



РУСИСТИКА

2023 Том 21 № 4

DOI 10.22363/2618-8163-2023-21-4

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Научный журнал

Издается с 2003 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-72956 от 25.05.2018 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»

Главный редактор

Шаклейн В.М. – академик РАЕН, доктор филологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, член правления Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), член Совета по русскому языку при президенте РФ, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация
E-mail: shaklein-vm@rudn.ru

Ответственный секретарь

Стрельчук Е.Н. – доктор педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация
E-mail: strelchuk-en@rudn.ru

Члены редакционной коллегии

Алефиренко Н.Ф. – действительный член Российской академии социальных наук, заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, Белгородский государственный университет, Белгород, Российская Федерация

Бальхина Т.М. – академик РАЕН, академик Нью-Йоркской академии наук, доктор педагогических наук, профессор, Москва, Российская Федерация

Вальтер Харри – член президиума Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), доктор филологических наук, профессор, профессор Института славистики, Университет имени Эрнста Морича Арндта, заместитель председателя Фразеологической комиссии при Международном комитете славистов, Грайсвальд, Федеративная Республика Германия

Гаврилина М.А. – доктор педагогики, профессор, Латвийский университет, Рига, Латвийская Республика

Гусман Тирадо Рафаэль – член президиума МАПРЯЛ, доктор филологических наук, профессор кафедры греческой и славянской филологии, Гранадский университет, Гранада, Королевство Испания

Дейкина А.Д. – заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация

Дэвидсон Дэн – почетный президент Американских советов по международному образованию АСПРЯЛ и АКСЕЛС, старший академический советник и директор научно-исследовательского центра Американских советов по международному образованию, директор Института русского языка, иностранный член Российской академии образования, PhD по филологии, профессор по русскому языку и изучению иностранного языка, Брин-Мор колледж, Вашингтон, Соединенные Штаты Америки

Загоровская О.В. – председатель Совета по русскому языку при администрации Воронежской области, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, современной русской и зарубежной литературы, Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Российская Федерация

Макарова Вероника – PhD по лингвистике, профессор кафедры языкознания, Саскачеванский университет, Саскачеван, Канада

Маслова В.А. – член президиума ВАК Республики Беларусь, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания, Витебский государственный университет, Витебск, Республика Беларусь

Мокенко В.М. – действительный член Европейского общества фразеологов «ЕВРОФРАЗ», доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры славянской филологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Перотто Моника – PhD по педагогике, профессор, научный сотрудник кафедры русского языка, факультет иностранных языков и литературы, Болонский университет, Болонья, Итальянская Республика

Протасова Е.Ю. – доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт отделения языков, гуманитарный факультет, Хельсинки университет, Хельсинки, Финляндская Республика

Рацибурская Л.В. – действительный член комиссии по славянскому словообразованию при Международном комитете славистов, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой современного русского языка и общего языкознания, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация

Рязанова-Кларк Лара – член Королевского лингвистического общества, PhD по филологии, заведующая русским отделением, Эдинбургский университет, академический директор Российского центра княгини Дашковой при Эдинбургском университете, директор научного центра «Русский язык в контексте», Эдинбург, Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии

РУСИСТИКА

ISSN 2618-8163 (Print); ISSN 2618-8171 (Online)

4 выпуска в год (ежеквартально).

Языки: русский, английский.

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ.

Опубликованные в журнале статьи индексируются в международных реферативных и полнотекстовых базах данных: РИНЦ Научной электронной библиотеки (НЭБ), Scopus, DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, Cyberleninka, WorldCat, East View, Dimensions, Mendeley.

Цель и тематика

Научный журнал «Русистика» специализируется на рассмотрении актуальных вопросов русского языка и методики его преподавания как родного, неродного и иностранного в условиях русской, близкородственной и неродственной языковых сред.

Журнал является площадкой для научного сообщества в области отечественной и зарубежной русистики, освещает спектр проблем как собственно лингвистических, так и связанных с культурно-историческими и социальными аспектами изучения и преподавания русского языка.

Миссия журнала заключается в предоставлении возможностей русистам из различных стран и регионов объективно информировать международное научное сообщество о состоянии исследований русского языка, проблемах его функционирования в многополярном мире, привлекать дополнительный интерес ученых к этим проблемам.

Цель журнала: создание научного-исследовательского, образовательного и информационного пространства для взаимного обмена достижениями российских и зарубежных ученых, специализирующихся в области русского языка и методики его преподавания.

Задачи:

1. Обмен научными достижениями российских и зарубежных коллег в области русистики, публикации результатов научных центров по проблемам развития и сохранения русского языка в многополярном мире.
2. Рассмотрение теоретических исследований по проблемам функционирования русского языка в России и зарубежных странах.
3. Актуализация проблем методики преподавания русского языка как родного, неродного, иностранного.
4. Анализ современных тенденций в развитии школьной и вузовской русистики.
5. Отражение вопросов изучения и преподавания русского языка как иностранного и проблем сохранения русского языка в диаспоре.

6. Проблемы развития русского языка как языка науки.

7. Освещение государственной политики в области русского языка и методики его преподавания.

8. Презентация медиалингвистических и электронных средств обучения русскому языку и методике его преподавания.

Очередные выпуски журнала, как правило, являются тематическими и посвящены наиболее актуальным проблемам русистики. Выход тематических номеров анонсируется на сайте журнала.

Материалы могут быть представлены в виде научных статей (теоретических, научно-практических, научно-методических), обзорных научных материалов, рецензий, аннотаций, а также научных сообщений, посвященных деятелям российской и зарубежной науки. Для начинающих ученых предназначена рубрика «Страничка молодого исследователя».

К публикации принимаются только оригинальные статьи, ранее не опубликованные. Самоплагиат не допускается.

Журнал входит в Перечень рецензируемых периодических изданий, публикации которых принимаются к рассмотрению ВАК РФ при защите диссертационных исследований.

Перечень отраслей науки и групп специальностей научных работников в соответствии с номенклатурой ВАК РФ:

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки);

5.9.5. Русский язык. Языки народов России (филологические науки).

Журнал имеет международный статус, который определен составом редколлегии и рецензентами (известные ученые иностранных академий и университетов из России, США, Беларуси, Испании, Италии, Латвии, Финляндии, Германии, Великобритании).

Журнал выходит один раз в квартал (4 номера в год). Подписка на печатную версию журнала оформляется в почтовых отделениях РФ. Индекс журнала в каталоге подписных изданий – 36433.

Редактор *Ю.А. Заикина*

Редактор англоязычных текстов *С.С. Микова*

Компьютерная верстка *Ю.А. Заикиной*

Адрес редакции:

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Адрес редакционной коллегии журнала:

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, корп. 2

Тел.: +7 (495) 434-07-45; e-mail: rflj@rudn.ru

Подписано в печать 22.12.2023. Выход в свет 29.12.2023. Формат 70×108/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 13,65. Тираж 500 экз. Заказ № 1614. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН им. Патриса Лумумбы

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел. +7 (495) 955-08-74; e-mail: publishing@rudn.ru

© Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, 2023



RUSSIAN LANGUAGE STUDIES

2023 VOLUME 21 NUMBER 4

DOI 10.22363/2618-8163-2023-21-4

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA
NAMED AFTER PATRICE LUMUMBA

EDITOR-IN-CHIEF

Viktor M. Shaklein – member of the Academy of Natural Sciences, Doctor of Philology, Professor, Honoured Employee of Higher Education of the Russian Federation, Honoured Higher and Professional Education Employee of the Russian Federation, member of Executive Board of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL), member of Presidential Russian Language Council, Head of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching, RUDN University, Moscow, Russian Federation
E-mail: shaklein-vm@rudn.ru

EXECUTIVE SECRETARY

Elena N. Strelchuk – Doctor of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching, RUDN University, Moscow, Russian Federation
E-mail: strelchuk-en@rudn.ru

EDITORIAL BOARD

Nikolay F. Alefirenko – Full Member of the Academy of Social Sciences, Honored Scientist of the Russian Federation, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian Language, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation

Tatyana M. Balykhina – Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Academician of the New York Academy of Sciences, Doctor of Pedagogy, Professor, Moscow, Russian Federation

Dan Davidson – President Emeritus and Director of American Councils Research Center (ARC), American Councils for International Education, Director of Russian Language Centre, Foreign Member of Russian Academy of Education, PhD in Philology, Professor of the Russian Language and Foreign Language Studies, Bryn Mawr College, Washington, United States of America

Alevtina D. Deikina – Honoured Worker of Science and Education, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of Methods of Teaching Russian, Institute of Philology, Moscow Pedagogic State University, Moscow, Russian Federation

Margarita A. Gavrilina – Doctor of Pedagogy, Professor, Lithuanian University, Riga, Republic of Latvia

Rafael Gusman Tirado – member of Executive Board of International Association of Teachers of the Russian Language and Literature (MAPRYAL), Doctor of Philology, Professor of the Chair of Greek and Slavonic Philology, Granada University, Granada, Kingdom of Spain

Veronika Makarova – PhD in General Linguistics, Professor, Department of Linguistics, University of Saskatchewan, Saskatchewan, Canada

Valentina A. Maslova – member of the Presidential Board of Higher Attestation Commission of Belarus, Doctor of Philology, Professor of the Chair of General and Russian Linguistics, Vitebsk State University, Vitebsk, Republic of Belarus

Valeriy M. Mokienko – Full Member of European Society of Phraseologists “EUROPHRAS”, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Slavonic Philology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation

Monica Perotto – PhD in Pedagogy, Professor, research assistant and Associate Professor of the Chair of the Russian Language Foreign Languages Faculty, Bologna University, Bologna, Italian Republic

Ekaterina Yu. Protasova – Doctor of Pedagogy, Professor, Associate Professor of Language Department, Humanitarian Faculty, Helsinki University, Helsinki, Republic of Finland

Larisa V. Ratsiburskaya – Full Member of Slavonic Education Commission under International Committee of Slavistics, Doctor of Philology, Professor, Chairperson of the Chair of Modern Russian Language and General Linguistics, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation

Lara Ryazanova-Clarke – member of Royal Linguistic Society, PhD in Philology, Chairperson of Russian Department of Edinburgh University, Academic Director of Russian Centre of Princess Dashkova in Edinburgh University, Director of Scientific Centre “Russian Language in Context”, Edinburgh, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland

Harry Walter – member of the Presidium of International Association of Teachers of Russian Language and Literature, Doctor of Philology, Professor, Ernst Moritz Arndt University, Institute of Slavistics, Deputy of Chairperson of Phraseological Commission under International Committee of Slavists, Greifswald, Federal Republic of Germany

Olga V. Zagorovskaya – Chairperson of Russian Language Council of Voronezhskaya Oblast Administration, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of the Russian Language, Modern Russian and Foreign Literature, Voronezh State Pedagogic University, Voronezh, Russian Federation

RUSSIAN LANGUAGE STUDIES
Published by the Peoples' Friendship University of Russia
named after Patrice Lumumba (RUDN University)

ISSN 2618-8163 (Print); ISSN 2618-8171 (Online)

Publication frequency: quarterly.

Languages: Russian, English.

Indexed by Russian Index of Science Citation, Scopus, DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, WorldCat, East View, Dimensions, Mendeley.

Aims and Scope

The journal "Russian Language Studies" is specialized in actual problems of the Russian language and methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language under the conditions of Russian, closely related and unrelated linguistic environment.

The journal presents a platform for Russian and foreign scientists, reflects not only linguistic, but also cultural, historical, social aspects of learning and teaching Russian.

The mission of the journal is to give the opportunity to specialists in Russian philology from different countries and regions to objectively inform international scientific community about modern research in the Russian language, its functioning in the multipolar world and to draw the scientific attention to these problems.

The aim of the journal is to create scientific, research, educational and information space for presenting the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies and methods of teaching Russian as a foreign language.

The targets of the journal are:

1. Delivering the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies, publishing the results of scientific centres in developing and keeping the Russian language in the multipolar world.
2. Characterizing theoretical papers on Russian language functioning in Russia and abroad.
3. Pointing out the problems in methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language.
4. Analyzing modern trends in Russian language teaching at school and university.
5. Reflecting problems of learning and teaching Russian as a foreign language and keeping the Russian language in diasporas.
6. Problems of developing Russian as a language of science.
7. Presenting Russian national policy in the Russian language and methods of its teaching.
8. Demonstrating media-didactic and electronic means of teaching Russian.

Next issues of the journal are planned as thematic ones and are devoted to the most actual problems of Russian language studies. Thematic issues are announced at the journal site.

The journal publishes scientific articles (theoretical, academic and research, methodical), review articles, book reviews, annotations, scientific reports about Russian and foreign scientists. The articles written by starting investigators are published on the "Page of a young scientist".

The journal publishes only original articles which have not been published before. Self-plagiarism is not allowed.

The journal has an international status proved by the editorial board and reviewers including outstanding scientists from Russia, the United States, Belarus, Spain, Italy, Latvia, Finland, Germany, Great Britain.

The journal is published every three months with 4 issues a year. Readers can subscribe to the journal in post-offices of the Russian Federation. The index of the journal in subscription edition catalogue is 36433.

Copy Editor *Iu.A. Zaikina*
English Text Editor *S.S. Mikova*
Layout Designer *Iu.A. Zaikina*

Address of the editorial board:

3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Tel.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Address of the editorial board of the journal:

10 Miklukho-Maklaya St, bldg 2, Moscow, 117198, Russian Federation
Ph.: +7 (495) 434-07-45; e-mail: rflj@rudn.ru

Printing run 500 copies. Open price.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation

Printed at RUDN Publishing House
3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Tel.: +7 (495) 955-08-74; e-mail: publishing@rudn.ru

© Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

Агеева А.В. (Казань, Российская Федерация), Абдуллина Л.Р. (Казань, Российская Федерация), Габдреева Н.В. (Казань, Российская Федерация) Функционал и семантика иноязычной лексики бьюти-сферы в современном русском языке 393

Мэн Л. (Муданьцзян, Китайская Народная Республика), Курьянович А.В. (Томск, Российская Федерация), Цао Ж. (Чанчунь, Китайская Народная Республика) Заимствованная лексика как фрагмент русской языковой картины мира в аспекте лингвокультурологического описания 406

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ

Лаптева М.Л. (Астрахань, Российская Федерация), Фирсова М.А. (Астрахань, Российская Федерация) Лингвокультурные основы вербальной агрессии в русском языке 424

Москвичева С.А. (Москва, Российская Федерация), Александрова О.И. (Москва, Российская Федерация), Бруффартс Н.С. (Брюссель, Королевство Бельгия) Концептуализация представлений о русской культуре и культуре России в русском языке 440

СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА

Боженкова Н.А. (Москва, Российская Федерация), Рублева Е.В. (Москва, Российская Федерация), Бахарлу Х. (Тегеран, Исламская Республика Иран) Словарь IT-терминов как инструмент русистики и лингводидактики в контексте цифровизации образования 457

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК РОДНОГО, НЕРОДНОГО, ИНОСТРАННОГО**

Железнякова Е.А. (Санкт-Петербург, Российская Федерация) Моделирование системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов 474

Мухаммад Л.П. (Москва, Российская Федерация), Ипполитова Л.В. (Москва, Российская Федерация), Чжан Ш. (Янлин, Китайская Народная Республика) Конструирование современной эффективной модели обучения иностранцев русскому языку на принципах антропологической лингводидактики 488

Сотова И.А. (Иваново, Российская Федерация), Квашнина Д.С. (Иваново, Российская Федерация) Закономерности формирования научной лингвистической картины мира школьников на уроках русского языка в Российской Федерации 503

Должикова А.В. (Москва, Российская Федерация) Методический потенциал предметно-языкового интегрированного обучения иностранных студентов в условиях современной образовательной среды 522

CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF RUSSIAN LANGUAGE RESEARCH

Anastasia V. Ageeva (Kazan, Russian Federation), Lilia R. Abdullin (Kazan, Russian Federation), Natalia V. Gabdreeva (Kazan, Russian Federation) Functions and semantics of foreign language beauty vocabulary in the modern Russian language 393

Lingxia Meng (Mudanjiang, People's Republic of China), Anna V. Kurjanovich (Tomsk, Russian Federation), Ran Cao (Changchun, People's Republic of China) Borrowed vocabulary as a fragment of the Russian language picture of the world: linguoculturological description 406

CULTURAL LINGUISTICS: THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS

Mariya L. Lapteva (Astrakhan, Russian Federation), Mariya A. Firsova (Astrakhan, Russian Federation) Linguistic and cultural foundations of verbal aggression in the Russian language 424

Svetlana A. Moskvitcheva (Moscow, Russian Federation), Oksana I. Aleksandrova (Moscow, Russian Federation), Natalia S. Bruffaerts (Brussels, Kingdom of Belgium) Conceptualization of ideas about Russian culture and the culture of Russia in the Russian language 440

MODERN LINGUODIDACTICS

Natalia A. Bozhenkova (Moscow, Russian Federation), Ekaterina V. Rubleva (Moscow, Russian Federation), Hadi Baharloo (Tehran, Islamic Republic of Iran) Dictionary of IT terms as a tool for Russian language studies and linguodidactics in the context of digitalization in education 457

METHODS OF TEACHING RUSSIA**AS A NATIVE, NON-NATIVE, FOREIGN LANGUAGE**

Elena A. Zhelezniakova (St. Petersburg, Russian Federation) Creating the system of teaching Russian as a second language to primary school children from migrant families 474

Ludmila P. Muhammad (Moscow, Russian Federation), Lyubov V. Ippolitova (Moscow, Russian Federation), Shanzhi Zhang (Yangling, People's Republic of China) Building an up-to-date efficient model of teaching Russian to international students under the principles of anthropological linguodidactics 488

Irina A. Sotova (Ivanovo, Russian Federation), Daria S. Kvashnina (Ivanovo, Russian Federation) Formation patterns of schoolchildren's scientific linguistic world picture at Russian language lessons in the Russian Federation 503

Angela V. Dolzhikova (Moscow, Russian Federation) Methodological opportunities for international students acquiring content and language integrated learning in a contemporary educational environment 522



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ИССЛЕДОВАНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА
ACTUAL PROBLEMS
OF RUSSIAN LANGUAGE RESEARCH

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-393-405

EDN: GBAYSQ

Научная статья

**Функционал и семантика иноязычной лексики бьюти-сферы
в современном русском языке**

А.В. Агеева  , Л.Р. Абдуллина , Н.В. Габдреева 

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация

 anastasia_ageeva@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются основные принципы формирования и развития лексики семантического поля «Косметика и косметические продукты» в современном русском языке. Цель исследования – описание функционального статуса и семантических параметров лексических единиц иноязычного происхождения, репрезентирующих данную тематику, в сопоставлении с их иноязычными прототипами. Актуальность работы обусловлена дуально: трансформация внеязыкового пространства, углубление знаний о нем и усложнение структуры этих знаний ведут к эволюции языковых систем, из которых лексика демонстрирует наиболее чуткие реакции и, следовательно, более высокую динамику. Материалом послужили данные рекламных текстовых и аудиовизуальных документов, опубликованных в специализированных журналах (статей и обзоров), а также комментарии пользователей бьюти-форумов. Инструментарий работы подразумевает применение системно-синергетической модели описания иноязычных лексических единиц русского языка на фоне их прототипов в языке-источнике. Уточнено понятие языковых контактов и приведены основные подходы к типологизации иноязычной лексики. Установлены наиболее значимые дифференциальные семы, категоризирующие лексику изучаемой сферы, уточнен ее этимологический состав. Описаны типы вариативности иноязычных единиц, реализующиеся на материале бьюти-лексики, а также возможные объяснения широкого распространения именно этих вариантов. На основании подробного структурного анализа лексических единиц сделаны выводы о продуктивности некоторых морфологических способов образования новых слов, таких как суффиксация и композитообразование. Выявлена возрастающая частотность так называемого фразеологического (или сочетаемостного) калькирования. Сопоставительный компонентный анализ значения иноязычного слова в русском языке и его прототипа позволил определить восходящие тренды семантики в рамках изучаемого пласта: функционирование семантических рядом, внутри которых выстраиваются логико-иерархические парадиг-

© Агеева А.В., Абдуллина Л.Р., Габдреева Н.В., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

мы. Фиксация и экспликация подобных явлений практически в режиме реального времени, несомненно, является одной из приоритетных задач современной лингвистической науки.

