуникативного взаимодействия с другими людьми и, что наиболее важно для нас, воздействия на этих людей, изменения их образа мысли и поведения, организации совместной деятельности и жизненного пространства. Соответственно, олимпиадные задания не могут находиться вне сущности языка как явления действительности и должны быть направлены на раскрытие и осмысление участниками олимпиады природы языка и коммуникации.

Следовательно, ключевыми действиями в процессе решения олимпиадных заданий должны стать понимание и осмысление предложенного линг-

вистического материала самой различной этимологии в рамках культуры народа-носителя и обязательно — обратный процесс: понимание и осмысление культуры народа-носителя в рамках языкового материала. История, литература, объекты материальной и духовной культуры — всё это источники языкового знания и ключи к особенностям языкового мышления нации. Рассмотрим это на примере двух типов заданий нашей олимпиады.

Первое задание: рассмотреть картину русского художника, изображающую какую-то русскую (российскую) реалию, например: московскую улицу. И ответить на вопросы о том, что есть и чего нет на картине. Вроде бы простое задание, если не учитывать, что мир осознается, описывается и осмысливается с помощью вербальных символов — знаков, не имеющих прямой связи с объектами действительности, а лишь стимулирующих ментальные образы носителей языка [10, с. 26–27]. Следовательно, изображения, выделяемые на картине, вызывают ассоциации разных уровней и типов у различных реципиентов. Вербальные характеристики изображенных объектов будут более точными и конкретными у носителей языка, обладающих более высоким уровнем коммуникативной и общеязыковой компетенции. Они же смогут выделить большее количество значимых визуальных образов и верно интерпретировать их с точки зрения культурных реалий. Например, сложно выявить наличие или отсутствие на картине «пожилой женщины в зимнем пальто» при отсутствии визуальной градации вербальных символов, актуальных для русского языкового сознания, «женщина средних лет — пожилая женщина — старая женщина», а также сформированного визуального представления о разнице объектов «зимнее пальто, в котором ходят пожилые женщины — современное зимнее пальто — шуба — шубка...» и т.д. Таким образом, качественный подбор вербальных стимулов, учитывающий уровень владения языком соответствующей группы участников олимпиады, позволяет не только выявить уровень языковой и коммуникативной компетенции участника, но и стимулировать исследовательский процесс в его языковом сознании, а при разборе и анализе олимпиадных заданий — уточнить и развить его русскоязычную картину мира.

Второе задание: проанализировать имена и прозвища русских государей / названия русских населенных пунктов и объяснить, о чем они свидетельствуют. Опять же задание выглядит достаточно простым, однако позволяет актуализировать в сознании участника олимпиады мысль о связи вербальных символов, служащих для идентификации того или иного объекта, с историческими и культурными реалиями народа — носителя языка. Анализируя обнаруженные связи, можно не только лучше понять и яснее представить национальную культуру и особенности национального мышления, но и подойти вплотную к осмыслению аксиологической системы нации, говорящей на данном языке, так как характеристики, ис-

пользуемые для номинации значимых объектов реального мира, безусловно, должны указывать на значимые же для носителей данного языка и черты этих объектов.

Используя подобные задания, можно сформировать олимпиадное пространство любого уровня сложности: от начального, адресованного студентам, изучающим русский язык как иностранный на первых сертификационных уровнях, до высшего, адресованного студентам — носителям языка, изучающим русский язык как объект профессиональной деятельности на старших курсах бакалавриата, в магистратуре, аспирантуре. Сложность уровня определяется здесь не самим заданием, а особенностями актуализируемой языковой информации: от семантики, фиксируемой в двуязычных словарях, до нюансов пресуппозиций и коммуникативных употреблений, только ощущаемых носителями языка, учет которых требует глубокого включения в национальное языковое сознание.

Однако ключевым в активизации, формировании, развитии homo dicens является не это, а формирование творческого образовательного пространства, позволяющего увидеть и осознать язык в действии. Для формирования такого пространства в рамках нашей олимпиады используется постепенное вовлечение участников в когнитивное вербальное взаимодействие не только друг с другом и организаторами, но и с окружающими:

- I тур олимпиады: отборочный — длительность тура от 1 недели до 1 месяца: участникам предлагается серия заданий, сформированная в соответствии с уровнем владения русским языком, заявленным при регистрации (изучающий русский язык как иностранный; владеющий русским языком как вторым языком; носитель языка; носитель языка, профессионально изучающий русский язык); ограничений по времени выполнения задания и условиям выполнения нет — можно возвращаться к заданиям, формировать, менять и корректировать ответы в течение всего периода отборочного тура.

Ключевой задачей этого тура является не только отбор участников, готовых к дальнейшей работе, но и включение конкретного участника в когнитивный процесс, так как вопросы не подразумевают поиск готовых ответов, их необходимо найти в процессе анализа изучаемого лингвистического, исторического, литературного, общекультурного материала, часто во взаимодействии с родителями, друзьями, преподавателями и т.д.

- II тур олимпиады: основной — длительность тура 2 часа: задания также разграничены по уровням владения языком, однако здесь необходимо уже в ограниченный промежуток времени найти точные ответы, пользуясь навыками и связями, выработанными в процессе прохождения отборочного тура олимпиады.

Этот этап олимпиады не только позволяет выявить участников с наиболее сформированными коммуникативными и когнитивными компе-

тенциями, обеспечивая соревновательную составляющую олимпиады, но и создает почву для включения заинтересованных участников в работу дискуссионной площадки, предлагаемой в рамках подготовки к III туру и ориентированной на обсуждение вопросов и ответов прошедших туров, а также вопросов и мнений, возникших у участников в процессе работы.

- III (финальный) тур олимпиады: творческий – студенческая цифровая научная конференция.

Участие в третьем туре – обязательное условие получения как дипломов победителей и призеров олимпиады, так и сертификатов участников. Способ участия – выступление с индивидуальным научным докладом и подготовка научной статьи, выступление с сообщением, подготовка коллективного проекта, участие в качестве слушателя – не оговаривается.

В процессе подготовки к финальному туру студентам предлагается возможность участия в работе дискуссионной площадки, а также возможность получения консультаций преподавателей – членов оргкомитета и жюри олимпиады – по правилам проведения научного исследования, организации выступления на конференции, подготовке к публикации научной статьи. Участники конференции становятся частью онлайн-обсуждений, интерактивных занятий, могут слушать видеолекции преподавателей университета. Все это позволяет сформировать интернациональное открытое многоуровневое интеллектуальное пространство, где участники олимпиады из разных стран и городов, обучающиеся на разных образовательных программах на разных уровнях образования, вместе задаются вопросами функционирования, восприятия, осмысления русского языка, находят новое и делятся им с другими.

Сложившееся поле взаимодействия закрепляется в процессе работы конференции, после завершения которой площадка остается доступной всем ее участникам. На ее базе проходят вебинары, различные курсы повышения квалификации и т.д.

Такая организация олимпиады не просто позволяет эффективнее решать стоящие перед нами задачи, но и соответствует новым лингвистическим реалиям: язык является здесь не целью и мерилom компетенции, а средством, используемым носителем языка для решения своих внеязыковых задач – так это работает в реальной жизни, так осознается сущность языка современной лингвистикой, так, по нашему мнению, это должно быть и в пространстве лингвистической олимпиады.

Таким образом, можно утверждать, что современное языковое и ментальное пространство – это пространство активного вербального воздействия. Вместо *homo loquens* приходит *homo dicens* – человек, для которого речь есть средство изменения окружающей действительности и, в первую очередь, мышления, сознания и действий других людей.



Обучение пониманию этой функции языка и формирование навыков использования русского языка в этой функции — одна из важнейших задач, стоящих перед современным высшим филологическим образованием. Решать эту задачу можно как в самом образовательном процессе, так и в рамках более широких образовательных пространств, например: творческой цифровой олимпиады, задача которой — формирование интернационального лингвистического пространства, ориентированного на научный, коммуникативный и когнитивный поиск и творческое взаимодействие людей, объединенных общим объектом исследования — русским языком.

## Литература

1. 21 страна поучаствовала в олимпиаде МГПУ по русскому языку. URL: <https://www.mgpu.ru/21-strana-prinyala-uchastie-v-olimpiade-po-russkomu-yazyku-homo-dicens/> (дата обращения: 22.05.2021).
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: Прогресс, 1974. 448 с.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Пер. с нем. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
4. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. 3-е изд., испр. М.: Русский яз., 1986. 840 с.
5. Захарова М. В. «Homo dicens»: роль латинского языка в формировании филолога-русиста // Преподавание классических языков в эпоху глобальной информатизации: Сб. ст. Казань: ФГБОУ ВО ГМУ Минздрава России, 2019. С. 201–205.
6. Коханова В. А., Канунникова И. А. Профессиональная подготовка учителя-словесника к работе в цифровой образовательной среде // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2021. № 1(41). С. 96–103.
7. Красных В. В. Лингвокультурная идентичность homo loquens // МИРС. 2007. № 4. С. 11–15.
8. Марченко О. И. Homo loquens: творческий потенциал и артистизм // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 1. С. 34–38.
9. Романова Г. И., Смирнова А. И. Методологические проблемы изучения и преподавания литературы в условиях цифровой среды // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2021. № 1 (41). С. 79–88.
10. Тарасов Е. Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания // Языковое сознание и образ мира: Сб. ст. М.: Ин-т языкознания РАН, 2000. С. 24–32.