Ключевые слова: русский язык, языковые контакты, заимствование, калька, синоним, гипоним, гипероним

История статьи: поступила в редакцию 01.02.2023; принята к печати 18.05.2023.

Благодарности: Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (Приоритет-2030).

Для цитирования: *Ageeva A.V., Абдуллина Л.Р., Габдреева Н.В.* Функционал и семантика иноязычной лексики бьюти-сферы в современном русском языке // *Русистика*. 2023. Т. 21. № 4. С. 393–405. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-393-405>

Введение

Язык как неотъемлемая часть человеческого общества эволюционирует вместе с ним. Его развитию способствуют как исторически значимые трансформации макроэкономических моделей, социально-политических устоев или культурных параметров, так и изменения частного характера, протекающие в рамках отдельно взятых сфер деятельности человека. Следствия этих модификаций сложно переоценить: появляются неологизмы, увеличивается количество заимствований, часть лексики устаревает, выходя из активного употребления и пополняя список архаичных форм. Безусловно, каждый язык проходит свой уникальный путь, однако в силу разных причин на определенном этапе развития мы можем отмечать сближение языковых систем (или, пользуясь терминологией И.А. Бодуэна де Куртене, их «смещение»), которое характеризуется большим или меньшим влиянием одной языковой системы на другую (Ageyeva et al., 2015; Ageeva et al., 2022; Габдреева и др., 2019; Маринова, 2019; Яхина, 2021).

Актуальность нашей работы связана, таким образом, с непрекращающимся активным развитием русского языка, обусловленным как экстралингвистическими факторами: усложнение терминосистем, с одной стороны, их стандартизация – с другой, расширение интенций терминологической лексики, так и причинами собственно языковыми: проникновением в русский язык иноязычных наименований тех или иных продуктов, расширением вариативности графики, фонетики и морфологии иностранных слов, проблемой продуктивности моделей рецепции иноязычных терминов и формирования исконных единиц. Не следует забывать и об общественной дискуссии последних лет, в ходе которой многие представители самых разных профессий выступают с инициативой очистить русский язык от иноязычных слов (следует отметить, что подобные предложения далеко не новы, о чем неоднократно писали исследователи (Крысин, 2021)).

Научная новизна работы заключается в специфике материала: терминология сферы индустрии красоты как весьма динамично развивающийся

лексический пласт, несомненно, представляет значительный интерес для исследований в области русской и зарубежной лингвистики (Abdrakhmanova et al., 2019; Andrianova et al., 2019; Mangiante, 2002), а также в совершенствовании методов языковедческих исследований. Еще в 1970-х гг. В.М. Иллич-Свитыч писал, что потенциал методов внутренней реконструкции при изучении языковых изменений весьма ограничен, и отмечал необходимость привлечения методов реконструкции внешней (Иллич-Свитыч, 1971). Нам представляется, что данное утверждение верно не только для восстановления праформ давно мертвых языков, но и в исследовании актуальных изменений языков живых.

Концептуальная база исследования сформирована на основе работ Е.А. Биржаковой, Л.А. Войновой, Л.Л. Кутиной, где подробно прослеживается применение комплексного подхода к изучению иноязычной и заимствованной лексики (Биржакова и др., 1972). Данная методика, сочетающая симультанный анализ означающего и означаемого иноязычного прототипа и коррелятивного заимствования в русском языке с учетом диахронических изменений обеих языковых систем и позволяющая через призму эволюции конкретных лексических единиц проследить общеязыковые процессы, прошла обширную научную апробацию в рамках исследования самых разнообразных пластов иноязычий разных этимологий. Отдельно следует назвать труды Л.П. Крысина, Е.В. Мариновой, Э. Сепира, Э. Хаугена, без изучения которых немыслима никакая работа в русле современной лингвоконтактологии (Крысин, 2019, 2021; Маринова, 2019; Сепир, 2002; Хауген, 1972).

Лексика бьюти-сферы включает в себя несколько весьма объемных семантических полей: «Косметика и косметические продукты», «Маникюр и педикюр», «Парикмахерское дело», «Косметология», «Пластическая хирургия». Некоторые из этих полей имеют достаточно долгую историю развития, другие сформировались относительно недавно, третьи находятся на начальных стадиях эволюции. Данный фактор практически всегда определяет этимологию лексических единиц, их грамматику, деривационный потенциал и его реализацию, тип и характер семантической эволюции. В силу ограниченного объема работы невозможно представить в рамках данного исследования более или менее полную картину функционирования и развития всей бьюти-лексики, вот почему мы остановимся на описании одного семантического поля – «Косметика и косметические продукты». Данное поле представляет собой достаточно объемный и сложный структурно лексико-семантический пласт, характеризуется долгой историей развития, что позволяет выявить и детально описать особенности функционирования языковых единиц. В дальнейшем, сопоставив результаты данного исследования с данными других семантических полей, мы сможем достоверно представить общую картину и современные тренды языковых изменений в рамках всей бьюти-лексики.

Таким образом, **цель исследования** – выявление и системное описание функционально-семантических параметров неисконных лексических единиц, представляющих семантическое поле «Косметика и косметические продукты» в русском языке, на фоне их иноязычных прототипов.

Методы и материалы

Для решения исследовательских задач мы обратились в первую очередь к общетеоретическим методам: сопоставительному методу, применение которого позволило нам установить природу и степень взаимовлияния языковых систем, методу компонентного анализа для изучения семантики лексических единиц, а также методу моделирования языковых процессов с целью реконструкции и описания основных векторов языкового развития. В ходе работы также использовались такие исследовательские приемы, как выборка, описание и формализация, количественная обработка данных.

Материал исследования представлен данными сплошной выборки из рекламных статей и обзоров в журналах *Cosmopolitan* (ныне – *Voice*)¹, «Коммерсантъ» (рублика «Стиль»)², *TOPBEAUTY*³, *Glamour*⁴, *Marie Claire*⁵ и др., сообщений на интернет-форумах «Спонжик.ру»⁶, *Woman.ru*⁷ и др. Всего в поле настоящего исследования включено более 100 лексических единиц, большая часть которых представляет собой новейшую лексику, еще не зафиксированную словарями иностранных слов. Для установления значений данных единиц использовался метод контекстуального анализа, частотность вхождений в русский текст изучалась с применением технологий Национального корпуса русского языка⁸.

Результаты

Изучение функционального и семантического статуса иноязычной лексики такого динамично развивающегося пласта, как «Косметика и косметические продукты», позволяет проследить сложность и динамику процессов языковых контактов. Здесь следует оговорить, что само это понятие гносеологически неоднозначно. Соответственно, в трудах разных исследователей приводятся разные принципы описания и классификации иноязычной лексики.

Среди наиболее значимых векторов развития иноязычной лексики, вербализирующей семантическое поле «Косметика и косметические продукты», мы отмечаем некоторые важные моменты.

Во-первых, структура семантического поля неоднородна, поскольку в ней идентифицируется несколько лексико-семантических групп, выделяемых в зависимости от наличия в структуре значения определенной дифференциальной семы («декоративная косметика», «уход», «виды макияжа», «техники», «инструменты»). Этимологическая гетерогенность лексического состава семантического поля говорит как о долгой истории его формирования, так и об активном его пополнении из разных источников в наши дни. Среди доминирующих языков-источников следует назвать французский и англий-

¹ The Voice. URL : <https://www.thevoicemag.ru>

² Коммерсантъ Стиль. URL : <https://www.kommersant.ru/style?from=burger>

³ TOPBEAUTY. URL : <https://www.tbeauty.ru>

⁴ Glamour. URL : <https://www.glamour.com>

⁵ Marie Claire. URL : <https://www.marieclaire.ru>

⁶ Спонжик.ру. URL : <https://sponzhik.ru>

⁷ Woman.ru. URL : <https://www.woman.ru/beauty/forum/>

⁸ Национальный корпус русского языка. URL : <https://ruscorpora.ru/>

ский языки, причем диахронически преобладает скорее лексика французского происхождения, тогда как в синхронном плане лидируют англицизмы.

Во-вторых, функционирование графических и словообразовательных дублетов свидетельствует о нестабильности формального облика лексики, характерной для начальных стадий ассимиляции иноязычий. Вариативность графики свойственна в первую очередь именам собственным и чаще всего обусловлена экстралингвистически (бренд-политикой производителей косметических средств). Деривационная вариантность может объясняться как процессами, происходящими непосредственно в языке-источнике, так и конкуренцией систем в ходе контактов, частным следствием которой является широкое распространение гибридной лексики.

В-третьих, возрастает продуктивность композитообразования, «унаследованная» от языка-источника и частично реализующаяся средствами принимающей системы. Композитным структурам свойственно образование словообразовательных гнезд, объединенных общим компонентом. Кроме того, в рамках анализируемой лексики фиксируются фразеологические кальки, образованные путем пословного перевода лексикализованных словосочетаний исходного языка.

В-четвертых, развиваясь под влиянием множества разнонаправленных векторов, бьют-лексика характеризуется широким распространением синонимических отношений между единицами, которые могут полностью совпадать по значению либо различаться его нюансами. В последнем случае специфика значения с высокой вероятностью закрепляется, что ведет к формированию логико-иерархических парадигм.

Обсуждение

Концепция языковых контактов разработана и введена в научный оборот такими видными теоретиками языкознания, как А. Мартине и У. Вайнрайх. Последний трактовал это понятие довольно широко, относя к нему последовательное использование разных языков в речи одного индивида (Вайнрайх, 1972). В более поздних работах на первый план выступает массовость, то есть некая коммуникация между языковыми сообществами (Розенцвейг, 1972). Таким образом, вполне логично, что в современную теорию языковых контактов включают заимствование как процесс и иноязычную/заимствованную лексику как результат данного процесса (о дуальной природе самого термина мы писали в наших предыдущих работах: Ageeva et al., 2022).

Существует несколько подходов к классификации иноязычий:

1) по сфере употребления: можно говорить о заимствованиях в области экономики или политики, а также о единицах, относящихся к самым разнообразным профессиональным подъязыкам (Ageeva et al., 2022; Мацкевич, Щитова, 2021; Трофимова, Щитова, 2021);

2) по характеру заимствования: здесь принято различать материальное заимствование (фонетическое, морфологическое, лексическое) и калькирование (словообразовательное, семантическое, фразеологическое, синтаксическое) (Ageyeva et al., 2015; Маринова, 2019);

3) по степени ассимиляции: в отношении стадий ассимиляции и ее законов существует множество точек зрения, зачастую полярных (Габдреева и др., 2019; Крысин, 2021; Маринова, 2019). На наш взгляд, как отдельные ассимиляционные стадии следует выделить:

а) вкрапления и варваризмы, чья чуждость никак не замаскирована;
 б) экзотическую лексику, называющую понятия чуждой реальности;
 в) разнородную группу **иноязычий** в узком смысле этого слова, называющих явления нашей действительности и находящихся на разных стадиях функциональной, формальной либо семантической ассимиляции (неологизмы, термины, жаргонизмы и т. п.);

г) заимствования, чья ассимиляция полностью завершена (Ageeva et al., 2022).

Что касается ассимиляции, то под ней стоит понимать сложный процесс приспособления иноязычной единицы к принимающему языку, происходящий комплексно и многовекторно, включающий в себя адаптацию слова к функциональной, формальной (фонетико-графической и морфолого-синтаксической) и семантической подсистемам языка.

Проиллюстрируем вышесказанное посредством анализа некоторых функциональных характеристик лексики, объединенной интегральной семой «Косметика и косметические продукты» в русском языке.

Среди наиболее значимых статистически дифференциальных сем следует выделить следующие:

1) **декоративная косметика**: *айлайнер* – англ. *eyeliner*, букв. ‘карандаш для глаз’; *антисерн* – фр. *anti-cernes*, букв. ‘против синяков под глазами’; *база* – фр. *base*; *блеск* – калька, от англ. *gloss*; *бронзер (бронзант)* – англ. *bronzer*, фр. *bronzant*; *глиттер* – англ. *glitter*; *кайял* – древнеинд., через англ. *kajal* ‘карандаш’; *консилер* – англ. *concealer*; *контур* – фр. *contour*; *корректор* – фр. *correcteur*; *лайнер* – англ. *liner*; *люминайзер (ил(л)юминайзер)* – от англ. *luminize* ‘красить в светящийся цвет’; *палитра* – фр. *palette*; *пигмент* – фр. *pigment*; *помада* – фр. *rouge*; *праймер* – англ. *primer*; *пудра* – фр. *poudre*; *румяна, стик* – англ. *stick*; *тени* – от фр. *ombre à paupières*, букв. ‘тень для век’; *тинт* – англ. *tint*, от фр. *teint*; *тон* – фр. *ton*; *тушь* – от фр. *touche* ‘прикосновение’; *хайлайтер* – англ. *highlighter*; *шиммер* – англ. *shimmer*;

2) **уходовая косметика**: *бальзам* – лат., через нем. *Balsam*; *баттер* – англ. *butter*; *бустер* – англ. *booster*; *вода* – калька, от фр. *eau*, букв. ‘вода’; *гель* – фр., нем. *gel*; *гоммаж* – фр. *gommage*; *дезодорант* – фр. *déodorant*; *крем* – фр. *crème*; *лосьон* – фр. *lotion*; *маска* – фр. *masque*; *масло* – калька, от фр. *huile*, букв. ‘масло (растительное)’; *молочко* – калька, от фр. *lait*, букв. ‘молоко’; *мусс* – фр. *mousse*; *паста* – итал. *pasta*; *пенка* – калька, от фр. *mousse*, букв. ‘пена’; *пилинг* – англ. *peeling*; *скраб* – англ. *scrub*; *сыворотка* – калька, от фр. *serum*, букв. ‘сыворотка’; *шампунь* – фр. *champoing*; *эксфолиант* – фр. *exfoliant*;

3) **техники нанесения макияжа**: *бейкинг* – англ. *baking*; *контуринг (контурирование)* – англ. *contouring*; *стробинг* – англ. *strobing*; *хайлайтинг* – англ. *highlighting*;

4) **средства нанесения макияжа**: *аппликатор* – фр. *appliqueur*; *зубка* – калька, от англ. *sponge*, фр. *éponge*; *кисть, кушон* – фр. *coussin* ‘подушка’, через англ. *cushion*; *спонж* – англ. *sponge*;

5) **виды макияжа:** *антиэйдж* – англ. *anti-age*, букв. ‘против старения’; *водостойкий макияж* – калька, от англ. *waterproof make up*; *нюд* – англ. *nude*, букв. ‘обнаженный’; *смоки айз/смоки* – англ. *smoky eyes*, букв. ‘дымчатый глаз’.

Этимологически, как можно увидеть выше, лексика данной группы весьма разнородна. В первую очередь следует отметить лексические заимствования из французского языка (34 %), как давно пришедшие в русский язык и укоренившиеся в нем (*помада, тушь, крем, пудра, шампунь* и т. п.), так и новейшие (*антисерн, эксфолиант, гоммаж, бронзант, лосьон*). Значительна группа лексических англицизмов (порядка 40 %), подавляющее большинство которых пришли в русский язык на современном этапе контактов (*нюд, бустер, бейкинг, хайлайтер, глиттер, шиммер, тинт*). Заимствования из немецкого и итальянского языков можно классифицировать как эпизодические (6 и 5 % соответственно), как и совсем экзотические элементы древнеиндийского (*кайял*) или тюркского (*карандаш*) происхождения (в общей сложности 2 %). Относительно высокие показатели демонстрирует исконная лексика (13 %), однако здесь следует оговорить, что практически все установленные нами единицы данной группы исконны лишь формально, то есть являются семантическими кальками французских (*молочко, вода, сыворотка*) или в меньшей степени английских (*блеск, водостойкий*) слов.

Функционирование имен собственных определяет широкую вариативность графики иноязычий: наименования брендов и уникальные названия косметических продуктов представлены как в транслитерированной, так и в оригинальной форме. Как нами неоднократно отмечалось (Габдреева и др., 2019; Агеева, 2014), графическая форма вкраплений обусловлена зачастую типом дискурса и функцией сохранения торговой марки: в рекламе или на официальных сайтах практически всегда фигурирует оригинальная графика (порядка 96 %): *Лично для меня настоящая находка последнего времени – масло и ECO CREM компании ELEMENT; Отличная бюджетная база под тени от Wet 'n wild; Лучший тональный крем от Max Factor “Colour Adapt” по результатам опроса!*

В комментариях пользователей язык неформален и картина совершенно иная, здесь кириллица в наименованиях встречается гораздо чаще (достигая 60 % для самых популярных и легких в транскрипции наименований):

Пользуюсь Элементом уже около полугода; Уже давно пользуюсь маслом монарды от Элемент; У меня это уже второй тюбик заканчивается, увлажняющий крем от вамиса; Натуральное мыло для рук с маслом Авокадо от Ботавикос; Но Авеено мне однозначно понравилось своей гипоаллергенностью на моей чувствительной коже; Мне нравится Мейбелин и Пуна.

Однако нетранслитерированные варианты сравнительно частотны и здесь: *Обожаю корейскую косметику, у меня в основном сейчас все от whamisa, у них полностью органические средства ухода за кожей; Я наконец-то купила себе, наверно, самую долгожданную новинку от La Roche-Posay – Гидриан ВВ крем; Отличный стойкий автоматический карандаш для бровей от Pupa.*

В рамках одного высказывания может наблюдаться явление контаминации графики, например: *Продукцию Sengara можно найти в каталоге*

Фаберлик, я во всяком случае именно там и брала масло – очень классное, эффективное! или **Новый нюд от Урбан Дикей**. Перезагрузка знаменитой **Naked**. Что изменилось?

Вариативность представлена также на морфемном уровне: *бронзер – бронзант, люминайзер – ил(л)юминайзер, контуринг – контурирование*. В первом случае речь идет о параллельном заимствовании из английского и французского языков, во втором – о заимствовании двух форм из одного языка (английского), где литературная форма *illuminizer* постепенно вытесняется из обихода просторечной *luminizer*, в третьем – о разложении иноязычной единицы на морфемы и оформлении корня существующим в языке-рецепторе суффиксом (так называемой гибридизации).

Последняя весьма характерна для анализируемого нами лексического пласта, пусть и в рамках субстандарта. Так, наиболее частотными суффиксами, оформляющими иноязычные (или даже исконные) корни/основы, выступают:

-к- (по модели прил. + -к- = сущ. ж. р.): *тоналка, мицеллярка, умывалка, гигиеничка* (*Гель же сейчас использую всюю, как умывалка он лучше, чем мицеллярка; отличные гигиенички, хорошо питают, увлажняют и защищают губы*);

-ник (по модели прил. + -ник = сущ. м. р.): *тональник, пробник* (*Пользуюсь тональником и пудрой люксовой (Lancome и Clarins). Доверия к ним больше*);

-ик (по модели сущ. + -ик = сущ. м. р.): *кремик* (*Люблю корейские бб кремйки*);

-овск/-евск (по модели сущ. + -овск/-евск = прил.): *фаберликовский, ланкомовский, диоровский, урбандекеевский*.

На материале данной группы мы продолжаем фиксировать в русском языке возрастающую продуктивность композитообразования в целом и по германской модели (сущ. + сущ.) в частности. Среди иноязычной лексики, которую можно отнести к композитной, мы находим следующие типы:

– полностью заимствованная единица: *айлайнер* – от англ. *eyeliner*. На то, что процесс морфологического опрощения заимствованной единицы не завершен, указывает два фактора: наличие дублета *лайнр* и вариантов написания слитного/дефисного/раздельного написания данного слова в его нетранслитерированной форме *eyeliner – eye-liner – eye liner*. Здесь частотны композиты с префиксоидом *anti-*: *антиэйдж* – от англ. *anti-age*; *антисерн* – от фр. *anti-cernes*; *антистресс* – от англ. *anti stress*; *антирид* – от фр. *anti-rides*; – гибридная единица: *антивозрастной, вода-праймер, тени-шиммер*.

Основной характеристикой процессов композитообразования в современном русском языке является формирование словообразовательных гнезд, объединенных общим компонентом. Как правило, этот компонент имеет фиксированную позицию в слове, однако возможны случаи, когда один и тот же компонент устойчиво выступает в разных позициях. Например, *бьюти* выполняет функцию префиксоида в следующих словах: *бьюти-индустрия, бьюти-мастер, бьюти-процедура, бьюти-эффект*. В качестве суффиксоида оно фигурирует в образованиях *инди-бьюти, К-бьюти, J-бьюти*. Не имеет фиксированной позиции и слово *крем*, выступающее как элемент композита: *крем-мыло, крем-гель, крем-сыворотка*, но *ВВ-крем, СС-крем, ЕЕ-крем*.

Значительное количество единиц, называющих продукты декоративной косметики, функционируют в составе устойчивых словосочетаний, образованных по разным моделям:

– оба компонента являются заимствованными: *компактная пудра* – от фр. *poudre compacte*; *минеральная пудра* – от фр. *poudre minérale*; *транспарантная пудра* – от фр. *poudre transparente*; *термальная вода* – от фр. *eau thermale*; *мицеллярная вода* – от фр. *eau micellaire*;

– один из компонентов является исконным. Подобная модель реализуется как вариант прямого заимствования, например *транспарантная пудра* – *прозрачная пудра*, либо как его альтернатива: *рассыпчатая пудра* получила подобное название в русском языке благодаря своей текстуре в виде порошка и мелкому помолу, во французском языке данный продукт называется *poudre libre*, досл. ‘свободная пудра’ (здесь скорее прослеживается пусть и слабая корреляция с английским *loose powder* ‘рыхлая пудра’).

Специфической чертой русского языка индустрии красоты является широкое распространение синонимических обозначений самых разнообразных понятий, обусловленное множеством факторов: параллельное заимствование из разных языков, оформление заимствованной единицы разными аффиксами, семантическое калькирование. Данные единицы формируют зачастую целые синонимические ряды, внутри которых складываются собственные логико-иерархические отношения.

Например, в русском языке косметологии средство декоративной косметики, используемое для придания лицу эффекта загара, может быть обозначено как *бронзер* (*Для скульптурирования лица ты можешь взять обычный **бронзер**, который лежит дома*), *бронзант* (*Например, легко можно уменьшить размер носа, используя темный **бронзант***) или *бронзирующая пудра* (*Для тех, кто пренебрегает условностями, NARS представляет новинку – легкую **бронзирующую пудру***). Наиболее частотной является единица *бронзер*, она же выступает наименованием родового понятия, имея два гипонима: *бронзант* употребляется при обозначении бронзирующего средства, имеющего жидкую текстуру, *бронзирующая пудра* – для средств, имеющих сухую, пудровую текстуру.

Слова *пигмент* и *тинт* также можно рассматривать как синонимы. Они могут встречаться в словосочетаниях *пигмент для губ и щек* и *тинт для губ и щек*. В данном случае они выступают в роли абсолютных синонимов и используются для обозначения косметического продукта. Тем не менее в последние годы и здесь намечается тенденция к специализации: так, слово *пигмент* может употребляется, например, для обозначения красящего вещества, входящего в состав косметического продукта: *Эластичное покрытие обеспечивает хорошую «сцепку» с **пигментом** теней или подводки, и даже в экстремальной ситуации тени не смажутся и не забьются в складки века*, а слово *тинт* только для обозначения конкретного продукта декоративной косметики: *Используют **тинты**, как правило, на губах и щеках*.

Синонимами являются и единицы *антисерн*, *корректор*, *консилер*. Все эти слова используются для обозначения косметического средства, направленного на маскировку синих кругов под глазами. *Корректор* и *конси-*

лер можно считать абсолютными синонимами, поскольку оба слова активно используются для обозначения сильно пигментированного средства, скрывающего недостатки на коже лица: *Консилер под глаза должен быть с персиковым подтоном, что поможет нейтрализовать серо-коричневый пигмент, «отвечающий» за землистый вид лица; Нейтрализовать красноту, замаскировать темные круги под глазами, убрать следы усталости, придать лицу сияние – это и многое другое умеют зеленый, фиолетовый, желтый и прочие цветные корректоры.* Слово *антисерн* имеет более специализированное значение, выступая гипонимом по отношению к двум первым единицам, применяясь для обозначения слабопигментированного продукта жидкой консистенции со светоотражающими частицами, созданного специально для тонкой и нежной кожи вокруг глаз: *Несмотря на то, что перекрывающая способность у антисерна слабая, со своей задачей (убрать круги под глазами) он справляется хорошо.*

Фиксатор – еще одно слово, которое в русском языке имеет несколько синонимов – *мист, дымка, спрей, гель-мист*: *Дымка освежает, увлажняет и успокаивает кожу, а еще добавляет сияния в течение дня – мы считаем, что это отличное дополнение к повседневному уходу; Легендарный спрей Prep + Prime Fix+ от M.A.C Cosmetics находится чуть ли не в каждом «ките» визажиста и на то есть причины: он хорошо готовит кожу к макияжу, фиксирует его и убирает эффект перепудренности лица; BeautyBlender прославился благодаря своим спонжам, но с недавних пор марка решила расширить ассортимент: в ней появились и тональный крем, и праймеры, и мист для лица.* Наиболее частотной регистрируемой единицей является *фиксатор*: *Закрепи оттенок с помощью прозрачного фиксатора – он обеспечит стойкость в течение дня, и ты можешь не бояться, что губы смажутся,* тогда как *дымка* имеет тенденцию к выходу из активного употребления.

В русском языке косметическое средство, предназначенное для нанесения под тональную основу, фиксирования макияжа, выравнивания рельефа и тона кожи может обозначаться словами *праймер, основа и база*: *Любой из этих пяти праймеров не содержит парабенов, а еще они некомедогенны (это значит, что ими могут пользоваться даже те, у кого суперчувствительная кожа); Сначала нанеси на область под глаза крем, затем – основу под макияж и консилер (щеточкой или пальцами); Каждая база под макияж Touche Éclat Blur Primer создает эффект отдохнувшей кожи, устранив следы усталости и тусклый цвет лица.* Все три единицы являются абсолютными синонимами и устойчиво используются в русскоязычных журналах и блогах о красоте.

Заключение

Сегодня употребление иноязычных слов стало обыденным настолько, что многие называют его чрезмерным: обилие иностранных слов в рекламе и средствах массовой информации вызывает негативную реакцию у некоторой части населения нашей страны. Важно понимать, однако, что заимствование – процесс естественный и обусловленный как когнитивными процессами в человеческом сознании (более глубоким и всесторонним познанием

действительности), так и собственно лингвистической потребностью в номинации новых явлений и уточнении их семантики.

Полноценное развитие современного языка, таким образом, немислимо без влияния извне: только активные и полиаспектные языковые контакты способствуют эволюции языковой системы, адекватно реагирующей на вызовы времени. Опасения, что русский язык может исчезнуть, задавленный иноязычиями, также несостоятельны: вся наша лингвистическая история свидетельствует о его способности к самоочищению. Даже сейчас, на материале совершенно новых языковых единиц, мы наблюдаем эту тенденцию: громоздкий *айлайнер* сначала сокращается до *лайнера*, а затем все чаще называется просто *карандашом* или *подводкой*, а исконная *основа* или давно обрусевшая *база* успешно конкурируют с *праймером*.

Все вышеизложенное и определяет перспективы настоящего исследования. Формирование данного лексического пласта еще далеко от завершения и нам представляется интересным изучить его эволюцию диахронически, рассмотрев суть и специфику лингвистических процессов, их темпы, степень модификации лексики в зависимости от различных факторов интра- и экстралингвистического характера. Полученные данные необходимо сравнить с результатами исследования иных семантических полей, составляющих лексику бьюти-сферы. И, наконец, следует провести ряд сопоставительных исследований, привлекая в качестве материала данные европейских языков, например французского, в отношении чистоты которого действует очень жесткая государственная политика.

В качестве глобальной перспективы настоящего исследования может выступать создание системно-синергетической модели диахронического изучения иноязычной лексики различных сфер социальной жизни.

Список литературы

- Агеева А.В. Типология иноязычных вкраплений в русских текстах // Вестник Московского университета. Серия 22 : Теория перевода. 2014. № 1. С. 153–162.
- Биржакова Е.Э., Войнова Л.А. Кутина Л.Л. Очерки по исторической лексикологии русского языка XVIII века : языковые контакты и заимствования. Л. : Наука, 1972. 431 с.
- Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. 1972. Вып. VI. Языковые контакты. С. 25–60.
- Габдреева Н.В., Агеева А.В., Тимиргалеева А.Р. Иноязычная лексика в русском языке новейшего периода. М. : Флинта, 2019. 328 с.
- Иллич-Свитыч В.М. Опыт сравнения ностратических языков (семитохамитский, картвельский, индоевропейский, уральский, дравидийский, алтайский). Введение. Сравнительный словарь. М. : Наука, 1971. 372 с.
- Крысин Л.П. Век девятнадцатый – век нынешний : сравнение процессов иноязычного влияния на русский язык // Русская речь. 2021. № 4. С. 77–84. <https://doi.org/10.31857/S013161170016230-2>
- Крысин Л.П. Лексические параллели (непритязательные наблюдения над словами-аналогами) // Экология языка и коммуникативная практика. 2019. № 4–1. С. 119–121.
- Маринова Е.В. Новые слова или новые варианты : о множественности интерпретации некоторых лексических новаций XXI века // Труды института русского языка имени В.В. Виноградова. 2019. № 19. С. 290–296.

- Мацкевич Н.А., Щитова О.Г.* Моделирование терминологического поля «Дизайн интерьера» : логико-понятийный аспект // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2021. № 3 (215). С. 58–68. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2021-3-58-68>
- Розенцвейг В.Ю.* Языковые контакты : лингвистическая проблематика. Л. : Наука, Ленинградское отделение, 1972. 80 с.
- Сенур Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии / пер. с англ. под ред. и с предисл. д-ра филол. наук проф. А.Е. Кибрика. М. : Прогресс, 2002. 656 с.
- Трофимова Н.А., Щитова О.Г.* Новейшие заимствования в русской строительной терминологии XXI в. // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 470. С. 50–61. <https://doi.org/10.17223/15617793/470/6>
- Хауген Э.* Процесс заимствования // Новое в лингвистике. 1972. Вып. 6. Языковые контакты. С. 350–371.
- Яхина Р.Р.* О роли гиперо-гипонимических отношений в формировании заимствованной технической терминологии // Современная наука : актуальные проблемы теории и практики. Серия : Гуманитарные науки. 2021. № 5–3. С. 73–76. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.05-3.15>
- Abdrakhmanova A.A., Mubarakshina A.M., Lutfullina G.F.* Concept of linguistic perceptual space // Journal of Research in Applied Linguistics. 2019. Special Issue. Pp. 620–628. <https://doi.org/10.22055/RALS.2019.15111>
- Ageeva A.V., Vergasova I.Y., Baramykova G.M.* Phenomenology of borrowing in modern linguistic research // Res Militaris. 2022. Vol. 12. Issue 3. Pp. 519–527.
- Ageyeva A.V., Vassilyeva V.N., Galeyeva G.I.* Language situation in the Russian society at the start of the 19th century : bilingualism or diglossia? // Journal of Language and Literature. 2015. Vol. 6. Issue 1. Pp. 322–326. <https://doi.org/10.7813/jll.2015/6-1/59>
- Andrianova N.S., Ostroumova O.F., Mingazova R.R., Vanchikova E.A.* Diachronic semantic changes of French borrowed vocabulary in the Russian language // Journal of Research in Applied Linguistics. 2019. Vol. 10. Pp. 809–816. <https://doi.org/10.22055/RALS.2019.15152>
- Mangiante J.-M.* Place et rôle du lexique spécialisé dans les discours de français commercial et économique // Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. 2002. Vol. XXI. No. 4. URL : <http://apliut.revues.org/4109> (accessed : 29.11.2014).

Сведения об авторах:

Агеева Анастасия Владимировна, доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры европейских языков и культур, Высшая школа иностранных языков и перевода, институт международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Российская Федерация, 420008, Казань, ул. Кремлевская, д. 18. *Сфера научных интересов*: историческая и описательная лексикология, языковые контакты, социолингвистика, неология и неография. Автор более 150 работ. ORCID: 0000-0002-2046-2865. E-mail: anastasia_ageeva@mail.ru

Абдуллина Лилия Рафаиловна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры европейских языков и культур, Высшая школа иностранных языков и перевода, институт международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Российская Федерация, 420008, Казань, ул. Кремлевская, д. 18. *Сфера научных интересов*: интернет-лингвистика, языковые контакты, семантика. Автор более 150 работ. ORCID: 0000-0002-0774-9757. E-mail: lilioven@mail.ru

Габдреева Наталия Викторовна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Российская Федерация, 420008, Казань, ул. Кремлевская, д. 18. *Сфера научных интересов*: историческая и описательная лексикология, языковые контакты, семантика. Автор более 270 работ. ORCID: 0000-0003-0816-2672. E-mail: n.gabdreeva@mail.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-393-405

EDN: GBAYSQ

Research article

Functions and semantics of foreign language beauty vocabulary in the modern Russian language

Anastasia V. Ageeva[✉], Lilia R. Abdullin[✉], Natalia V. Gabdreeva[✉]

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

[✉] anastasia_ageeva@mail.ru

Abstract. The authors examine the main principles of the vocabulary of the semantic field “Cosmetics and cosmetic products” formation and development in the modern Russian language. The purpose of this study is to describe the functional status and semantic parameters of lexical units of foreign origin in comparison with their prototypes. The relevance of the work is dual: extralinguistic space transformation, the deepening of knowledge about it and the complication of the knowledge structure means the evolution of language systems, where the vocabulary demonstrates the most sensitive reactions and, therefore, higher dynamics. The material of the work included the data from advertising texts and audiovisual documents published in specialized magazines (articles and reviews), as well as users’ comments at beauty forums. The authors followed the system-synergetic model of foreign lexemes in the Russian language compared with their prototypes in the source language. The concept of language contacts is clarified and the main approaches to the typology of foreign vocabulary are provided. The authors establish the most significant differential senses that categorize the vocabulary of the sphere under study and clarify its etymological composition. The types of variability of foreign language units in the beauty vocabulary are described in detail and the wide distribution of these particular variants are explained. Based on a detailed structural analysis of lexical units, the authors draw conclusions about the productivity of some morphological ways of forming new words, such as suffixation and composition. The study also reveals the increasing frequency of the so-called phraseological (or combinability) calquing. A comparative component analysis of the meaning of a foreign word in Russian and its prototype identified ascending trends in semantics within the framework of the studied layer: the functioning of semantic rows where logical-hierarchical paradigms are built.

Keywords: Russian language, language contacts, borrowing, foreign vocabulary, calque, synonym, hyponym, hypernym

Article history: received 01.02.2023; accepted 18.05.2023.

Acknowledgments: The research is performed according to the Russian Government Program of Competitive Growth of Kazan (Volga Region) Federal University (Priority 2030).

For citation: Ageeva, A.V., Abdullin, L.R., & Gabdreeva, N.V. (2023). Functions and semantics of foreign language beauty vocabulary in the modern Russian language. *Russian Language Studies*, 21(4), 393–405. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-393-405>



DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-406-423

EDN: GBGUYS

Научная статья

Заемствованная лексика как фрагмент русской языковой картины мира в аспекте лингвокультурологического описания

Л. Мэн¹, А.В. Курьянович^{2,3}✉, Ж. Цао³¹Муданьцзянский педагогический университет, Муданьцзян, Китайская Народная Республика²Томский государственный педагогический университет, Томск, Российская Федерация³Цзилиньский университет иностранных языков, Чанчунь, Китайская Народная Республика

✉ kurjanovich.anna@rambler.ru

Аннотация. Актуальность исследования определяется необходимостью дальнейшего изучения современной русской языковой картины мира, в том числе посредством рассмотрения заимствованных лексических единиц, которые эксплицируют присутствующие в сознании носителей русского языка концептуальные смыслы сквозь призму восприятия ими собственной национальной культуры. Особый научный интерес представляют результаты ассоциативного эксперимента, демонстрирующие специфику интерпретации русскоязычными информантами предметно-понятийных, коннотативных, в первую очередь аксиологических, компонентов значения заимствованных единиц, в данном случае китаизмов. Цель исследования – выявить и описать присутствующие в семантике полученных в ходе эксперимента ассоциатов универсальные и национально обусловленные компоненты, которые маркируют фрагмент русской картины мира, связанный с осмыслением в сознании ее представителей культуры Китая. Материалами послужили труды ученых по проблеме лексических заимствований, данные лексикографических источников, а также результаты анкетирования и ассоциативного эксперимента в группе русскоязычных студентов, обучающихся в Томском государственном педагогическом университете. Использовалась методология комплексного исследования, включающая методы теоретического, интроспективного и экспериментального анализа. Результаты эксперимента позволили сделать вывод о роли, месте и содержании фрагментов картины мира русскоязычных информантов, связанных с представлением об истории, культуре и языке Китая, на основании рецепции заимствованных лексических единиц разной тематической направленности. Доказано, что несмотря на присутствие влияния родной лингвокультуры на результаты интерпретации китаизмов носителями русского языка с их стороны наблюдается понимание ядерных предметно-понятийных компонентов значения всех слов-стимулов. Данный факт свидетельствует о наличии в сознании информантов общего представления о самобытной культуре Китая, запечатленной в национальном языке. Выявлено, что степень успешности и полноты интерпретации заимствований обусловлена принадлежностью единицы тому или иному тематическому разряду: наиболее разнообразные и многочисленные реакции получены на слова, обозначающие философские понятия, наименее ограниченный круг реакций имеет общественно-политическая лексика. В целом результаты эксперимента продемонстрировали присут-

© Мэн Л., Курьянович А.В., Цао Ж., 2023

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

ствие в сознании представителей современной русской лингвокультуры положительных ценностных смыслов, передающих их уважительное и заинтересованное отношение к языку и культуре Китая. Перспективы исследования предполагают дальнейшее изучение русской лингвокультуры с привлечением заимствованных слов из разных языков-источников, а также расширение аудитории реципиентов в зависимости от их статусных показателей.