Статья вторая (частная)<sup>1</sup>

*Ю. Ю. ГРЕБЕНЩИКОВ, М. В. ЗАХАРОВА*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЦИФРОВОЙ ОЛИМПИАДЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ “НОМО DICENS” ДЛЯ ПРОДВИЖЕНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ МОСКВЫ**

Китайская мудрость гласит: «Если хочешь победить сильного противника, воспитай его детей». И дело здесь не в военных хитростях. Просто, воспитанный тобою, ребенок не будет твоим врагом. Он будет знать тебя, понимать тебя и слышать то, что ты говоришь. В современном мире главное — найти возможности говорить с людьми другой культуры напрямую, без политики и СМИ, на языке искусства, образования и науки. В Московском городском педагогическом университете мы уже почти десять лет проводим ставшую в 2020 году международной олимпиаду по русскому языку “Номо dicens” [1]. Ее цель — создание культурного пространства для школьников и студентов нашей планеты, изучающих русский язык, где они могли бы общаться друг с другом, слышать и узнавать носителей русского языка, учиться лучше понимать русский язык, русский менталитет и русскую культуру. Олимпиада ориентирована не только на студентов, изучающих русский язык как иностранный, но и на русскоязычных студентов (филологов и нефилологов). Уровни, адресованные носителям русского языка, содержат вопросы и задания, направленные на осмысление привычных языковых явлений, углубление понимания процессов, происходящих в живой русской речи, расширения представлений о русском культурном пространстве в целом.

Название “Номо dicens” было избрано для нашего проекта по нескольким причинам: во-первых, латинский язык как язык культуры, образования и науки понятен и приемлем для студентов из любой страны нашей

---

<sup>1</sup> Опубликовано в журнале: Успехи гуманитарных наук. 2022. № 7. С. 183–187.

планеты и сразу помещает наших потенциальных участников в классическую академическую среду, во-вторых, наш проект изначально имеет коммуникативную, когнитивную и гуманистическую направленность: да, в фокусе внимания русский язык, но не язык как система или структура, а язык как способ коммуникации между людьми, ключевое средство формирования картины мира, хранилище системы ценностей и традиций культуры своих носителей. Мы полагаем, что современный человек не может не понимать этого, не может смотреть на язык иначе, потому что сейчас язык — это, в первую очередь, средство воздействия, способ ретрансляции, навязывания, замещения, разрушения или создания представлений о мире и о себе: «Язык народа выступает одним из главных механизмов трансляции менталитета, посредством языка формируется особое национальное мышление» [2, с. 121]. Осознание этого факта в научном пространстве как раз и было связано с появлением термина “*homo dicens*”: «Слова — это следы, несущие в себе результаты осуществленного мышления (к примеру, того же Декарта), поэтому говорение на определенном (любом) языке предполагает соответствие (как соразмерность и как диалог) твоего мышления (и существования в языке) той работе мысли, которая на (в) этом языке была осуществлена до тебя» [3, с. 27].

Неслучайно из всех латинских глаголов со значением говорения для формирования нового представления о современном человеке выбирается именно тот, в котором значение реального действия, практической деятельности, направленной на достижение внеязыкового результата, преобладает над собственно речевым действием: **dico** — это не только сам процесс говорения во всех его разновидностях, это действия, осуществляемые с помощью речи (например: **d. causam** защищаться на суде; **sententiam d.** высказываться, голосовать (в сенате); **d. leges pacis** устанавливать условия мира). Именно такой взгляд на языковую деятельность человека представляется нам наиболее актуальным и продуктивным. Закладывая основы современного представления о языке, В. фон Гумбольдт сказал: «Язык есть не продукт деятельности, а деятельность» [4, с. 70]. Опираясь на это, исследователи XX века сформулировали и развили представления о языковой картине мира, формируемой человеком говорящим — носителем языка — в его собственном языковом сознании, и языковой картине мира, формирующей человека говорящего — носителя языка — в процессе усвоения им национальной культуры своего народа. Альберт Эйнштейн писал: «Человек стремится каким-то адекватным способом создать в себе простую и ясную картину мира для того, чтобы оторваться от мира ощущений, чтобы в известной степени попытаться заменить нашу реальность воображаемым миром» [5, с. 167], предвосхищая возникшее позже понимание, что совершается этот процесс в языке и посредством языка.

Таким образом, усвоение чужого языка не может состояться без усвоения культуры его народа, системы мышления и миропонимания его носителей. С. Г. Тер-Минасова отмечала: «Путь от внеязыковой реальности к понятию и далее к словесному выражению неодинаков у разных народов, что обусловлено различиями истории и условий жизни этих народов, спецификой развития их общественного сознания. Соответственно, различна языковая картина мира у разных народов» [6, с. 46–47]. Поэтому ключевой задачей нашей олимпиады стало формирование такой системы заданий, выполнение которых подталкивало бы участников олимпиады к погружению в русскую культуру, в русскую языковую картину мира.

В данной статье мы хотели бы представить варианты заданий, нацеленных на активизацию в сознании участников олимпиады концепта «Москва». Термин «концепт» мы здесь позволим себе понимать следующим образом: «смысловая константа, вбирающая в себя множество сем, которые реализуются в конкретной ситуации или определенном тексте и имеют надличностную природу» [7, с. 87].