Ключевые слова: русская лингвокультура, русский язык, межкультурная коммуникация, лексическое заимствование, китаизм, ассоциативный эксперимент

История статьи: поступила в редакцию 16.01.2023; принята к печати 12.04.2023.

Для цитирования: Мэн Л., Курьянович А.В., Цао Ж. Заимствованная лексика как фрагмент русской языковой картины мира в аспекте лингвокультурологического описания // Русистика. 2023. Т. 21. № 4. С. 406–423. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-406-423>

Введение

Язык как ключевой инструмент существования, сохранения и передачи культурного кода от одного поколения носителей другим выступает мощным средством познания и приобщения к национальной ментальности, поиску основ национальной идентичности: «В языке мы всегда находим сплав исконно языкового характера с тем, что воспринято языком от характера нации» (Гумбольдт, 1985: 373). Глубинное изучение процессов, проявляющихся как в системе языка, его функционировании, так и на уровне концептуального обобщения отображаемых посредством языковых единиц смыслов, невозможно вне культурного контекста. Сегодня, в эпоху расширения контактов между странами и народами, взаимодействие приобретает характер не только меж-, но и мультинационального. В основе такого понимания коммуникации лежат философские установки, связанные с идеями открытого диалогического общения (Бахтин, 1979), «благодетельного синтеза» взаимодополняющих друг друга разных культур (Перих, 1997), культурно-исторического развития в соотнесенности с теорией онтогенеза личности (Выготский, 2017).

В числе приоритетных и актуальных для современной русистики определяются исследования, направленные на изучение русской языковой картины мира, в том числе с учетом эффектов, возникающих в результате контактирования представителей русской лингвокультуры с носителями других лингвокультур, в данном случае – китайской. Реализация подобного подхода связана с отступлением от принципа этноцентризма (Садохин, 2008), выявлением универсальных паттернов культуры (Wissler, 1960) и свойств, составляющих своеобразие конкретных лингвокультур (Sapir, 1929), отражением в языке фактов мировой и национальной культуры в контексте их взаимовлияния (Тер-Минасова, 2005), проникновения в сознание носителей языка и человеческую ментальность в целом (Маслова, 2018, 2019). Успешно данные задачи решаются в русле лингвокультурологии (Алефиренко, 2006; Красных, 2012), лингвоконцептологии (Бутакова, 2011; Ансимова, 2015; Ван, Курьянович, 2021), дискурсивной (Чернявская, 2017) и кросс-культурной (Проккопья, 2008; Гусакова, 2010; Wang et al., 2022) лингвистики.

Наблюдающаяся «миграция культур» (Мердок, 2005: 202) находит отражение в каждом национальном языке, в частности, в виде заимствования лексических единиц: наличия каналов и способов их вхождения в национальную лингвокультуру, освоения носителями, использования в коммуникативно-речевой практике. Слова – это не только «данность конкретного языка» (Гусакова, 2010: 3), но и «явление, проходящее через разные культуры и, соответственно, обогащающееся новыми культурными коннотациями» (Там же). Именно лексические заимствования «наиболее ярко несут в себе этнокультурный компонент, характеризую своеобразие жизни народа и населяемой им территории» (Крысин, 2004: 9). Для носителя принимающего языка культурный компонент заимствованного слова представляет большой интерес (Розова, Александрова, 2010; Янь, 2013): слово может обозначать явление, для которого нет соответствия в родной культуре, а в случае существования эквивалентной пары слова могут кардинально различаться оттенками значения, в первую очередь аксиологическими.

Русский и китайский этносы сопоставимы по занимаемому геополитическому месту на карте мира, богатой истории и культуре, многонациональности и поликонфессиональности. Вместе с этим очевидны различия в национальных обычаях, традициях, системах ценностей, наконец, языках: русский и китайский языки не похожи по структуре, системе письменных средств, интонационному рисунку.

Большинство имеющихся работ посвящено анализу китаизмов с точки зрения принадлежности к определенным тематическим группам (Вэй, Проценкова, 2017), истории вхождения в русский язык (Ши, 2007) и способов адаптации в нем (Ли, 2019). В трудах отдельных исследователей (Чубаева, 2014) китаизмы рассматриваются с позиции реализуемых в русской лингвокультуре культурологической и концептуальной функций, авторы единичных работ анализируют указанную проблематику с опорой на экспериментальные данные (Ян, 2016; Курьянович, Ли, 2018).

Интерпретация китаизмов носителями русской лингвокультуры демонстрирует специфику экзистенции этих заимствований в языке-реципиенте не только и не столько с точки зрения уровня понимания носителями их предметно-понятийного лексического значения. В первую очередь речь идет об изучении определенных фрагментов русской лингвокультуры с позиции вписанности маркируемых китаизмами квантов знания в языковую картину носителей русского языка с учетом совокупности культурных (ценностных, символических) смысловых нюансов. В этом состоит научная новизна данного исследования.

Цель исследования – изучение заимствованных слов-китаизмов в аспекте их восприятия и интерпретации носителями русской лингвокультуры на основе данных ассоциативного эксперимента.

Методы и материалы

В ходе исследования применялись общенаучные (наблюдение, анализ, интерпретация, количественный анализ) и лингвистические методы (лексико-семантический, контекстуальный, анкетирование, ассоциативный эксперимент, элементы лингвокультурологического, лингвоконцептологического анализов).

Материалами исследования послужили:

– труды ученых, посвященные изучению положений теории лексических заимствований, осмысляемых, в том числе, в ракурсе лингвокультурологической проблематики, а также работы, описывающие содержательное наполнение и механизм осуществления ассоциативного эксперимента;

– данные лингвистических (толковых и переводных) словарей русского и китайского языков¹;

– результаты анкетирования и ассоциативного эксперимента, проведенных в учебной группе русскоязычных студентов-бакалавров 5-го курса в количестве 20 человек, обучающихся в Томском государственном педагогическом университете по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профили «Русский язык» и «Литература»)².

Из лексикографических источников посредством свободной выборки извлечены китаизмы, имеющие бесспорную национально-культурную маркированность: *гоминдан, гаолян, гохуа, женьшень, инь-янь, конфуцианство, кунг-фу, лун, маоизм, му, Пекинская опера, тайцзицюань, теин, фэн-шуй, хунвейбины, цзяо, цигун, чай, эрху, юань*. Данные слова выступили в качестве единиц экспериментального исследования.

На первом этапе в рамках анкетирования реципиентам было предложено ответить на вопрос: *Какие китаизмы из предложенного перечня, на ваш взгляд, являются наиболее употребительными в русском языке?* В результате подсчета полученных ответов были отобраны лексемы: *гоминдан, женьшень, инь-янь, конфуцианство, кунг-фу, Пекинская опера, фэн-шуй, хунвейбины, чай, юань*.

Второй этап исследования составил ассоциативный эксперимент. На обозначенные слова-стимулы было получено 180 неповторяющихся реакций. С учетом того, что 63 реакции были зафиксированы неоднократно (из 10 китаизмов только на слово *хунвейбины* поступили однократные реакции), общее число ассоциатов составило 471 единицу – словную и сверхсловную.

Результаты

Основные результаты исследования заключаются в следующем:

– на основании имеющейся лексикографической информации проиллюстрировано наличие в современном русском языке заимствований из китайского языка, эксплицирующих самобытность национальной культуры. Большая часть китаизмов – это пришедшие в результате контактирования жителей пограничных с Китаем территорий, часто – при посредничестве других языков, единицы, называющие разнообразные предметы и явления из всех сторон национальной жизни. В числе показателей адаптации заимствованной единицы в принимающем языке – фиксация ее значения в авто-

¹ Большой китайско-русский словарь. Пекин : Шаньу иньшугуань, 1992. 1250 с.; Краткий русско-китайский и китайско-русский словарь. Пекин : Шаньу Иньшугуань, 1988. 578 с. ; *Крысин Л.П.* Толковый словарь иноязычных слов : ок. 25 000 слов и словосочетаний. М. : Русский язык, 2003. 848 с.; Словарь иностранных слов. Изд. 18-е., стереотип. М. : Русский язык, 1989. 634 с.

² Выбор в качестве информантов молодых людей, имеющих достаточный уровень филологической подготовки (при отсутствии знания китайского языка у всех опрошенных), обусловлен установкой на получение наиболее репрезентативной выборки единиц для анализа.

ритетных толковых словарях (*женьшень, гаолян, теин*), способность развивать семантические варианты (*чай, фарфор*). Китаизмы, имеющие меньшую степень освоения в русском языке, могут считаться экзотизмами (*богдыхан, фанза*). Понятия, обозначаемые такими лексемами, определяются в энциклопедических источниках и/или толковых онлайн-словарях (*лун, цигун*);

– показано, что полученные реакции со стороны молодых носителей русского языка на стимулы-китаизмы и качественно-количественный анализ этих реакций демонстрируют активность контактирования русской и китайской лингвокультур в синхронии. На каждый из 10 отобранных стимулов получены реакции, их общее количество – 471, включая 180 неповторяющихся. Информанты продемонстрировали понимание значения всех стимульных китаизмов на высоком уровне семантического соответствия по сравнению с данными в языке-источнике. Отметим, что информантами анализировались все составляющие семантики: предметные, понятийные, прагматические. Например, на стимул *Пекинская опера* получены ассоциаты, подтверждающие понимание информантами предметно-понятийного ядра его значения (*театр, музыка*), отличающиеся национальной маркированностью (*культура Китая*), присутствием в значении оценочных (слова *непонятно*), аксиологически значимых (*искусство, красиво*) сем. Зафиксированы единичные ассоциаты, появление которых определено принадлежностью опрашиваемых к русской лингвокультуре как родной (*наша не хуже*);

– выявлены некоторые закономерности интерпретационной деятельности носителей русского языка, позволяющие сделать выводы об особенностях содержательного и языкового наполнения отдельных фрагментов русской лингвокультуры, связанных с ассоциативным восприятием ее носителями заимствованной лексики из китайского языка на современном этапе функционирования в русском языке. В случае интерпретации наиболее узнаваемых ими слов (здесь лидирует лексика, называющая философские понятия) информанты предлагали широкий ряд реакций с разнообразной палитрой семантических оттенков, в том числе коннотативных (на стимул *конфуцианство* получено 72 реакции, из них 21 – однократная, включая следующие: *религия, учение, течение, мировоззрение, вера, братство, гармония, справедливость, заповеди* и пр.). Китаизмы, знакомые информантам в меньшей степени (общественно-политическая и экономическая лексика), сопровождалась и меньшим количеством ассоциатов, в их значении преобладали семы предметно-понятийного характера. Так, на стимул *гоминдан* получено 9 реакций, из них 6 неповторяющихся, в значении ассоциатов присутствует ядерная сема «политическая партия Китая». Носители русского языка в целом продемонстрировали интерес и уважительное отношение к китайской лингвокультуре.

Обсуждение

Китаизмы в современном русском языке: общая характеристика

Усиленный прирост китайских заимствований в русский язык наблюдался в 2007 г., который был официально объявлен главами государств годом Китая в России. Количество китаизмов в русском языке относительно невелико: исследователи насчитывают около 100 единиц (Чжу, Тянь, 2003). Не-

малую их часть, судя по словарным источникам, составляют опосредованные заимствования, вошедшие в русский язык через другие языки, например через английский – *соя* (бобовое растение), *кетчуп* (соус из томатов), *тайфун* (сильный ветер) и французский – *сатин* (ткань с глянцевой поверхностью), а также через тюркские языки – *Китай* (Чжун го = Поднебесная, Срединная страна). Можно предположить, что путем устного контактирования носителей русского и китайского языков в приграничных районах в силу имеющихся торговых отношений были непосредственно заимствованы китаизмы *байховый* (о чае: рассыпной), *джонка* (тип парусного судна), *кан* (лежанка возле печки), *нанка* (ткань из толстой хлопчатобумажной ткани), *ушу* (вид боевого искусства), *фанза* (каркасно-столбовое строение), *хунхуз* (член вооруженной банды), *ханжа* и *ханшин* (китайская хлебная водка), *чесуча* (плотная ткань), *лян* (единица массы), *макао* (вид карточной игры) и пр. Книжным путем вошли в русский язык, такие китаизмы, как *дацзыбао* (настенный рукописный плакат), *мандарин* (крупный чиновник), *тайпин* (участник крестьянской войны 1850–1860-х гг.), *цы* (жанр лирики) и пр.

Китаизмы, как правило, обозначают бытовые предметы (*каолин* – белая глина высокого качества, *куайцзы* – палочки для еды), китайские деньги (*фынь* – мелкая разменная монета), меры веса и площади (*ли* – мера длины), культурно-исторические факты (*Великая китайская стена* – крепостная стена в северном Китае, построенная в III в. до н. э., *Тяньаньмэнь* – главная площадь Пекина, самая большая в мире), факты из области искусства (*ши* – стихотворный жанр, *шэн* – музыкальный инструмент, *янгэ* – национальный танец), общественно-политической жизни (*богдыхан* – китайский император, *бонза* – чиновник, *кули* – чернорабочий), окружающего мира (*пекинес* и *чау-чау* – породы собак, *мэй* – цветущее в холодную погоду дерево, *личжи* – южный фрукт).

В подавляющем большинстве китаизмы однозначны, полисемичных слов единицы (*чай*, *шелк*, *фарфор*, *лун*). Например, лексема *чай* имеет 5 лексико-семантических значений, одинаково активных в коммуникативной практике членов русскоязычного социума: «1. Культивируемое вечнозеленое растение, высушенные и особо обработанные листья которого при заварке дают ароматный тонизирующий напиток. 2. Высушенные измельченные и специально обработанные листья такого растения. 3. Напиток, настоянный на таких листьях. 4. Настой из заваренных сушеных листьев или плодов какого-нибудь растения, ягод. 5. То же, что чаепитие»³.

Часть китаизмов до сих пор считаются экзотизмами: *богдыхан*, *лян*, *фанза*. С целью придания национального колорита китаизмы встречаются в русских художественных текстах. Приведем фрагмент из рассказа Анатолия Наймана «Убить _ ^ _ _ ^ _ _ ^ _ 'а»: «Я смотрел на „Портрет со стихами“ и бормотал: фу-ши-сао-цы-сун-лэй-сюй. Когда она писала его, то заставляла меня учить названия жанров китайской поэзии. Одно в день. Фу – стихи в прозе, с рифмой и без. Ши – с фиксированными размерами. Сао – стихи причудливых форм. Цы – песенного типа. Сун – лапидарные оды. Лэй –

³ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М. : Русский язык, 2007. 944 с.

плач по покойному. Сюй – предисловие к стихам и одам. Она говорила, что знает еще два, но кончила портрет на седьмом сеансе. Она говорила: это как до-ре-ми-фа- соль-ля-си. Фу-ши-сао-цы-сун-лэй-сюй»⁴. Все семь китайских слов, по мнению автора, неизвестны широкому кругу русских читателей, поэтому автор сопровождает их употребление в тексте разъяснениями.

Отобранные из словарей для проведения экспериментального исследования заимствованные единицы отличаются эксплицированием в словарных источниках маркеров национальной принадлежности в виде историко-культурных комментариев:

– *гоминдан*: реакционная националистическая помещичья буржуазная партия в Китае, власть которой свергнута народной революцией в 1949 г.⁵;

– *хунвейбины*: молодежные отряды, сформированные в Китае в 1966 г. для проведения так наз. культурной революции («красная охрана», «красная гвардия»), были автономны и действовали в соответствии с собственным пониманием марксизма и в соответствии с общими указаниями Мао⁶;

– *гаолян*: хлебный злак рода сорго, популярный в Китае; из зерна получают крупу и муку, сырье для китайской водки; в качестве корма для скота используют гаоляновые силос и сено⁷;

– *женьшень*: травянистое растение, используемое в медицинских целях⁸; заимствовано в XIX веке из китайского языка, производное от *жень* «человек»: растение названо на основании сходства формы корня с образом человека⁹;

– *маоизм*: идейная и политическая система, созданная Мао Цзэдуном¹⁰;

– *цзяо*: разменная монета Китая, равная 1/10 юаня или 10 фыней¹¹;

– *юань*: денежная единица в современном Китае¹²;

– *му*: единица измерения земельных площадей в Китае, равная приблизительно 0,06 га¹³;

– *теин*: вещество, похожее на *кофеин*¹⁴;

– *гохуа*: традиционная китайская живопись¹⁵;

– *кунг-фу*: в Китае: вид самообороны¹⁶.

⁴ *Найман А.Г.* Убить ^ _ ^ _ ^ 'а : книга рассказов : [литература и бессонница]. М. : АСТ : АСТРЕЛЬ, 2009. 380 с. URL : <https://magazines.gorky.media/october/2007/10/ubit-8217-a.html?ysclid=ldam9n5xqn772110733> (дата обращения : 25.01.2023).

⁵ Словарь современного русского литературного языка : в 17 томах. Том 3. Л. : Изд-во Академии наук СССР, 1948–1965. С. 251.

⁶ *Крысин Л.П.* Толковый словарь иноязычных слов : ок. 25000 слов и словосочетаний. М. : Русский язык, 2003. С. 778.

⁷ *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. С. 126.

⁸ Там же. С. 192.

⁹ Этимологический словарь русского языка. URL : <https://rus-etymological-dict.slovaronline.com/1229-женьшень?ysclid=ldb7yp6i8a535077702> (дата обращения : 25.01.2023).

¹⁰ *Крысин Л.П.* Толковый словарь иноязычных слов... С. 415.

¹¹ Там же. С. 782.

¹² Там же. С. 844.

¹³ Словарь современного русского литературного языка. Т. 6. С. 1333.

¹⁴ *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Русский язык, 2000. URL : <https://efremova.slovaronline.com/107533-TEIN> (дата обращения : 25.01.2023).

¹⁵ Большой Российский энциклопедический словарь. М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. С. 387.

¹⁶ Большой современный толковый словарь русского языка. 2012. URL : <https://slovar.cc/rus/tolk/44997.html?ysclid=ldbpya4vok244149924> (дата обращения : 25.01.2023).