Роль Москвы для русской культуры переоценить сложно, в рамках же представлений о России, сложившихся в мире, Москва вообще часто выступает ключевым стимулом, актуализирующим всё русское, например: «Рост влияния Москвы тут (о США. — *Прим. наше*) воспринимают как прямую угрозу собственному доминированию в мире» [8]. Разумеется, концепт этот чрезвычайно сложен и многогранен:

- за рубежом это прежде всего «Москва как символ России» и «Москва как столица России», но есть еще «Москва как европейский город», «Москва как мегаполис», «Москва как олицетворение русского (культуры, языка, менталитета и т.п.)»;
- в России — «Москва как столица», «Москва как культурный концепт», «Москва как Родина» и, в то же время, «Москва как власть», «Москва как символ другой жизни», даже «Москва как антитеза России» [9].

Олимпиада по русскому языку, в рамках которой студентам предлагается задуматься о русской языковой картине мира, русском менталитете и его отражении в языковом сознании носителей языка, в том числе в знаковых культурных концептах, чрезвычайно удобное пространство для формирования интереса к различным аспектам русской культуры, языка, истории. Особую роль здесь играет тот факт, что цифровой формат нашей олимпиады позволяет ее участникам в рамках выполнения заданий искать информацию в любых доступных источниках и, в первую очередь, в интернет-пространстве. Разрабатывая стратегию олимпиады, мы сознательно отказались от вопросов, ориентированных на глубокие знания предмета, в пользу заданий, предусматривающих поиск и осмысление информации, анализ собственного коммуникативного опыта и, как следствие и ключе-

вая цель этого вида деятельности, получение новых знаний, постижение неизвестных ранее закономерностей, осознание того, как сформировался, как живет и развивается русский язык. Все задания олимпиады направлены на формирование, актуализацию и развитие у студентов понимания коммуникативной, когнитивной, гносеологической функций языка, а также роли языка в жизни и сознании человека в целом.

Рассмотрим, как в рамках олимпиады может решаться задача продвижения национальных культурно-исторических ценностей, на примере московского наследия.

Первый тип возможных заданий — это опознание изображений: участнику олимпиады предлагается ряд изображений, которые необходимо опознать и соотнести с какими-либо связанными данными или объектами. Например: предлагается 6–8 изображений станций Московского метрополитена, в названиях которых звучат имена русских писателей (Чеховская, Пушкинская, Достоевская, Фонвизинская и т.д.). Участник должен опознать станции по фотографиям и соотнести со списком предлагаемых названий (элементарный уровень), с именами и отчествами писателей, названиями их произведений, именами героев или цитатами из произведений (более сложные уровни).

В процессе изучения изображений, поиска необходимой информации, соотнесения визуальных и вербальных компонентов задания происходит освоение, осмысление и запоминание элементов культурного наследия российской столицы, формирование представлений о значимости метрополитена для города, страны и культуры в целом, актуализация фоновых знаний о русской литературе, художественном тексте, значимости этого материала для языковой картины мира носителя русского языка: количество станций, носящих имена русских писателей, выбор этих писателей, причины появления таких названий, типы оформления станций в целом и способы представления литературного наследия в оформлении этих станций в частности.

Степень сложности задания легко варьируется путем отбора более или менее распространенных изображений, более или менее сложного для соотнесения вербального содержимого задания. Визуальный материал может быть самым разнообразным: памятники, музеи, исторические здания, улицы, носящие имена писателей, ученых, деятелей культуры или просто содержащие заданные компоненты значений, например: чем занимались люди, первоначально жившие на этих улицах: Толмачевский переулок, Поварская улица, Каретный ряд, Большой Гнезниковский переулок, Малая Бронная улица и т.д. Даже самый простой уровень задания: соотнести названия объектов и их фотографии — позволяет познакомить участников олимпиады со знаковыми объектами московского культурного пространства, сообщить им запоминающуюся, интересную

для них информацию, показать с нужного ракурса материальные фрагменты национальной картины мира. Задания более сложных уровней помогают стимулировать формирование смысловых связей между топонимикой и культурой, литературой, русским миропониманием, в конце концов. Бессмысленные для постороннего, в особенности для иностранного, уха названия в результате выполнения этого задания наполняются семантическим и ценностным содержанием, обретают зримую визуализацию и связь с другими объектами национального языкового и общекультурного сознания.

Еще один тип задания связан с использованием ресурсов языка для формирования визуального образа и переводом вербального в визуальное и обратно. Носители языка с полностью сформированной коммуникативной компетенцией легко могут узнать изображение по описанию или описать словами предъявляемое изображение таким образом, чтобы его можно было опознать в ряду подобных. Однако даже для носителей языка могут представлять сложности описания, содержащие архаизмы, термины, паронимы, неполные синонимы; метафоры, метонимии; аллегории и иные усложняющие восприятие текста факторы. Для иностранцев, изучающих русский язык, такие задания могут представлять большие сложности, но, в то же время, иметь высокую эффективность в активизации изучаемого языка и актуализации полученных в процессе обучения лингвистических и культурологических знаний.

Данное задание обладает высокой степенью вариативности (как в структурном, так и в содержательном плане) и может иметь любой уровень сложности. На элементарном уровне, например, можно предложить несколько описаний одного изображения, различающихся упоминаемыми предметами или их значимыми признаками (цвет, форма, материал). Выбор правильного ответа в таком случае связан просто с выбором правильного набора слов. Задание можно нацелить и не на лексический, а на грамматический уровень, предложив выбрать или написать верные окончания в тексте. Можно усложнить задание, используя более точные и менее распространенные названия предметов, архаизмы, описания вместо прямых названий. Такие задания являются собственно лингвистическими, направленными на работу с лексикой и грамматикой русского языка, однако визуальный материал, который будет рассматриваться и анализироваться участниками Олимпиады в процессе выполнения задания, может использоваться и для продвижения московского культурного наследия, так как участники вынуждены будут уделить представленному изображению большое внимание. В тексте-описании при этом необходимо назвать изображенный объект, например: «Перед вами фотография Московского Кремля с высоты птичьего полета. Хорошо видны/виден/видна две/три высокая/ие/ими башни//бойницы/крепости разной формы

на переднем плане...» Информация, представленная таким образом, хорошо запоминается и позволяет в рамках вполне лингвистического задания рассказать об объектах культурного наследия в том объеме, который необходим организаторам олимпиады.

Для усиления историко-культурной составляющей можно внести в задание необходимость поиска соответствующей информации. Например, в приведенном примере предложить указать названия изображенных башен, а в задании, заключающемся в выборе верного описания, использовать названия всех башен Кремля, чтобы участник не только выбрал верные названия, но и нашел в интернете изображения и запомнил все башни.

Использование историко-культурной информации в качестве фона для заданий является чрезвычайно полезным вариантом подачи данной информации, поскольку внимание реципиента сосредоточивается на другом объекте, следовательно, все выводы, сделанные на основании анализа фонового материала, воспринимаются некритично, как собственное достижение реципиента. Это особенно важно при работе с иностранными участниками в современных условиях.

Задания, содержащие визуальные элементы, наиболее эффективны для популяризации и продвижения памятников истории и культуры Москвы, но и сугубо вербальные задания могут быть использованы для достижения этой цели. Можно, например, предложить участникам олимпиады описания московских пространств из различных произведений русской и зарубежной литературы. Здесь также открывается большой простор для вариативности: описание можно использовать для опознавания фрагмента города или произведения, текст описания можно включить в лингвистические задания (например, выбор правильной грамматической формы), можно предложить вставить пропущенные слова, обратившись к источнику текста или используя описательные определения пропущенных слов.

Интересным вариантом вербального задания являются и разнообразные маршруты: восстановить маршрут героя произведения, узнать героя или произведение по маршруту, указать конечную, исходную или пропущенную точку и подобное. Задания могут быть лингвокультурными, коммуникативными, связанными с языковой картиной мира или анализом литературного текста, но могут быть и сугубо лингвистическими: выбор слова, выбор формы, исправление ошибок и иные варианты работы с представленным текстом.

Полные названия памятников, адреса зданий, имена знаменитых москвичей и связанные с ними объекты также могут становиться материалом для олимпиадных заданий. Самым простым, но тем не менее интересным и эффективным вариантом является использование заглавных букв. Даже

носители языка испытывают определенные сложности с выбором варианта написания в таких случаях, для иностранных студентов задание такого типа вообще может считаться весьма сложным. Например:

*Запишите полностью названия московских театров, представленные в виде аббревиатур: РАМТ, МХТ им. Чехова, ГАБТ, МДМ.*

Такое задание позволит участнику не только более детально разобраться с проблемой написания слов с заглавной буквы, но и познакомит его с миром московских театров (или позволит глубже в него погрузиться, если знакомство уже состоялось).

В целом, хотелось бы подчеркнуть, что олимпиады типа “*Nomo dicens*” – это прежде всего способ вовлечения участника в образовательное и культурное пространство. Наша задача – не проверка знаний и навыков, не выявление лучших из лучших, а стимулирование интереса к русскому языку, русской культуре, русской истории и культуре. Наиболее ценным результатом олимпиады является то когнитивное пространство, которое создается в процессе. Участники олимпиады должны уходить из нашего взаимодействия более развитыми, лучше и глубже знающими русский язык и русскую ментальность, заинтересованными в дальнейшем изучении русского языка, его глубин и секретов, и мотивированными к глубокому погружению в языковую картину мира носителей русского языка и научное осмысление языковой и культурной действительности. Именно поэтому участники олимпиады имеют всегда достаточно времени и возможностей, чтобы искать информацию, решать задачи, используя новые знания, приобретаемые в процессе работы над заданиями, а финальным этапом олимпиады является международная цифровая студенческая научная конференция, позволяющая молодым людям из разных точек земного шара совместно решать научные проблемы и общаться с единомышленниками и коллегами [10].