Половина слов из списка для анкетирования не имеют фиксации в традиционных лингвистических словарях. Интерпретация понятий, обозначенных данными словами, содержится либо в энциклопедических источниках, либо лингвистических (толковых, этимологических, переводных) онлайн-словарях. Например:

- *лун*: в китайской мифологии дракон, повелитель водной стихии, облаков, погоды¹⁷;
- *инь-янь*: в китайской философии: две взаимосвязанные противоположности¹⁸;
- *конфуцианство*: система нравственно-философских взглядов, разработанная в V в. до н. э. китайским мыслителем Конфуцием¹⁹;
- *фэн-шуй*: организация пространства на основе использования благоприятной для человека энергии²⁰;
- *эрху*: китайский смычковый двухструнный музыкальный инструмент²¹;
- *Пекинская опера*: наиболее известная разновидность синтетического сценического искусства традиционного Китая, на гос. уровне признанная «национальным достоянием»²²;
- *тайцзицюань*: китайская гимнастика, то же, что *ушу*²³;
- *цигун*: одна из лечебно-профилактических оздоровительных гимнастик, применяемая в народной медицине Китая²⁴.

Результаты ассоциативного эксперимента

Приведем результаты ассоциативного эксперимента. Для каждого слова-стимула дается описание, включающее данные об общем количестве ассоциатов, в том числе число неповторяющихся реакций. Слова-стимулы расположены по степени увеличения количества однократных реакций на них.

На слово-стимул *юань* зафиксировано 22 реакции, из них 5 неповторяющиеся (*мелкие, Китай, Солнце, монеты, деньги*). В ответах двух информантов встретилась реакция *Солнце*. В 8 случаях фигурирует ассоциат *монеты*, в 10 – *деньги*.

На слово-стимул *гоминдан* поступило 9 реакций, из них 6 однократных (*политический режим, история, революция, движение, партия Китая, Тайвань*). Лексема *Тайвань* фигурирует в ответах трех реципиентов, сверхсловная единица *партия Китая* – двух реципиентов.

¹⁷ Энциклопедический словарь. URL : <https://dic.academic.ru/contents.nsf/es/> (дата обращения : 25.01.2023).

¹⁸ Большой Российский энциклопедический словарь. С. 585.

¹⁹ *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка...

²⁰ Энциклопедический словарь. URL : <https://dic.academic.ru/contents.nsf/es/> (дата обращения : 25.01.2023).

²¹ Музыкальная энциклопедия. URL : <https://rus-music-enc.slovaronline.com/8866-Эрху> (дата обращения : 25.01.2023).

²² Энциклопедия Synologia.Ru. URL : https://www.synologia.ru/a/Пекинская_опера?ysclid=ldbprlqmtb272265445 (дата обращения : 25.01.2023).

²³ Русско-китайский онлайн-словарь. URL : <https://rus-ch-dict.slovaronline.com/95528-тайцзицюань> (дата обращения : 25.01.2023).

²⁴ Там же.

На слово-стимул **хунвейбины** получено 7 неповторяющихся реакций (*жители Китая, люди, безумные, история, глупые, маленькие, последователь*).

На стимульную единицу **инь-янь** реципиенты представили 12 однократных реакций (*популярная эмблема в виде круга, гармония, истина, противоположность, слабое – сильное, черное – белое, добро – зло, фэн-шуй, темно – светло, два начала, мужчина – женщина*). Всего поступило 38 ответов. В числе частотных отмечены единицы: *черное – белое, добро – зло, фэн-шуй* (каждое зафиксировано дважды), *темно – светло* (в ответах трех информантов), *два начала* (отмечено 6 раз), *мужчина – женщина* (15 случаев словоупотребления).

На слово-стимул **кунг-фу** информанты дали всего 45 ответов, из них 13 – однократные: *монах, Шао-линь, шаолиньский, ловкость, особое искусство, каратэ, вид спорта, джиу (дзюдо), бой, боевое искусство, единоборство, Джэки Чан, борьба*. Максимальное число употреблений – 15 – у слова *борьба*. Имя собственное *Джэки Чан* отмечается в качестве реактивного в ответах шести человек. Пять информантов представили ассоциат *единоборство*, четверо отметили сверхсловную единицу *боевое искусство*, трое – слово *бой*. Дважды в перечне ассоциатов фигурируют лексемы *особое искусство, каратэ, вид спорта, джиу (дзюдо)*.

На слово-стимул **женьшень** реципиенты представили 89 реакций, из них 20 однократных (*корень жизни, лекарственное средство, настойка, куст, отвар, Дальний восток, дерево, земля, лес, мелкое тонкое древо, корень лечебного и полезного растения, Китай, польза, долголетие, здоровье, лечение, цветок, лекарство, растение, трава*). Двадцать человек увидели ассоциативную связь слов *женьшень* и *трава*. В 17 ответах встречается лексема *растение*, в 10 – *лекарство*, в 8 – *цветок*, в 7 – *лечение*, в 6 – *здоровье*. Четыре информанта предложили вариант *долголетие*. Трижды в перечне ассоциатов отмечено слово *польза*. По два раза каждая из единиц – *корень лечебного и полезного растения, Китай*.

На слово-стимул **конфуцианство** зафиксировано 72 реакции, из них 21 однократная. Перечень неповторяющихся реакций следующий: *Восток, мировоззрение и жизнь, заповеди, течение, вероисповедание, движение, братство, история, древность, объединение, справедливость, преклонение, гармония, вера, буддизм, направление, учение, религия, Китай, философия, Конфуций*. Имена собственные *Конфуций* и *Китай* фигурируют в ответах пятнадцати и десяти информантов соответственно. Ассоциат *философия* отмечен 14 раз, *учение, религия* – по 6 раз каждый. Четыре человека написали о конфуцианстве как *направлении*, по два информанта выбрали варианты *вера* и *буддизм*.

На слово-стимул **Пекинская опера** получено 25 неповторяющихся из 48 реакций: *в Пекине, веера, искусство, опера с национальной культурой Китая, петь, красиво, выступление, маски, наша не хуже, гимнастика, краски, грим, культура, макияж, слов не понятно, стагнация, утка, носки, танцы, китайские костюмы, Китай, песни, опера, музыка, театр*. Наибольшее число раз – 8 – информанты употребили в ответах лексему *театр*. В сознании шестерых возникло слово *музыка*, у пятерых – *опера*. Содержали вари-

ант *песни* четыре ответа. Ассоциат *Китай* отмечен трижды. По два раза фигурирует каждая из единиц *танцы, китайские костюмы*.

На слово-стимул **фэн-шуй** информанты отреагировали 48 раз. Не повторяются 26 реакций. В их числе: *модное увлечение современных людей, стороны света, традиция, мебель, деньги, надо жить правильно, благосостояние, образ жизни, расположение предмета, здоровье, окружающая обстановка, рассмотрение, суеверие, инь-янь, квартира, счастье, нож в форточке, голова за дверью, философия бытия человека, учение об устройстве дома, интерьер, Китай, книги, гармония, ветер – вода*. В семи случаях повторяются ассоциаты *гармония, ветер – вода*. Слово *книги* повторяется пять раз, по три раза – лексемы *интерьер, Китай*. В ответах двух респондентов присутствуют сверхсловные единицы *философия бытия человека и учение об устройстве дома*.

На слово-стимул **чай** получено 93 реакции, из них 45 – однократные: *вкусный, горячий, без сахара, вприкуску, листья, травяной, вода, отдых, беседа, заварка, жидкость, конфеты, бублики, в пакетиках, кухня, каркаде, лимон, здоровье, настоящий китайский в России редко встретишь, пироги, с жасмином, с молоком, коричневый, с медом, лепесток, разговор, помойка, разнообразие, с бергамотом, тепло, фито-чай, третье блюдо, целебный, Улунский, сахар, самовар, церемония, чаепитие, ароматный, крепкий, Китай, черный, напиток, зеленый*. Для шестнадцати человек очевидна ассоциативная связь лексем *чай* и *зеленый*. В девяти случаях *чай* – это *напиток*. В ответах семи информантов *чай* атрибутируется как *черный*, в ответах пяти – как *крепкий*. Ассоциат *Китай* фигурирует также пять раз. Четверо опрошиваемых предложили варианты *чаепитие, ароматный, трое – церемония, двое – сахар, самовар*.

Общее количество неповторяющихся реакций – 180.

Общее количество реакций – 471.

Анализ результатов ассоциативного эксперимента

Полученные результаты демонстрируют своеобразие в ассоциативном осмыслении носителями русской лингвокультуры слов, представляющих в их сознании культуру Китая.

Считаем, что полученные реакции целесообразно оценить с позиций соответствия критериям «успешности» (степени соответствия значению в языке-источнике), «количественности» (общего числа, а также числа однократных и повторяющихся ассоциатов), «качественности» (характера семантических признаков, обуславливающих появление той или иной вербальной реакции).

Анализируя имеющиеся вербальные реакции, отметим, что на все представленные стимулы ответы были получены. Следовательно, результаты ассоциативного эксперимента можно оценить как успешные. Это весьма важный вывод при условии, что информантам язык-источник назван не был.

На слова *гоминдан* и *хунвейбины* поступило реакций в значительной степени меньше (9 и 7 соответственно), чем количество участвующих в эксперименте (20 человек). При этом все ассоциаты в той или иной степени демонстрируют ассоциативно-семантическую сопряженность со значениями, закрепленными в языке-источнике, что свидетельствует о том, что предста-

вителям русской молодежной субкультуры (возраст от 22 до 28 лет) обозначенные в качестве стимульных китаизмы знакомы. В качестве условного ориентира при выборе «знакомых» слов из списка, включающего 20 единиц, на первом этапе эксперимента в анкете предлагались утверждения-помощники: «1. Я знаю значение данного слова. 2. Я слышал данное слово от других. 3. Я сам использовал данное слово в своей речи» (Курьянович, Ли, 2018: 155).

Значение большинства ассоциатов соотносится со смыслами, входящими в содержательную структуру слов-стимулов в языке-источнике, прежде всего посредством корреляции архисем. Например, сопоставимы ответы русскоязычных информантов *юань* – «деньги», *женьшень* – «трава», *конфуцианство* – «философия» и ключевые семы в значении этих китайских слов, присутствующие в словарных дефинициях: «денежная единица», «травянистое растение», «система философских взглядов». Можно сделать вывод, что во всех случаях информанты демонстрируют понимание смыслового ядра в значении каждого слова.

В группах реакций на большинство стимулов обязательно присутствуют маркеры принадлежности слова системе национального языка: ассоциат *Китай* фигурирует в перечне реакций на 8 слов-стимулов из 10 и упоминается информантами 28 раз. Данная единица отсутствует в списке реакций на стимулы *инь-янь* и *кунг-фу*, видимо, по причине выхода понятий, обозначенных этими словами, далеко за пределы Китая и широкой включенности в другие культуры. В числе других маркеров принадлежности к Китаю в ответах информантов встречаются такие имена собственные, как *Тайвань*, *Джекки Чан*, *Шао-линь*, *Дальний Восток*, *Конфуций*, *Восток*, *Пекин/в Пекине*, а также атрибутивы *шаолиньский*, *Улунский (чай)*, *китайские (костюмы)*. Показательны в этом отношении ассоциаты – сверхсловные синтагмы: *опера с национальной культурой Китая*, *настоящий китайский в России редко встретишь*.

Внутри перечня из 10 слов-стимулов можно выделить следующие тематические группы единиц: общественно-политическую лексику (*гоминдан*, *хунвейбины*), лексику, называющую философские (*инь-янь*, *конфуцианство*, *фэн-шуй*) и экономические (*юань*) понятия, номинации растений (*женьшень*, *чай*), видов спорта (*кунг-фу*) и искусства (*Пекинская опера*).

Анализ количественного среза экспериментальных данных демонстрирует закономерность: количество реакций и их лексико-семантическое разнообразие в значительной степени определяются относимостью стимульного слова к определенной тематической группе. Так, на 2 единицы общественно-политической лексики получено всего 16 реакций. Предположим, что опрошиваемые в меньшей степени знают историю государственности Китая: ассоциат *история* присутствует в числе реакций на оба слова, принадлежащих группе общественно-политической лексики; *гоминдан* ассоциируется с *партией*, *политическим режимом*, *движением*, *революцией*; *хунвейбины* названы *последователями*, правда, не уточняется, чьими. В значении ассоциатов обеих анализируемых групп доминируют предметно-понятийные компоненты, из 13 реактивных словоупотреблений только 3 являются оценочными (*безумный*, *глупый*, *маленькие* – ассоциаты на слово *хунвейбины*). Информанты, вероятно, знакомые с фактами из истории Китая поверхностно, за-

труднились с ответами, особенно в части того, чтобы посредством ассоциатов выразить собственную оценку понятиям, обозначенным с помощью рассматриваемых заимствований.

Ассоциаты группы «Предметы окружающего мира» также в отдельных случаях демонстрируют отсутствие в картине мира русскоязычных носителей истинного знания. Так, слово *женьшень* знакомо живущим в России, при этом, судя по реакциям (*дерево, цветок, мелкое тонкое дерево*), не все носители русской лингвокультуры правильно представляют себе внешний вид растения.

Самые интересные данные получены в результате интерпретации заимствований, обозначающих философские понятия (общее количество реакций 158 на 3 слова-стимула). Китай – страна с богатейшей культурой, многие проявления которой сегодня стали достоянием всей цивилизации. Разнообразные философские течения, зародившись в Китае, известны далеко за его пределами. С содержанием учений разных мыслителей знакомятся в образовательных учреждениях (и не только в них) во всем мире, включая Россию. Интерес к китайской философии в России огромен. Этим можно объяснить разнообразие и большое количество поступивших реакций на стимулы *инь-янь, конфуцианство, фэн-шуй*. Для носителей русской лингвокультуры в китайской философии ценной является установка на следование нравственным ценностям, в связи с чем в перечне ассоциатов присутствуют единицы, в лексическом значении которых актуальными являются коннотативные семы, подчеркивающие аксиологическую значимость свойства или понятия, например: *гармония, истина, добро – зло* (стимул *инь-янь*), *вера, братство, справедливость* (стимул *конфуцианство*), *здоровье, счастье, благосостояние* (стимул *фэн-шуй*). Примечательно, что для всех 3 слов-стимулов тематической группы «Философские понятия» информанты предложили слово-реакцию *гармония* (всего 9 употреблений). Предположим, что для сознания молодого русского человека сегодня основой экзистенциальной мудрости (в качестве синонимов этому понятию можно рассматривать предложенные ассоциации *философия бытия человека, образ жизни, мировоззрение*) является ощущение «согласованности, стройности в сочетании чего-н.»²⁵.

Особого упоминания заслуживают сверхсловные реактивные единицы, в основе которых лежит осмысление фактов китайской лингвокультуры сквозь призму собственной национальной идентичности: *наша не хуже* (стимул *Пекинская опера*) и *настоящий китайский в России редко встретишь* (стимул *чай*). Отметим также присутствие в общем списке ассоциатов тех, возникновение которых обусловлено влиянием родной картины мира в воспринимающем сознании реципиентов, например: *самовар, бублики, в пакетиках, кухня, третье блюдо* (стимул *чай*). Структурно-семантическую модель «чай с чем-то» (*с сахаром/без сахара, с бубликами, лимоном, молоком, медом, конфетами, пирогами*) можно обозначить как функционирующую в русской лингвокультуре: общеизвестно, что китайцы ценят чай как напиток без всяких примесей и добавок. Слова-реакции *отдых, беседа, разговор* свидетельствуют об особом отношении русских к чаепитию как ситуации душевного

²⁵ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. С. 126.

общения между близкими людьми. Возможно, именно поэтому лексема *чай* в русской культуре многими носителями маркируется как «своя», исконная.

Интересны выводы относительно присутствия аксиологического компонента фрагмента русской лингвокультуры, связанного с осмыслением в сознании представителей образа Китая в совокупности его культурно-исторических характеристик. Молодые носители русского языка демонстрируют толерантное отношение к китайской лингвокультуре, на фоне которого прослеживается устойчивая тенденция к положительной оценке образа Китая в их сознании. Об этом свидетельствуют количественные подсчеты. Число ассоциатов, в значении которых преобладает предметно-понятийный компонент и не актуализируется коннотативный (*монеты, вид спорта, растение, гимнастика, книги*), насчитывает порядка 100 неповторяющихся единиц, что составляет около 56 % от общего количества полученных однократных реакций. Число ассоциатов, в значении которых доминируют положительные коннотативные оттенки (*надо жить правильно, ловкость, долголетие, польза, красиво, вкусный, модное увлечение современных людей*), составляет около 70 словоупотреблений (примерно 40 %). Порядка 5 реакций – *суеверие, безумный, глупый, по-мойка, слов не понятно* – характеризуются присутствием в значении негативно оценочных сем (приблизительно 3 % от общего количества однократных ассоциатов). Слова-реакции *преклонение* и *стагнация* можно причислить к единицам с амбивалентной аксиологической коннотацией (около 1 % от общего количества неповторяющихся слов-реакций).

Можно заключить, что слова, заимствованные в русскую лингвокультуру из китайского языка, отличаются национальным колоритом, который особым образом воспринимается носителями русской лингвокультуры.

Заключение

Заимствование слов – результат межнационального и межкультурного контактирования. Исследование функционирования заимствований с точки зрения восприятия представителями принимающей лингвокультуры позволяет, с одной стороны, соприкоснуться с особенностями иной национальной культуры, с другой – расширить границы понимания русской картины мира.

Рассмотрение лексических заимствований в аспекте их культурологического и концептологического описания, то есть вписанности в иную парадигму ценностей, в систему другого языка, ментальный контекст и речемыслительный процесс носителей этого языка, имеет бесспорные перспективы как в выборе языка-источника, так и определении аспекта содержательной характеристики сквозь призму воспринимающего сознания представителей принимающей лингвокультуры.

Список литературы

- Алефиренко Н.Ф.* Когнитивно-семиологические аспекты лингвокультурологии // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. № 1 (6). С. 36–44.
- Ансимова О.К.* Языковая способность : теоретические основы изучения // Наука и образование : современные тренды. 2015. № 2 (8). С. 7–29.

- Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. С. 361–373.
- Бутакова Л.О. Динамика развития языковой способности и речевой компетенции носителей русского языка : монография. М. : Флинта, 2011. 160 с.
- Ван С., Курьянович А.В. Русский молодежный жаргон в аспекте интерпретации вторичной языковой личностью : монография. Томск : Изд-во Томского ЦНТИ, 2021. 200 с.
- Выготский Л.С. Психология искусства. М. : РИПОЛ-классик, 2017. 480 с.
- Вэй Ю., Проценкова Н.В. Особенности заимствований из китайского языка в русской лексической системе // Россия и Китай : история и перспективы сотрудничества : материалы VII Международной научно-практической конференции. Благовещенск : Изд-во Благовещенского государственного педагогического университета, 2017. С. 577–580.
- Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М. : Прогресс, 1985. 452 с.
- Гусакова Ю.О. Кросскультурный анализ французских заимствований (на материале русского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2010. 22 с.
- Красных В.В. Культура, культурная память и лингвокультура : их основные функции и роль в культурной идентификации // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Серия : Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2012. № 3. С. 67–74.
- Крысин Л.П. Русское слово, свое и чужое : исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М. : Языки славянской культуры, 2004. 888 с.
- Курьянович А.В., Ли С. О специфике ассоциативного восприятия китаизмов носителями русского и китайского языков (на основе экспериментальных данных) // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах : материалы IX Международной научной конференции : в 2 томах. Том 1. Челябинск : Изд-во Челябинского государственного университета, 2018. С. 154–158.
- Ли С. Особенности адаптации китаизмов, обозначающих культурно-бытовые реалии, в русском языке // Ученые записки Казанского университета. Серия : Гуманитарные науки. 2019. Т. 161. № 5–6. С. 89–104.
- Маслова В.А. Основные тенденции и принципы современной лингвистики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Русский и иностранный языки и методика их исследования. 2018. Т. 16. № 2. С. 172–190. <https://doi.org/10.22363/2313-2264-2018-16-2-172-190>
- Маслова В.А. Роль русского языка в концептуализации мира : лингвокультурный аспект // Русистика. 2019. Т. 17. № 2. С. 184–197. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-2-184-197>
- Мердок Дж.П. Общий знаменатель культур // Культурология : дайджест. 2005. № 1 (32). С. 202–226.
- Прокопья Г.В. Генезис кросс-культурного подхода в исследовании культур : автореф. дис. ... канд. филос. наук. СПб., 2008. 27 с.
- Рерих Н.К. Культура и цивилизация. М. : Международный центр Рерихов, 1997. 200 с.
- Розова О.Г., Александрова Е.А. К вопросу о лексическом заимствовании как лингвокультурном явлении // Слово есть Дело : юбилейный сборник научных трудов в честь профессора И.П. Лысаковой : в 2 томах. Том 1. СПб. : Сударыня, 2010. С. 277–281.
- Садохин А.П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации (опыт системного анализа) // Общественные науки и современность. 2008. № 3. С. 156–166.

- Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М. : МГУ, 2005. 264 с.
- Чернявская В.Е.* Методологические возможности дискурсивного анализа в корпусной лингвистике // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2017. № 50. С. 135–148.
- Чжу Ш., Тянь С.* Русские слова в китайском языке // Русское слово в мировой культуре : материалы X Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Русский язык и русская речь сегодня : старое – новое – заимствованное / под ред. К.А. Роговой, Н.Ю. Рогожиной, Е.Е. Юрковой. СПб. : Политехника, 2003. С. 203–206.
- Чубаева Л.В.* Китаизмы сквозь призму языковой картины мира // На перекрестках филологических дорог : сборник статей. Владивосток : Изд-во Дальневосточного федерального университета, 2014. С. 250–254.
- Ши С.* «Хунхузы» и «хунвэйбины» : история двух китаизмов в русском языке // Современные гуманитарные исследования. 2007. № 5 (18). С. 153–157.
- Ян С.* Концепт китаизма «фэн-шуй» в сознании носителей русского языка (на материале психолингвистических экспериментов) // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2016. № 4. С. 144–152.
- Янь Ц.* Формирование лингвокультурологической компетенции китайских студентов на материале русской лексики, вошедшей в китайский язык : дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2013. 249 с.
- Sapir E.* The status of linguistics as a science // *Language*. 2011. Vol. 5. No. 4. Pp. 207–214.
- Wang X., Meng L., Li X., Kuryanovich A.V.* Cross-cultural research as a methodological resource of modern linguodidactics // *Education & Pedagogy Journal*. 2022. No. 2 (4). Pp. 98–113. <https://doi.org/10.23951/2782-2575-2022-2-98-113>
- Wissler C.* Man and culture. London : Routledge & Kegan Paul, 1960. 285 p.

Сведения об авторах:

Мэн Линся, доктор филологических наук, профессор, заместитель директора института восточных языков, Муданьцзянский педагогический университет, Китайская Народная Республика, 157011, Муданьцзян, ул. Вэньхуа, д. 191. *Сфера научных интересов:* современный русский язык, лингвокультурология, методика обучения русскому языку как иностранному. ORCID: 0000-0002-2166-5971. E-mail: mdjmlx@163.com

Курьянович Анна Владимировна, доктор филологических наук, профессор, почетный профессор, Цзилиньский университет иностранных языков, Китайская Народная Республика, 130117, Чанчунь, ул. Цзин Юэ, д. 3658; заведующая кафедрой теории языка и методики обучения русскому языку, Томский государственный педагогический университет, Российская Федерация, 634061, Томск, ул. Киевская, д. 60. *Сфера научных интересов:* лингвокультурология, лингвоконцептология, лингвистическая дискурсология, методика обучения русскому языку. ORCID: 0000-0002-3247-3975. E-mail: kurjanovich.anna@rambler.ru

Цао Жань, ассистент, Цзилиньский университет иностранных языков, Китайская Народная Республика, 130117, Чанчунь, ул. Цзин Юэ, д. 3658. *Сфера научных интересов:* современный русский язык, лингвокультурология и межкультурная коммуникация, лингводидактика. ORCID: 0000-0002-2302-4270. E-mail: inna.ran@yandex.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-406-423

EDN: GBGUYS

Research article

Borrowed vocabulary as a fragment of the Russian language picture of the world: linguoculturological description

Lingxia Meng¹, Anna V. Kurjanovich^{2,3}, Ran Cao³

¹*Mudanjiang Pedagogical University, Mudanjiang, People's Republic of China*

²*Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation*

³*Jilin University of Foreign Studies, Changchun, People's Republic of China*

 kurjanovich.anna@rambler.ru

Abstract. The relevance of the study is determined by the need for further study of the modern Russian language picture of the world, including by considering borrowed lexical units that explicate the conceptual meanings in the minds of Russian speakers precepting their own national culture. Of particular scientific interest are the results of the associative experiment, which demonstrate the specifics of Russian-speaking informants' interpretation of subject-conceptual, connotative, primarily axiological, components of the borrowed units meaning, in our case, Sinicisms. The purpose of the study is to identify and describe the universal and nationally determined components in the semantics of the associates obtained during the experiment, which mark a fragment of the Russian picture of the world associated with understanding Chinese culture. The materials included the works of scientists on the problem of lexical borrowings, data from lexicographic sources, as well as the results of a survey and an associative experiment in a group of Russian-speaking students studying at Tomsk State Pedagogical University. A comprehensive research methodology was used, including methods of theoretical, introspective and experimental analysis. The results of the experiment made it possible to draw a conclusion about the role, place and content of fragments of the worldview of Russian-speaking informants related to the idea of the history, culture and language of China and based on the reception of different thematic borrowed lexical units. The authors proved that, despite the influence of the native linguistic culture on interpreting Sinicisms by Russian language native speakers, they understand the core subject-conceptual components of the meaning of all stimulus words. This fact testifies to the presence of a general idea on the original Chinese culture, imprinted in the national language and in the minds of the informants. We revealed that the degree of success and completeness of interpreting the borrowings depends on a certain thematic category of the unit: the most diverse and numerous reactions were received to words denoting philosophical concepts, the socio-political vocabulary has the least limited range of reactions. In general, the results of the experiment demonstrated the positive value meanings conveying respect and interest to Chinese language and culture in the minds of the representatives of modern Russian linguistic culture. The prospects of the research involve further study of Russian linguistic culture involving borrowed words from different source languages, as well as expanding the audience of recipients depending on their status indicators.

Keywords: Russian linguistic culture, Russian language, intercultural communication, lexical borrowing, Sinicism, associative experiment

Article history: received 16.01.2023; accepted 12.04.2023.

For citation: Meng, L., Kurjanovich, A.V., & Cao R. (2023). Borrowed vocabulary as a fragment of the Russian language picture of the world: Linguoculturological description. *Russian Language Studies*, 21(4), 406–423. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-406-423>

References

- Alefirenko, N.F. (2006). Cognitive-semiological aspects of linguoculturology. *Issues of Cognitive Linguistics*, (1), 36–44. (In Russ.)
- Ansimova, O.K. (2015). Language ability: Theoretical foundations of learning. *Nauka i Obrazovanie: Sovremennye Trendy*, (2), 7–29. (In Russ.)
- Bakhtin, M.M. (1979). To the methodology of the humanities. *Aesthetics of Verbal Creativity*. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)
- Butakova, L.O. (2011). *Dynamics of development of language ability and speech competence of Russian speakers*. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)
- Chernyavskaya, V.E. (2017). Methodological possibilities of discursive analysis in corpus linguistics. *Tomsk State University Journal of Philology*, (50), 135–148. (In Russ.)
- Chubaeva, L.V. (2014). Sinisms through the prism of the language picture of the world. *At the Crossroads of Philological Roads: Collection of Articles* (pp. 250–254). Vladivostok: FEFU Publ. (In Russ.)
- Gusakova, Yu.O. (2010). *Cross-cultural analysis of French borrowings (based on the Russian language)*. [Author's abstr. cand. philol. diss.]. Belgorod. (In Russ.)
- Humboldt, V. (1985). *Language and philosophy of culture*. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)
- Krasnykh, V.V. (2012). Culture, cultural memory and linguistic culture: their main functions and role in cultural identification. *Vestnik TsMO MGU. Filologiya. Kulturologiya. Pedagogika. Metodika*, (3), 67–74. (In Russ.)
- Krysin, L.P. (2004). *Russian word, own and alien: Studies in the modern Russian language and sociolinguistics*. Moscow: Yazyki Slavyanskoi Kul'tury Publ. (In Russ.)
- Kuryanovich, A.V., & Li, X. (2018). On the specifics of the associative perception of Sinicisms by native speakers of Russian and Chinese (based on experimental data). *Word, Statement, Text in Cognitive, Pragmatic and Cultural Aspects: Proceedings of IX International Scientific Conference*, (1), 154–158. Chelyabinsk: ChelSU Publ. (In Russ.)
- Li, S. (2019). Features of the adaptation of sinisms denoting cultural and everyday realities in Russian. *Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki*, 161(5–6), 89–104. (In Russ.)
- Maslova, V.A. (2018). The main trends and principles of modern linguistics. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 16(2), 172–190. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-2264-2018-16-2-172-190>
- Maslova, V.A. (2019). The role of the Russian language in the conceptualization of the world: Linguistic and cultural aspect. *Russian Language Studies*, 17(2), 184–197. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-2-184-197>
- Murdoch, J.P. (2005). Common denominator of cultures. *Culturology: Digest*, (1), 202–226. (In Russ.)
- Prokopenya, G.V. (2008). *The genesis of the cross-cultural approach in the study of cultures*. [Author's abstr. cand. ped. diss.]. St. Petersburg. (In Russ.)
- Roerich, N.K. (1997). *Culture and civilization*. Moscow: Mezhdunarodnyi Tsentr Rerikho Publ. (In Russ.)
- Rozova, O.G., & Aleksandrova, E.A. (2010). On the issue of lexical borrowing as a linguo-cultural phenomenon. *Word is Deed: Anniversary Collection of Scientific Papers in Honor of Professor I.P. Lysakova*, (1), 277–281. St. Petersburg: Sudarynya Publ. (In Russ.)
- Sadokhin, A.P. (2008). Intercultural competence and competence in modern communication (the experience of system analysis). *Social Sciences and Contemporary World*, (3), 156–166. (In Russ.)

- Sapir, E. (2011). The status of linguistics as a science. *Language*, 5(4), 207–214.
- Shi, S. (2007). “Honghuzi” and “Hongweibing”: The History of two Sinicisms in Russian. *Sovremennye Gumanitarnye Issledovaniya*, (5), 153–157. (In Russ.)
- Ter-Minasova, S.G. (2005). *Language and intercultural communication*. Moscow: Lomonosov Moscow State University. (In Russ.)
- Van, S., & Kuryanovich, A.V. (2021). *Russian youth jargon in the aspect of interpretation by a secondary linguistic personality*. Tomsk: Tomskii TsNTI Publ. (In Russ.)
- Vygotsky, L.S. (2017). *Psychology of art*. Moscow: RIPOL-klassik Publ. (In Russ.)
- Wang, X., Meng, L., Li, X., & Kuryanovich, A.V. (2022). Cross-cultural research as a methodological resource of modern linguodidactics. *Education & Pedagogy Journal*, (2), 98–113.
- Wei, Yu., & Proshchenkova, N.V. (2017). Features of borrowings from Chinese in the Russian lexical system. *Russia and China: History and Prospects for Cooperation: Proceedings of the VII International Scientific-Practical Conference* (pp. 577–580). Blagoveshchensk: BGPU Publ. (In Russ.)
- Wissler, C. (1960). *Man and culture*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Yan, Ts. (2013). *Formation of linguoculturological competence of Chinese students on the basis of Russian vocabulary included in the Chinese language*. (Candidate dissertation, St. Petersburg). (In Russ.)
- Yang, S. (2016). The concept of sinism “feng shui” in the minds of native speakers of the Russian language (based on psycholinguistic experiments). *Proceedings of Southern Federal University. Philology*, (4), 144–152. (In Russ.)
- Zhu, Sh., & Tian, S. (2003). Russian words in Chinese. *Russian Word in World Culture: Proceedings of X Congress of the International Association of Teachers of Russian Language and Literature. Russian Language and Russian Speech Today: Old – New – Borrowed* (pp. 203–206). St. Petersburg: Politekhnik Publ. (In Russ.)

Bio notes:

Lingxia Meng, Doctor of Philology, Professor, Deputy Director of the Institute of Oriental Languages, Mudanjiang Pedagogical University, 191 Wenhua St, Mudanjiang, 157011, People's Republic of China. *Research interests*: modern Russian language, cultural linguistics, methods of teaching Russian as a foreign language. ORCID: 0000-0002-2166-5971. E-mail: mdjmlx@163.com

Anna V. Kuryanovich, Doctor of Philology, Professor, Honorary Professor, Jilin University of Foreign Studies, 3658 Jing Yue St, Changchun, 130117, People's Republic of China; Head of the Department of Theory of Language and Methods of Teaching the Russian Language, Tomsk State Pedagogical University, 60 Kievskaya St, Tomsk, 634061, Russian Federation. *Research interests*: cultural linguistic, linguistic conceptology, linguistic discourse studies, methods of teaching the Russian language. ORCID: 0000-0002-3247-3975. E-mail: kurjanovich.anna@rambler.ru

Ran Cao, assistant, Jilin University of Foreign Studies, 3658 Jing Yue St, Changchun, 130117, People's Republic of China. *Research interests*: modern Russian language, cultural linguistics and intercultural communication, linguodidactics. ORCID: 0000-0002-2302-4270. E-mail: inna.ran@yandex.ru



ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
CULTURAL LINGUISTICS:
THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-424-439

EDN: GBLHRZ

Научная статья

**Лингвокультурные основы
вербальной агрессии в русском языке**

М.Л. Лаптева  , М.А. Фирсова 

*Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева,
Астрахань, Российская Федерация*

 hohlina2004@yandex.ru

Аннотация. Актуальность исследования определяется недостаточной изученностью форм проявления агрессии в контексте культуры, а также недостаточным описанием экстралингвистических предпосылок агрессии, соотносимых с предметной областью культуры, и внутриязыковых средств и способов культурной референции агрессии. Цель исследования – выявить лингвокультурные основы выражения агрессии в русском языке и описать средства ее вербализации сквозь призму бинарной категории «Свой/Чужой», которая лежит в основе этнических конфликтов. Для достижения поставленной цели использовался метод дефиниционного, семантического, лингвокультурологического анализа, описательный метод, проводился социолингвистический эксперимент, а также нашли применение метод сплошной выборки из лексикографических источников и прием количественных подсчетов полученных ответов участников эксперимента. Материалом исследования послужил корпус из более чем 50 лексико-фразеологических средств русского языка, вербализующих агрессивное отношение к «чужой» культуре и «чужому» этносу», и круг этнофолизмов, полученных в результате проведенного среди учащихся старших классов школ г. Астрахани социолингвистического эксперимента. В результате определено, что агрессия в русском языке имеет культурологическое объяснение: она обусловлена идентификацией этноса по принципу «свой – чужой». Установлено, что лингвокультурную основу агрессивной семантики составляет семантика «чуждости», которая выражается посредством демонстрации явно негативного отношения к «чужому», что и является целью агрессивного действия. Выявлено, что особую группу лексических средств, которые являются лингвокультурными маркерами агрессии, образуют единицы, негативно характеризующие представителей/артефакты «чужой» культуры. Доказано, что лингвокультурными маркерами агрессии являются этнофолизмы. В частности, для языкового сознания молодежи в равной степени актуальны агрессивные номинации этносов, исторически проживающих и в дальнем зарубежье, и в российском поликультурном регионе. Определено, что

© Лаптева М.Л., Фирсова М.А., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

с экстралингвистических позиций закрепление и активизация в языке враждебных лексико-фразеологических средств обусловлены межкультурными историческими контактами народов, которые в настоящее время подвергаются рефлексии в публицистическом дискурсе и интернет-коммуникации. Перспектива исследования видится в использовании его результатов в разработке концепции преодоления речевой агрессии в образовательном пространстве, где фактор враждебности препятствует воспитанию толерантной личности.

Ключевые слова: русский язык, вербализация, лингвокультура, свое, чужое, этноним, этнофолизм

История статьи: поступила в редакцию 11.03.2023; принята к печати 28.06.2023.

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ в рамках научного проекта № 23-28-10019 «Концепция преодоления речевой агрессии в образовательном пространстве Прикаспия» (2023–2024 г.).

Для цитирования: Лантева М.Л., Фирсова М.А. Лингвокультурные основы вербальной агрессии в русском языке // Русистика. 2023. Т. 21. № 4. С. 424–439. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-424-439>

Введение

Агрессия, находящаяся изначально в поле зрения психологов, социологов, философов, стала объектом лингвистического познания относительно недавно. Исследование посвящено проблеме выявления лингвокультурных основ выражения агрессии средствами русского языка.

Обращение к названной проблеме представляется актуальным в силу антропоцентрической направленности большинства современных лингвистических исследований, где в неразрывной связи представлены язык, человек и культура. Как известно, «язык выступает источником познания культуры и одновременно инструментом для ее постижения, в то же время культуру невозможно понять без ее соотнесенности с народом, взятым как целостность» (Лантева, 2016: 54).

Изучение форм проявления агрессии сквозь призму культуры соотносится с выявлением экстралингвистических предпосылок агрессии, соотносимых с предметной областью культуры; установлением набора внутриязыковых средств и способов культурной референции агрессии; определением методов и результатов изучения и описания культурной семантики «агрессивных» единиц языка. Полные ответы на данные вопросы пока в науке о языке получены не были.

Агрессия как лингвистический феномен подвергалась изучению в работах исследователей XX–XXI вв., действующих в различных направлениях и придерживающихся разных подходов к языковому осмыслению агрессии и агрессивности.