## Литература

1. Гребенищikov Ю. Ю., Захарова М. В. *Nomo dicens*: речь как действие (из опыта международной творческой олимпиады по русскому языку) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 9. С. 103–107.
2. Харитоновa Е. В. Трансляция менталитета в условиях транзитивного общества // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). С. 121–128.
3. Лобанова Н. И. *Nomo dicens*, или человек говорящий // Дискуссия. 2012. № 6. С. 27–29.
4. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. 398 с.
5. Эйнштейн А. Альберт Эйнштейн о науке // Развитие личности. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/albert-eynshteyn-o-nauke> (дата обращения: 28.03.2022).



6. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo. 2000. 165 с.
7. *Белова Н. А.* Концепт «город» в современном литературоведении // Вестник Югор. гос. ун-та. 2012. Вып. 1 (24). С. 87–91.
8. *Дунаевский И.* Топтыгин в топ-новостях: О России в иностранных СМИ – ничего нового // Российская газета – Федеральный выпуск № 61(6929) от 23.03.2016. URL: <https://rg.ru/2016/03/23/chto-v-inostrannyh-smi-pishut-o-rossii.html> (дата обращения: 30.03.2022).
9. *Захарова М. В.* Игровой конфликт «Москва vs другие регионы» в русском интернет-пространстве // Современная регионалистика: традиционные подходы и новые направления: Сб. ст. II Международной научной конференции (Сургут, 25–26 ноября 2021 года). Сургут: РИО СурГПУ, 2021. С. 130–135.
10. *Номо дicens – 2021: Сборник научных статей / Сост. М. В. Захарова, отв. ред. И. Н. Райкова.* М.: Книгодел; МГПУ, 2021. 174 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Акташ Рената** (Турция, Анталия) [renata7777@mail.ru](mailto:renata7777@mail.ru) — кандидат филологических наук (PhD), преподаватель русского языка и литературы, Акденизский университет, г. Анталия, Турция. Сфера научных интересов: РКИ, межъязыковая интерференция, русско-турецкие отношения, межкультурная коммуникация.

**Бак Хади** (Турция, Эрзурум) [hadi.bak@atauni.edu.tr](mailto:hadi.bak@atauni.edu.tr) — кандидат филологических наук (PhD), профессор Ататюркского университета (Турция, Эрзурум), профессор института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета (Россия, Москва).

**Воробьева Людмила Владимировна** (Россия, Томск) [VorobjevaL@tpu.ru](mailto:VorobjevaL@tpu.ru) — кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры международной и деловой коммуникации Томского государственного университета. Область научных интересов: межкультурная коммуникация, русский как иностранный, методика преподавания РКИ. Опыт преподавания русского как иностранного: 22 года.

**Гребенщиков Юрий Юрьевич** (Россия, Москва) [GrebenshchikovYU@mgpu.ru](mailto:GrebenshchikovYU@mgpu.ru) — ассистент кафедры русской литературы института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета. Область научных интересов: русская литература, литературоведение.

**Дугина Галина Александровна** (Россия, Москва) [DuginaGA@mgpu.ru](mailto:DuginaGA@mgpu.ru) — кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Московского городского педагогического университета. Область научных интересов: активизация речевой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному; цифровые инструменты и технологии дистанционного обучения русскому языку как иностранному.

**Егорова Наталия Викторовна** (Россия, Москва) [egonatalia@mail.ru](mailto:egonatalia@mail.ru) — старший преподаватель кафедры перевода французского языка переводческого факультета МГЛУ, директор Международного центра франкофонных исследований МГЛУ. Преподает французский язык, перевод и теорию перевода студентам-иностранцам, знающим или изучающим русский язык. Область научных интересов: перевод и переводоведение, преподавание французского языка как иностранного, РКИ.

**Захарова Мария Валентиновна** (Россия, Москва) [mary-zaharova@yandex.ru](mailto:mary-zaharova@yandex.ru) — кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета. Область научных интересов: история языка, этнопсихолингвистика.

**Эрай Топбашоглу Кезибан** (Турция, Карс) kezibantopbasoglu@outlook.com — кандидат филологических наук (PhD), преподаватель факультета русского языка и литературы Кавказского университета.

**Курикова Наталья Владимировна** (Россия, Томск) smotr@tpu.ru — кандидат филологических наук, доцент; доцент отделения русского языка Школы базовой инженерной подготовки Томского политехнического университета. Область научных интересов: язык профессиональной коммуникации, русский язык как иностранный, методика преподавания РКИ. Опыт преподавания русского как иностранного: 17 лет.

**Мазирка Ирина Олеговна** (Россия, Москва) mazirka\_den@mail.ru — доктор филологических наук, профессор кафедры теории языка, англистики и прикладной лингвистики Московского государственного областного педагогического университета. Область научных интересов: психолингвистика, социолингвистика, лингвистика, филология.