Прежде всего, наблюдается терминологическая полифония. Употребляются специальные словосочетания «языковая агрессия» (Апресян, 2003), «речевая агрессия» (Воронцова, 2006), «вербальная агрессия» (Шейгал, 1999), «словесная агрессия» (Дашковский, 1995), нередко взаимозаменяемые в современных лингвистических исследованиях (см., например: Щербинина, 2006). В зарубежных работах встречаем obscene language (Baudhuin, 1973; Dreizin, Priestly, 1982), hate speech (Baker Edwin, 2008; Strossen, 1995), verbal aggression (Agar-

Hutton, 2003; Infante, Wigley, 1986). В исследовании остановимся на термине «вербальная агрессия», которым будет обозначать словесные формы, с помощью которых в языке выражается агрессия.

Вербализация агрессивного связывается с семантикой вражды (так, лексикографическим событием можно назвать выход в свет «Словаря актуальной лексики единения и вражды в русском языке начала XXI в.» (Леонтьева, Щетинина, 2021)), деструктивной семантикой и актуализируется посредством таких единиц, как инвективные или шире – пейоративные, содержащие негативные смысловые эмоционально-оценочные семы, в другой терминологии – конфликтогенная лексика. Авторы дают толкования словам, характеризующим процесс общения с точки зрения реализации стратегий согласия (сотрудничества) и конфронтации, особенно актуальных для сферы межкультурной коммуникации.

В семантическом поле агрессии понятие конфликта пересекается с понятиями нормы и ее нарушения, табу и эвфемизации, толерантности и интолерантности, коммуникативной свободы и политкорректности и др.

Векторы изучения вербальной агрессии направлены на такие основные научные области, как медиалингвистика, юрислингвистика, контрастивная лингвистика. В большом количестве работ, освещающих проявления речевой агрессии, в качестве материала исследования используются именно медиатексты (Воронцова, 2006; Старова, 2000; Черкасова, 2011 и др.). Специалисты в области юрислингвистики дают юридическую квалификацию проявлениям агрессии в речи (Баранов, 2007; Бринев, 2009; Галяшина, 2003 и др.). Кроме того, проводится исследование эмоциогенных текстов в кросс-культурном аспекте (Селиверстова и др., 2023) и манифестации агрессии на материале различных языков (Лазебная, 2007; Маковский, 2006; Файзуллина, 2008 и др.). В коммуникативной лингвистике рассматриваются в том числе средства выражения стратегии дискредитации и реализующие ее «агрессивные» тактики (Иссерс, 2008; Пекарская, 2009; Федорова, 1991 и др.). Занимается изучением языковой агрессии и дискурсология как отдельное направление коммуникативной лингвистики. В частности, З.К. Темиргазина и М.С. Бачурка исследуют негативно-оценочные речевые акты агрессивного характера, функционирующие в русскоязычном педагогическом дискурсе (Темиргазина, Бачурка, 2017).

Однако системных исследований, направленных на установление связи агрессии в русском языке с проблемами межкультурной коммуникации и изучением «агрессивных» вербальных средств выражения отношения к «чужой» культуре, до сих пор не проводилось.

Итак, **цель исследования** – выявить лингвокультурные основы выражения агрессии в русском языке и описать средства ее вербализации сквозь призму бинарной категории «Свой/Чужой», которая лежит в основе этнических конфликтов.

Методы и материалы

Для достижения поставленной цели и решения исследовательских задач использовались следующие методы:

– описательный, включающий приемы наблюдения, а также лингвистической интерпретации и сопоставления собранного языкового материала;

– дефиниционный анализ, применяемый с целью установления определений базовых для исследования научных понятий;

– семантический анализ, с помощью которого рассматривалась семантическая структура агрессивных лексических единиц русского языка и выявлялись «агрессивные» компоненты их значения;

– лингвокультурологический анализ, позволивший установить культурные основы агрессивной семантики языковых единиц;

– социолингвистический эксперимент, проведенный среди учащихся 9–11 классов средних общеобразовательных школ г. Астрахани, обучающихся в естественным образом сформированных многонациональных коллективах, так как Астраханская область является поликультурным регионом, на территории которого исторически проживает (по разным данным) от 120 до 200 народов и народностей. Всего в эксперименте приняли участие 53 школьника. Респондентам была предложена следующая форма для заполнения:

1. Какие названия представителей данных национальностей есть в русском языке?

2. Какие из приведенных вами названий выражают пренебрежение и являются оскорбительными? Поставьте знак «минус» рядом с этим словом.

Слова в материалах распределены по двум колонкам: в первую помещены этнонимы, обозначающие представителей дальнего зарубежья, во вторую – этнонимы, номинирующие жителей из стран ближнего зарубежья (таблица).

Этнонимы

Дальнее зарубежье	Ближнее зарубежье
Американцы	Азербайджанцы
Афроамериканцы	Армяне
Англичане	Белорусы
Евреи	Грузины
Европейцы	Дагестанцы
Итальянцы	Казахи
Китайцы	Татары
Немцы	Узбеки
Поляки	Украинцы
Турки	Чеченцы
Французы	
Шведы	
Японцы	

Кроме того, в работе нашел применение метод сплошной выборки из лексикографических источников и прием количественных подсчетов полученных ответов участников эксперимента.

Материалом исследования послужил корпус лексико-фразеологических средств русского языка, вербализующих агрессивное отношение к «чужой» культуре и «чужому» этносу. Всего проанализировано свыше 50 единиц,

взятых из академических толковых и фразеологических словарей¹. Текстовые примеры взяты из Национального корпуса русского языка².

В работе использовались также языковые материалы, полученные в результате проведенного социолингвистического эксперимента, позволившего определить круг этнофолизмов – одних из значимых лингвокультурных маркеров вербальной агрессии.

Результаты

В результате проведенного лингвокультурологического исследования установлено следующие:

1. Агрессия в русском языке имеет не только психологическое, философское, социологическое, но и культурологическое объяснение: она обусловлена идентификацией этноса по принципу «свой – чужой». Объектом, на который направлена агрессия, являются «чужой» этнос в целом, человек как представитель «чужой» культуры или отдельные элементы инокультурного.

2. Лингвокультурную основу агрессивной семантики составляет семантика «чуждости», базирующаяся на понятиях «ксенофобия» и «интолерантность», которые тесно связаны с понятием враждебности и выражаются посредством демонстрации явно негативного отношения к «чужому», что и составляет цель агрессивного действия.

3. Особую группу лексических средств, которые являются лингвокультурными маркерами агрессии, составляют единицы, негативно характеризующие представителей/артефакты «чужой» культуры. Актуальными семами в прагматическом блоке лексического значения таких единиц являются следующие: «неодобрение», «пренебрежение», «уничтожение», «презрение», «оскорбление».

4. Лингвокультурными маркерами агрессии являются этнофолизмы – «этнические прозвища», которые нередко объективируют отрицательные гетеростереотипные представления носителей русского языка. Как показало исследование, для языкового сознания молодежи в равной степени актуальны агрессивные номинации этносов, проживающих и в дальнем зарубежье, и в исторически сложившемся российском поликультурном регионе.

5. С экстралингвистических позиций закрепление и активизация в языке враждебных лексико-фразеологических средств обусловлены межкультурными историческими контактами народов, которые выстраивались в течение продолжительного времени, а в настоящее время подвергаются рефлексии в публицистическом дискурсе и интернет-коммуникации.

¹ *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 томах. М. : ТЕРРА, 1995; *Елистратов В.С.* Словарь русского арго. М. : Русские словари, 2000. 694 с.; *Лантвева М.Л.* «Чужое» в «своем» фразеологическом пространстве : познавательный словарь-справочник. Астрахань : Сорокин Роман Васильевич, 2019. 204 с.; *Михельсон М.И.* Русская мысль и речь : свое и чужое : опыт русской фразеологии : сборник образных слов и иносказаний : в 2 томах. СПб. : Русские словари, 1994. 819 с.; *Огольцев В.М.* Словарь устойчивых сравнений русского языка (синонимно-антонимический). М. : Русские словари; Астрель; АСТ, 2001. 800 с.; Толковый словарь русского языка : в 4 томах / под ред. проф. Д.Н. Ушакова. М. : ТЕРРА, 1996. 824 с.

² Национальный корпус русского языка. URL : <https://ruscorpora.ru>

6. Соотнесение материалов эксперимента с лексикографически закрепленными нелитературными единицами доказывает, что лишь часть «агрессивных» номинаций входит в активный словарь языка, в то время как многие лексемы являются результатом лингвокреативного мышления носителей языка и получили распространение, скорее всего, в процессе функционирования в интернет-пространстве. Однако неизвестно, войдут ли они в лексический состав русского языка. Тем не менее их актуализация в языковом сознании респондентов свидетельствует о потенциальных коммуникативных конфликтах, которые могут возникнуть между различными этническими группами.

Обсуждение

Граница между «своим» и «чужим», «своими» и «чужими» проходит в социокультурном пространстве отчетливо, и данная архетипическая двучленная категория представляется как противопоставление (дихотомия) «своей» и «чужой» культуры в самом широком понимании слова «культура».

Определяя себя и другого в терминах «Свой/Чужой», носители языка зачастую дают «чужому» негативную качественную оценку, выражая таким образом неприязненное отношение к тем, кто не вписывается в их представления о норме, не соответствует эталону внешности, демонстрирует иные культурные установки и пр., а в целом – является представителем другого этноса, народа, другой национальности и поэтому может потенциально стать объектом проявления агрессии.

В рамках данного исследования мы ограничились лишь рассмотрением лексических и фразеологических вербализаторов агрессии, направленной против «чужих». И лексическая, и фразеологическая системы языка всегда чутко реагируют на изменения, происходящие в общественном сознании, и отражают их, аккумулируя уже в языковом сознании мировидение и мировосприятие, а главное – отношение носителей языка к инокультурному, «чужому».

Возвращаясь к значению слова «агрессия» в языке-источнике (от лат. *aggressio* – ‘нападение’), в исследовании будем соотносить понимание агрессивной единицы языка (или речи) с актом сознательного или бессознательного вербального нападения, то есть выражения обвинения, порицания, критики, упрека. На уровне лексической и фразеологической семантики это проявляется в первую очередь в закреплении в прагматическом блоке значения языковых единиц следующих коннотативных сем: «неодобрение», «пренебрежение», «уничтожение», «презрение», «оскорбление». В случае речевой реализации агрессии перечисленные семы актуализируются в той или иной коммуникативной ситуации (в пределах контекстного употребления).

Анализ лексикографических данных

Заметим, что различные отрицательные гетеростереотипы, детерминированные историей межэтнических отношений или особенностями непосредственной этноконтактной среды, являются основаниями как для негативной номинации всего, что связано с «чужой» культурой, так и для наименования новых социальных явлений, подвергающихся таким образом вербальной агрессии.

Поскольку слово обнаруживает тесные связи с социальным действием, сам факт функционирования этнонимов и других культурно маркированных

языковых знаков определяет отдельные аспекты языкового существования в условиях контраста между культурами. Так, «чаще всего в состав фразеологических единиц входят компоненты – названия таких народов, образ жизни которых резко отличается от жизни носителей данного языка» (Лаптева, 2016: 132). В частности, единицы с компонентом «цыган» или «цыганский» отражают стереотипы о поведении представителей данного народа, причем такое поведение явно не соответствует социальной норме с позиции русскоговорящего: устойчивые сравнения *кочевать* (*бродить, переезжать, переходить с места на место; не иметь постоянного пристанища*) как *цыган*; *торговаться* (*рядиться, менять(ся)*) как *цыган*³ имеют лексикографическую помету «неодобрительное». Фразеологизмы *цыганская жизнь* (*цыганское житье*) и *цыганская душа* (*натура*) могут приобретать негативные смысловые оттенки в процессе речепотребления. Например: «Привалов старший принужден был убедиться, что Привалов младший бесповоротно погибший человек – как человек, который чувствовал физическое отвращение ко всякому труду и с болезненной жаждой отыскивал везде одни удовольствия. Это была вполне **цыганская натура**: неусидчивая, беспокойная и вместе с тем глубоко апатичная» (Д.Н. Мамин-Сибиряк. Приваловские миллионы).

К негативно-оценочным фразеологическим единицам с инокультурным компонентом относятся также *кукла американская* – ‘о том, кто мешает, раздражает, сердит’⁴; *жадный как еврей* – ‘об очень жадном, скупом человеке’⁵; *гнилой Запад* – ‘указание на известную разницу в развитии России и западных стран’⁶; *суций итальянец* – ‘пройдоха’⁷; *китайский болванчик* – ‘самодовольный и ограниченный человек’⁸; *как на турецком базаре* – ‘о шумном месте, где царит беспорядок’⁹; *Ну ты и турок!* – ‘о глупом, недалеком, плохо воспринимающем информацию человеке’¹⁰; устойчивые выражения *Бей жидов, спасай Россию! Руки прочь от Кубы! Русский немцу задал перцу! Незванный гость хуже татарина* и др.

Вспомним агрессивные лексические единицы, например *цыганищина* – в прямом значении так неодобрительно называется ‘стиль вульгарно-сентиментальных песен и их исполнения, созданный в подражание цыганским мелодиям и цыганской манере исполнения’¹¹ и *цыганча* – пренебрежительно-уничижительное от этнонима *цыгане* – ‘народ индийского происхождения, живущий в разных странах мира, а также лица, относящиеся к этому народу’¹². Например, в обсуждениях на одном из форумов встречаем: 1) *Эта цыганча как накинулась на нее [кондуктора] и заявила в наглуую, типа платить не будем, денег нет*; 2) *Вроде бы в Ухте давно не было такого паломничества*

³ Огольцев В.М. Словарь устойчивых сравнений русского языка... С. 745.

⁴ Лаптева М.Л. «Чужое» в «своем» фразеологическом пространстве... С. 16.

⁵ Там же. С. 68.

⁶ Там же. С. 87.

⁷ Там же. С. 92.

⁸ Там же. С. 97.

⁹ Там же. С. 154.

¹⁰ Там же. С. 156.

¹¹ Толковый словарь русского языка. Т. 4. С. 1229.

¹² Там же.

цыганчи¹³. Кроме того, актуальной в настоящее время является лексема *инфоцыгане*, которая еще не нашла отражения в академических словарях, но активно функционирует для называния людей, которые в интернет-пространстве зарабатывают на наивных подписчиках, предлагая им различные обучающие курсы, услуги и товары, а также производное *инфоцыганство*, обозначающее соответствующее социальное явление¹⁴. Этноним *цыгане* играет значительную роль в выборе единицы наименования для данной категории людей, так как именно семантика обмана, лжи, жульничества, лежащая в основе стереотипных преставлений о цыганах, делает возможным отнесение лексической инновации к группе агрессивных, наряду с уже бытующими в языке *цыганщина* и *цыганча*.

Эту же группу агрессивных лексических единиц – отэтнонимических/оттопонимических производных – образуют *американщина*, *армянщина*, *итальянщина*, *европейщина*, *еврейщина*. Словообразовательным средством в каждой номинативной единице является суффикс -щин-, с помощью которого образуются либо имена существительные, которые обозначают бытовое или общественное явление, характеризующееся признаком, названным мотивирующим именем прилагательным (*американщина* – ‘нечто американское, произведенное в США, характерное для американцев и их культуры’; *армянщина* – ‘нечто армянское, характерное для армян и армянской культуры’; *европейщина* – ‘нечто относящееся к европейцам, к их языкам, образу жизни, культуре’; *еврейщина* – ‘нечто еврейское’; у слова *итальянщина* первичное значение является более узким, в отличие от значения одноструктурных слов – ‘присутствие в музыкальном произведении, преимущественно в опере, шаблонных приемов итальянской музыки (слащавость мелодии, обилие формальных украшений при бедности музыкального содержания)’¹⁵, либо имена существительные, имеющие вторичное собирательное значение (*иностранищина* – ‘все иностранное, «чужое»’). Отметим, что все слова передают в современном русском языке негативные смыслы и выражают неодобрительное отношение к объектам «чужой» культуры. Например: *Обратим внимание на «внешнюю» деталь: в языке первой главы романа очень много иностранных слов. Для чего здесь вся эта **иностранищина**? Неужто случайно?*¹⁶

По-разному ведут себя в языке единицы *немецщина* и *азиатщина*.

Лексема *немецщина* (*немецщина*) зафиксирована еще в словаре М.И. Михельсона «Русская мысль и речь» в иносказательном значении без какой-либо стилистической пометы – ‘иностранное, нерусское (о земле, нравах)’¹⁷. Одновременно слово *азиатщина* (*азиатщина*, *азиатщина*) отмечается в этом же

¹³ Новости. Ухта. Форум. URL : <https://uhta24.ru/forum/?id =lfb1k9op2y339870518> (дата обращения : 29.03.2023).

¹⁴ Сиднев Д. В Госдуме предложили создать реестр «инфоцыган» // Обозрение. 2022, 18 февраля. URL : <https://oboz.info/v-gosdume-predlozhili-sozdat-reeestr-infotsygan/> (дата обращения : 29.03.2023).

¹⁵ Толковый словарь русского языка. Т. 1. С. 1265.

¹⁶ Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе : методологические очерки о методике. Тула: Автограф, 2000. 224 с. URL : https://scepisis.net/library/id_2556.html (дата обращения : 30.03.2023).

¹⁷ Михельсон М.И. Русская мысль и речь. Т. 2. С. 45.

словаре как обозначающее 'противоположные европейские обычаи, то есть грубые; отсутствие цивилизации' (обратим внимание на лексические средства выражения агрессии по отношению к «чужим» – *азиат (азиат)* (иноск.) – 'грубый, невоспитанный человек' и *Азия!* – 'отсталый народ, отсталая страна')¹⁸. Отрицательные коннотации слово сохраняет и в современном употреблении ('некультурность', 'культурная отсталость', 'грубость' и 'жестокость'), где теми же негативными смысловыми компонентами обрастает значение слова *немецчина*. Уже в словаре под редакцией Д.Н. Ушакова обнаруживаем переносное значение – 'все немецкое (о нравах, привычках, образе жизни)', снабженное пометой «неодобрительное»¹⁹. Сравним: 1) «*Безделье, пассивность, пьянство, низкий уровень интеллекта, подлость, лицемерие, стадное чувство и многое другое – вот спутники азиатчины*»²⁰; 2) *Страну давила немецчина, объедал помещик, утеснял патриарх* (А. Веселый. Россия, кровью умытая).

Слова типа *цыганча* и *немчура* примыкают к этнофолизмам – неофициальным названиям (прозвищам) народов и национальностей (см.: Березович, Гулик, 2002; Коробкова, 2009; Фофин, 2008 и др.) и тоже имеют ярко выраженный агрессивный, то есть уничижительный и оскорбительный, характер. Например: 1) «*Паразит, дармоед, сидишь на нашей шее со своей оравой, бездельник, ничего, кроме детей, не умеешь делать, подбашмачник, немчура проклятая!*» (А. Рыбаков. Тяжелый песок); 2) «*Все лучшее проклятая немчура опоганила, – вздохнул он так, как вздыхаем мы при воспоминании об утраченных чистоте и невинности*» (С. Данилюк. Бизнес-класс).

Заметим, что жаргонной речи (арго) принадлежит, по нашим подсчетам, свыше 50 таких единиц, зафиксированных в «Словаре русского арго»²¹: *американ, бундес, евреец, зербуд, итальяха, носан, петлюровец, финик, чучмек, шашлык* и др.