**Сироткина Татьяна Александровна** (Россия, Сургут) sirotkina71@mail.ru — доктор филологических наук, доцент; доцент кафедры филологического образования и журналистики Сургутского государственного педагогического университета. Область научных интересов: ономастика, диалектология, русский язык как иностранный.

**Чапаева Любовь Георгиевна** (Россия, Москва) lg4@mail.ru — доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры общего языкознания Московского педагогического государственного университета. Опыт преподавания русского языка как иностранного: 5 лет РКИ для групп из Европы и Азии; 3 года истории русского языка для групп из Китая.

# СПРАВОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

*И. О. МАЗИРКА (Россия, Москва)*

## **Конфликты культур и искусственный билингвизм как мост между разными мирами**

Автор рассматривает конфликтные факторы разных культур, связанных с процессом активного развития искусственного билингвизма в российском обществе. Остановившись на важной роли распространения этого культурно-социального и лингвистического феномена среди российской молодежи в процессе создания необходимых условий для осуществления ею успешной межкультурной и межкузыковой коммуникации, автор статьи поднимает вопрос необходимости более активного участия властных структур в распространении данного явления и важности осуществления государственного надзора за этим процессом, особенно на современном этапе развития, когда обозначаются актуальные способы реализации билингвального развития российского общества.

*Ключевые слова:* билингвизм, мультилингвизм, межкультурная коммуникация, межкузыковая коммуникация, языковая политика

*Г. А. ДУГИНА (Россия, Москва)*

## **Как объяснить иностранным студентам, что такое душа?**

Преподаватель русского языка как иностранного, будучи носителем языка и образом картины мира, должен рассматривать на занятиях проблему, касающуюся разъяснения ключевых моментов русской лингвокультуры. Без этого невозможно объяснить, например, некоторые грамматические явления, исторические события и т. п. В статье представлен анализ теоретических и экспериментальных данных, отражающих уровень понимания современных носителей русского языка концепта «душа», и практика объяснения сути данного концепта иностранным студентам, изучающим русский язык как иностранный.

*Ключевые слова:* концепт, душа, иностранные студенты

*К. ЭРАЙ ТОПБАШОГЛУ (Турция, Карс)*

## **Концепт 'kader' «судьба» в турецкой и русской языковых картинах мира**

Статья выполнена в стилистике лингвокультурологических исследований и посвящена осмыслению и сопоставлению концептов «судьба» в русской и турецкой

картинах мира. Автор рассматривает особенности репрезентации концептов в двух языках и приходит к выводу о несомненной близости и концептуальном сходстве восприятия судьбы носителями русского и турецкого языков.

*Ключевые слова:* языковая картина мира, концепт, судьба, русский язык, турецкий язык.

*М. В. ЗАХАРОВА (Россия, Москва)*

## **Вольное время русских**

В статье рассматривается один из сложных для понимания и принятия аспектов русской языковой картины мира: взаимоотношения со временем (фактическим, календарным, грамматическим). Этот фактор труден для восприятия носителями многих иностранных языков, сложен в разных аспектах и по разным причинам. Для преподавателя РКИ важно понимать особенности русской категории времени и в грамматике, и в лексике, и, что самое главное, в русской языковой картине мира.

*Ключевые слова:* время, языковая картина мира, русский как иностранный, национальная ментальность.

*Х. БАК (Турция, Эрзурум)*

## **Коммуникативный подход при обучении турецких студентов русскому языку как иностранному**

Статья посвящена актуальной проблеме использования коммуникативного подхода при обучении турецких студентов русскому языку как иностранному. Цель статьи — проанализировать эффективность применения технологии коммуникативного обучения, в частности коммуникативного тренинга при обучении русскому языку, направленного на формирование коммуникативной компетенции турецких студентов. Рассмотрены основные этапы и направления развития коммуникативного подхода среди зарубежных исследователей. На основе сравнительного анализа научной литературы раскрывается содержание понятия «коммуникативный подход» с точки зрения российских исследователей и, в частности, представителей Липецкой методической школы. Приведен пример организации учебной дискуссии по теме «Семья» на занятиях по изучению русского языка как иностранного для турецких студентов.

*Ключевые слова:* коммуникативный подход, технологии коммуникативного обучения, коммуникативная компетенция, устная коммуникация, коммуникативный тренинг, учебная дискуссия.

*Л. В. ВОРОБЬЕВА (Россия, Томск),*

*Н. В. КУРИКОВА (Россия, Томск)*

### **Особенности освоения информации в процессе обучения профессиональной коммуникации на иностранном языке (на примере работы с иностранными учащимися по специальностям «Международные отношения» и «Регионоведение России»)**

В статье описываются особенности современного учащегося, а также предлагаются практические варианты взаимодействия преподавателя и студента в учебном процессе на примерах заданий при изучении профессионального русского языка.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, профессиональная коммуникация, клиповое мышление, методика преподавания русского языка как иностранного.

*Р. АКТАШ (Турция, Анталия)*

### **Некоторые особенности обучения турецких студентов письменной русской речи**

В статье рассматривается процесс обучения турецких студентов письменной русской речи на примере обучения в Акденизском университете. Приводится обзор системы обучения русскому языку; указывается ряд проблем, с которыми сталкиваются как студенты, так и преподаватели; подробно перечисляются основные виды речевых ошибок студентов, которые сгруппированы и проанализированы; предлагается введение дополнительных курсов и усовершенствование видов международного сотрудничества для повышения навыков письма учащихся и повышения уровня преподавания РКИ в Турции в целом.

*Ключевые слова:* русский язык, РКИ, письменные навыки, письменная речь.

*Т. А. СИРОТКИНА (Россия, Сургут)*

### **Лингвистическая регионалистика на занятиях русским языком как иностранным**

В работе предпринята попытка представления возможностей использования региональных лингвистических исследований при обучении русскому языку как иностранному. Погружение в российскую культурную среду, так необходимое при обучении русскому языку как иностранному, невозможно без обращения к региональному языковому материалу. Преподаватель РКИ может использовать в работе как отдельные феномены местного лингвокультурного пространства (диалектную лексику и фразеологию, местную ономастику, региональные художественные тексты), так и весь комплекс лингвокраеведческих материалов, который позволит

ему сформировать лингвокультурную компетенцию иностранных студентов, повысить их интерес к изучению русского языка.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; региональные лингвистические исследования; лингвокультурное пространство; лингвокраеведческие материалы.

*Л. Г. ЧАПАЕВА*

## **Что китайцы могут понять из истории русского языка**

Предложенный материал является результатом многолетней работы автора с носителями китайского языка. Наблюдения и размышления автора легли в основу рекомендаций, предлагаемых в заметке.

*Ключевые слова:* история русского языка, китайский язык, русский как иностранный.

*Н. В. ЕГОРОВА*

## **Заметки преподавателя**

Автор на протяжении двух десятилетий наблюдает за интересным сплавом культур: студенты, являющиеся носителями разных языков, знающие или изучающие русский язык, находящиеся в России, изучают французский. В их головах сплетаются несколько картин мира, и можно увидеть, как ломаются и создаются стереотипы, как сталкиваются культуры и различные миропонимания. В рамках заметок читателю предлагается разговор о столкновении миров в процессе прочтения «Маленького принца» Антуана де Сент-Экзюпери и битва с категорией рода.

*Ключевые слова:* категория рода, языковая картина мира, баобаб, культурный концепт.

*Ю. Ю. ГРЕБЕНЩИКОВ, М. В. ЗАХАРОВА*

## **Homo dicens: человек в современном мире**

Современный мир динамически меняется, изменяется и языковая ментальность, и миропонимание носителей языка в целом. Статья посвящена осмыслению происходящих изменений в аспекте языкового образовательного пространства и способам осмысления этих изменений студентами, изучающими русский язык как средство общения и объект профессиональной деятельности. Как отражение современного состояния науки предложен термин “homo dicens”, в котором заострена семантика «воздействия», творческого освоения мира человеком с помощью слова. Представлен опыт организации и проведения международной языковой олимпиады нового типа, проходящей на базе Московского городского педагогического университета.

*Ключевые слова:* языковая ментальность, олимпиада по русскому языку, международный образовательный проект, homo loquens, homo dicens.

*Ю. Ю. ГРЕБЕНЩИКОВ, М. В. ЗАХАРОВА*

## **Использование ресурсов международной цифровой олимпиады по русскому языку “Homo dicens” для продвижения культурно-исторического наследия Москвы**

Статья посвящена рассмотрению возможностей международной цифровой олимпиады по русскому языку как средства популяризации и продвижения русской культуры и истории в современном мире. В рамках данного исследования рассматриваются типы олимпиадных заданий, которые помогают решить такие задачи, на примере заданий, ориентированных на стимулирование интереса к истории и культуре Москвы и углубление знаний и представлений студентов, изучающих русский язык, о столице России. Особое внимание уделяется роли и статусу Москвы в русском языковом сознании, что делает олимпиадные задания такого типа не только развивающими и полезными для расширения и углубления представлений изучающих русский язык о Москве и России, но и глубоко лингвистическими, стимулирующими развитие языкового сознания и языковой картины мира студентов-иностранцев, что является непреложным условием достижения ими уровня владения русским языком C2 — носитель русского языка.

*Ключевые слова:* олимпиада по русскому языку, москвоведение, РКИ, культурные концепты, русская языковая картина мира.

## **РУССКИЙ КАК ИНОСТРАННЫЙ: ПОСТИЖЕНИЕ МЕНТАЛЬНОСТИ**

Подписано в печать 20.12.2022.

Формат 60×90/16. Печ. л. 6,0.

Тираж 500 экз.

Заказ № 1899