Все вышеперечисленные языковые единицы, на наш взгляд, можно отнести к лингвокультурным маркерам агрессии. Факт признания «инаковости» чужого, который акцентуируется в речи как в ситуации межкультурного контраста, так и во внутрикультурной коммуникации, становится одним из факторов, провоцирующих проявление агрессии.

Анализ результатов социолингвистического эксперимента

В рамках исследования был проведен социолингвистический эксперимент с целью выявления степени знакомства носителей языка с этнофолизмами. Подчеркнем, что нам было важно не выяснить степень употребительности той или иной агрессивной единицы, а определить, входит ли она в языковое сознание реципиента, что косвенно могло бы свидетельствовать и об уровне его языковой агрессии по отношению к представителям «чужого» народа.

Проанализируем полученные группы этнических номинаций по двум параметрам: 1) степени языковой рефлексии, определяемой по количеству полученных этнофолизмов; 2) степени знакомства респондентов с этнофо-

¹⁸ Михельсон М.И. Русская мысль и речь. Т. 1. С. 9.

¹⁹ Толковый словарь русского языка. Т. 2. С. 518.

²⁰ Общество Память // LiveJournal. URL : <https://pamyat-rfo.livejournal.com/50211.html?ysclid=503796648> (дата обращения : 30.03.2023).

²¹ Елистратов В.С. Словарь русского арго. М. : Русские словари, 2000. 694 с.

лизмами, определяемой по встречаемости того или иного этнофолизма в ответах испытуемых.

По нашим данным, наибольшей языковой рефлексии подвергаются японцы. Зафиксировано 14 неофициальных лексем, обозначающих данный народ: *япошки, узкоглазые, азиаты, анимешники, анимешники, анимешные уродцы, аниметянки, камикадзе, фетишисты, сушисты, китайцы, танки, корсаки, желтож...ые*. Однако из перечисленных единиц частотностью обладают только первые три: *япошки* – 11 употреблений, *узкоглазые* – 5 употреблений, *азиаты* – 4 употребления. Остальные единицы встречаются в ответах респондентов не более двух раз. Именно частотные единицы были отмечены участниками эксперимента как являющиеся оскорбительными.

Евреи получают 12 обозначений: *жиды* (6 употреблений), *жадные* (4 употребления), *иудеи* (3 употребления), *гои, гении, мажоры, горячие люди, воры, угорелые, фрики, они тоже люди, кудряши, шашлыки (шашлычки)*. На наш взгляд, полученные лексические номинации не могут свидетельствовать о высоком уровне агрессии, проявляемом по отношению к лицам данной национальности. Большинство представленных единиц имеет ироничный или шуточный оттенок. Подтверждается это и тем, что из 53 участников эксперимента только 6 смогли вспомнить пренебрежительную единицу «жид», следовательно, неактуальную для языкового сознания современной молодежи.

Англичане в общей сложности также характеризуются 12 лексемами, встречаемость которых в ответах, однако, носит единичный характер: *пиндосы, футболисты, британцы, любители чая, чаеглоты, чайкуши, чаёвники, англы, саксоны, саксы, пьяницы*.

Китайцы номинируются 10 этнофолимами – *китаёзы* (10 употреблений), *узкоглазые* (8 употреблений), *японцы, азиаты, желтомазые, желтож...ые, желтолицые, желтобрюхие, алиэкспресс, казахи*.

Европейцы определяются 9 единичными этнофолимами – *москвичи, европеоиды, падаль, пьяницы, враги, пиндосы, белые, гейроповцы, полупокеры*.

По 9 неофициальных названий отмечено также для обозначения:

– афроамериканцев – *негры* (21 употребление), *нигеры* (5 употреблений), *черные* (4 употребления), *чернокожие, темнокожие, шоколадки, пиндосы, нига, чернож...ые*;

– итальянцев – *макаронники* (6 употреблений), *итальяшки* (4 употребления), *мафиози, пастаеды, спагетти (спагеттники), пармезано, пицца пепперони, пиццерия*.

Далее перечислим этнические группы, которые представлены небольшим количеством этнофолизмов, но отдельные зафиксированные единицы отличаются высокой степенью встречаемости.

Американцы (зафиксировано 6 этнофолизмов) – *пиндосы* (19 употреблений), *америкосы* (15 употреблений), *янки* (5 употреблений), *западники, америкашки, гады*.

Французы (всего 7 этнофолизмов) – *лягушатники* (10 употреблений), *фрики, багеты, франки, модники, круассанчики, батоны*.

Немцы (всего 7 этнофолизмов) – *фашисты* (14 употреблений), *фрицы* (5 употреблений), *нацисты, нацики, германцы, инницель, арийцы*.

В последней подгруппе объединены этносы, неофициальные номинации которых были знакомы далеко не всем респондентам, ответы малочисленны:

Поляки – *курва* (9 употреблений), *пишки*, *хохлы*, *шляхта*.

Турки – *монголы*, *османы*, *эрдоганы*, *хачи*, *чурки*, *кебабы*.

Шведы – *викинги*, *богачи*, *хоккеисты*, *ливонцы*, *норды*.

К частотным агрессивным этническим номинациям относятся такие лексические единицы, как *негры* – для обозначения афроамериканцев, *пиндосы* и *америкосы* – для обозначения американцев, *фашисты* – как номинация немцев, *лягушатники* – как номинация французов и *курва* – как обозначение поляков.

Такие результаты в целом соотносятся с тем, что в настоящее время отношения между Россией, США и европейскими странами переживают период кризиса, современная общественно-политическая обстановка и международная ситуация характеризуются напряженностью.

Если лексема *негр* является не чем иным, как давно бытующим квазистереотипом, известным молодежи, то лексема *пиндосы* утвердилась в интернете и других сферах коммуникации относительно недавно и используется по отношению к североамериканцам (ср.: *Пиндостан* – Соединенные Штаты Америки; варианты – *Пиндосия*, *Пиндоссия*, *Пендосия*). В полученных нами материалах данный этнофолизм употреблялся респондентами не только по отношению к американцам, но и по отношению к украинцам, англичанам, афроамериканцам и в целом европейцам. Б.Я. Шарифуллин прослеживает историю происхождения и употребления данной лексемы начиная с XIX в. (Шарифуллин, 2016: 349–350). В XX в. распространенными значениями данного слова «стали сначала – любой южный инородец, а в дальнейшем, как следствие, и – слабый физически и морально, безынтересный человек, слабак, бестолочь. Именно последнее значение этого слова (иногда в силу особенностей распространения сленга, звучавшее как – *пендос*²²) и получило наиболее широкое распространение в русской речи» (Шарифуллин, 2016: 350).

Вторую группу образуют результаты непосредственных межэтнических контактов, которые вербализуются следующими лексическими единицами (этнические группы перечислены по степени снижения языковой рефлексии):

Азербайджанцы (12 этнофолизмов) – *азики* (10 употреблений), *чурки* (9 употреблений), *азеры* (6 употреблений), *бакинцы*, *хачи*, *алё азия*, *азерботы*, *чучмеки*, *таджики*, *корсаки*, *красавчики*, *приезжие*.

Чеченцы (11 этнофолизмов) – *чехи* (12 употреблений), *чурки* (8 употреблений), *нонча*, *чешки*, *хачи*, *чечены*, *кадыровцы*, *бородатые*, *турки*, *обиженки*, *чучмеки*.

Узбеки (11 этнофолизмов) – *чурки* (5 употреблений), *гастарбайтеры* (4 употребления), *корсаки*, *шпаки*, *гастеры*, *хачи*, *рабочие*, *плов*, *черномазые*, *приезжие*, *насвайчики*.

Армяне (9 этнофолизмов) – *чурки* (6 употреблений), *ара*, *армяши*, *арараты*, *хачи*, *армяшки*, *арамчики*, *справа горы*, *братья*.

²² Выделено нами, так как именно в таком орфографическом облике оно чаще встречается в наших материалах.

Казахи (8 этнофолизмов) – *корсаки* (10 употреблений), *мамбеты*, *хачи*, *узкоглазые*, *кумысычи*, *казахтар*, *калайсы*, *чурки*.

Украинцы (8 этнофолизмов) – *хохлы* (34 употребления), *укропы*, *бандеры*, *укропчики*, *националисты*, *пиндосы*, *бандеровцы*, *братья* (2 употребления).

Грузины (7 этнофолизмов) – *хачи* (5 употреблений), *чурки* (5 употреблений), *биджо* (3 употребления), *гоги*, *работяги*, *слева горы*, *араратун*.

Дагестанцы (7 этнофолизмов) – *даги* (18 употреблений), *чурки* (8 употреблений), *москвичи*, *звери*, *хачи*, *корсаки*, *ара*.

Татары (7 этнофолизмов) – *корсаки* (5 употреблений), *татарлар*, *эчпочмак*, *мусульмане*, *чурки*, *ногай*, *хитрож...ые*.

Белорусы (6 этнофолизмов) – *картошка* (5 употреблений), *белые*, *бульбаши*, *славяне*, *братья*.

К частотным агрессивным этническим номинациям относятся такие лексические единицы, как *азики* и *азеры* – для обозначения азербайджанцев, *чехи* – для обозначения чеченцев, *хохлы* – как номинация украинцев, *хачи* – как номинация грузин и *даги* – как обозначение дагестанцев. Все единицы являются широко употребительными, маркированы в ответах респондентов «минусом» и могут быть обозначены как лексические маркеры уровня тревожности и напряженности межкультурных контактов народов.

Следует отметить две агрессивные лексемы, которые с разной степенью частотности встречались в ответах респондентов для обозначения лиц из Средней Азии и с Кавказа, исторически проживающих на территории Астраханской области казахов и татар, – *корсаки* и *чурки*. В Этимологическом словаре М. Фасмера единица *корсак*, заимствованная из казахского, киргизского, дается в том числе и в значении ‘местное название казахов’²³, широко распространенном на территории Астраханской области. У В.И. Даля находим: «В Астрахани так называют киргизов или кайсаков»²⁴. Слово активно употребляется в современной речи для оскорбительного обозначения представителей неславянских народов и, кроме того, проникает в разговорную речь в значении ‘глупый, ограниченный, непонятливый человек’. Например: *Ну ты и корсак, никак разобратся не можешь* (из устной речи).

Отрицательные коннотации закрепляются за лексемой *чурка* (*чурак*). У В.И. Даля слово фиксируется в значении ‘глупый, неповоротливый человек’, это же слово трактуется с пометой вологодск. ‘Небрачно рожденный, жировой, пригульный’²⁵, то есть «чужой», что впоследствии могло стать когнитивной основой для закрепления данной номинации за представителями «чужой» культуры.

Несмотря на то что подавляющее большинство зафиксированных этнофолизмов, обозначающих украинцев, по данным эксперимента, имеет негативный, пренебрежительный и оскорбительный характер, в материалах нами обнаружено два употребления положительно окрашенной номинации *братья*.

²³ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 томах. Том 2. М. : Прогресс, 1986. С. 338.

²⁴ Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 томах. Том 1. М. : ТЕРРА, 1995. С. 170.

²⁵ Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 2. С. 615.

Такой же лексемой отмечаются белорусы, по отношению к которым нами не зафиксировано ни одной агрессивной лексемы.

С лингвокультурологических позиций заметим, что номинация лиц по принадлежности к той или иной национальности базируется на определенных культурных кодах, то есть источниках окультуренного мировидения, служащих основой культурной интерпретации оязыковленного образа. Так, своего рода «строительным материалом» для этнических номинаций служит гастрономический код: лексемы *кебабы*, *сушисты*, *круассанчики*, *спагеттники*, *багеты*, *эчпочмак* и прочие носят шуточный характер и не отмечаются респондентами знаком «минус», то есть не воспринимаются ими в качестве оскорбительных. В то же время отдельные номинации, базирующиеся на данном культурном коде, являются агрессивными, например *макаронники*, *лягушатники* (в ответах респондентов они отмечены «минусом»), что, возможно, объясняется существенной разницей гастрономических предпочтений народов.

Осмыслению в контексте культуры подвергается антропоморфный код, так как в основе многих номинаций «чужих» этносов лежит указание на отдельные черты внешности, характерные для их представителей: *бородатые*, *узкоглазые*, *чернокожие*, *желтолицые* и др.

Отдельные этнические номинации детерминированы такими культурными кодами, как ландшафтный (*справа горы*, *слева горы*, *арараты*) и религиозный (*мусульмане*). Кроме того, следует упомянуть исторический опыт в качестве отдельного источника, указывающего на связь образа этноса с формой мировидения носителей русского языка (например, *викинги*, *иляхта*, *ливонцы* и др.).

Демонстрируя незначимость конкретного народа для национального сознания, респонденты называли представителей той или иной национальности, подменяя их другими этническими номинациями. Сравним: *монголы* как обозначение турок, *китайцы* как обозначение японцев, *казахи* как обозначение китайцев и т. п.

Сравнив данные, полученные в результате социолингвистического эксперимента, с лексикографическими данными, мы обнаружили, что лишь часть зафиксированных лексических единиц закреплена в словарях, то есть входит в систему национального языка (пусть и не в литературной его разновидности), другая часть носит окказиональный характер.

Научная новизна исследования заключается в том, что оно положило начало формированию лингвокультурного подхода к изучению феномена агрессии, которая находит разные способы выражения в русском языке и актуализируется в речи.

Заключение

Лингвокультурологический аспект проведенного исследования показал, что основу языковой агрессивной семантики составляет конфликтогенная природа межкультурной и межэтнической коммуникации, которая детерминирует лингвистически выраженную интолерантность.

Вербальным проявлением агрессии является целый пласт лексики и фразеологии, само существование которых в языке и закреплённость в языковом сознании членов лингвокультурного сообщества свидетельствуют об агрессивных тенденциях, характерных для поля конфликтогенных номинаций. Такое семантическое поле образуется многочисленными негативны-

ми этническими номинациями («этническими прозвищами», этнофолизмами), которые направлены против представителей «чужой» культуры.

Перспектива исследования, на наш взгляд, связана с использованием его результатов в разработке концепции преодоления речевой агрессии в образовательном пространстве, где фактор враждебности оказывает негативное воздействие на установление межэтнических контактов и препятствует воспитанию толерантной личности.

Список литературы

- Апресян В.Ю. ИмPLICITная агрессия в языке // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : труды международной конференции «Диалог 2003». М. : Наука, 2003. С. 32–35.
- Баранов А.Н. Лингвистическая экспертиза текста. М. : Флинта : Наука, 2007. 592 с.
- Березович Е.Л., Гулик Д.П. Homo ethnicus в зеркале языка : к методике описания // Etnolingwistyka : Problemy Jzyka i Kultury. Lublin : Uniwersytetu Marii Curie-Sklodowskiej, 2002. No. 14. S. 47–67.
- Бринев К.И. Теоретическая лингвистика и судебная лингвистическая экспертиза : монография. Барнаул : АлтГУ, 2009. 252 с.
- Воронцова Т.А. Речевая агрессия : вторжение в коммуникативное пространство : монография. Ижевск : Удмуртский университет, 2006. 252 с.
- Галяшина Е.И. Основы судебного речеведения : монография. М. : СТЭНСИ, 2003. 236 с.
- Дашковский Х. Словесная агрессия // Наука и жизнь. 1995. № 6. С. 99–101.
- Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М. : ЛКИ, 2008. 284 с.
- Коробкова О.С. Маркеры языка вражды в номинациях этнической принадлежности : социолингвистический аспект // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2009. № 111. С. 200–205.
- Лазебная И.Б. Способы выражения речевой агрессии в английском языке // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2007. № 8. С. 242–254.
- Лантева М.Л. «Свое» и «Чужое» в когнитивно-дискурсивном пространстве русской фраземики. М. : КНОРУС ; Астрахань : АГУ, Астраханский университет, 2016. 212 с.
- Леонтьева Т.В., Щетинина А.В. Словарь актуальной лексики единения и вражды в русском языке начала XXI века. Екатеринбург : Ажур, 2021. 424 с.
- Маковский М.М. Феномен табу в традициях и в языке европейцев. Сущность – формы – развитие. М. : КомКнига, 2006. 280 с.
- Пекарская Е.А. Речевая и поведенческая агрессия как причина коммуникативных неудач // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2009. № 3. С. 170–174.
- Селиверстова Е.И., Волкова Л.Б., Сяньфэй Ма. Эмоциогенный текст в кросс-культурном аспекте // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. 2023. Т. 14. № 1. С. 260–276. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2023-14-1-260-276>
- Старова О.Е. Средства массовой информации как источник агрессии // Прикладная психология и психоанализ. 2000. № 2. С. 15–21.
- Темиргазина З.К., Бачурка М.С. Речевые акты агрессивного характера в педагогическом дискурсе // Жанры речи. 2017. № 1 (15). С. 51–57.
- Файзуллина А.Г. Функциональный аспект инвективных композитов в разноструктурных языках : монография. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2008. 240 с.
- Федорова Л.Л. Типология речевого воздействия и его место в структуре общения // Вопросы языкознания. 1991. № 6. С. 67–82.
- Фофин А.И. Русские и французские этнофолизмы как вербальные знаки национальной нетерпимости // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2008. № 1. С. 45–51.

- Черкасова М.Н. Речевые формы агрессии в текстах СМИ : монография. Ростов н/Д.: Ростовский гос. ун-т путей сообщ., 2011. 123 с.
- Шарифуллин Б.Я. Ономастические игры в российских информационно-психологических войнах // Экология языка и коммуникативная практика. 2016. № 1. С. 328–353.
- Шейгал Е.И. Вербальная агрессия в политическом дискурсе // Вопросы стилистики. 1999. Вып. 28. С. 204–222.
- Щербинина Ю.В. Вербальная агрессия. М. : КомКнига, 2006. 360 с.
- Agar-Hutton R. How to deal with verbal aggression. London : Troubador, 2003. 112 p.
- Baker Edwin C. Hate speech // Extreme speech and democracy. Oxford : Oxford University Press, 2008.
- Baudhuin E.S. Obscene language and evaluative response. An empirical study // Psychological Reports. 1973. No. 32. Pp. 399–402.
- Dreizin F., Priestly T. A systematic approach to Russian obscene language // Russian Linguistics. 1982. Vol. 6. No. 22. Pp. 233–249.
- Infante D.A., Wigley C.J. Verbal aggressiveness : an interpersonal model and measure // Communication Monographs. 1986. No. 53. Pp. 61–69.
- Strossen N. Hate speech and pornography : do we have to choose between freedom of speech and equality? // Conferences and Symposia. Cleveland, OH : Case Western Reserve University, School of Law, 1995. Pp. 465–470.

Сведения об авторах:

Лаптева Мария Леонидовна, доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева, Российская Федерация, 414056, Астрахань, ул. Татищева, д. 20а. *Сфера научных интересов*: лингвокультурология, когнитивная лингвистика, межкультурная коммуникация, лексическая и фразеологическая семантика. ORCID: 0000-0003-2412-1299. E-mail: hohlina2004@yandex.ru

Фирсова Мария Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка, Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева, Российская Федерация, 414056, Астрахань, ул. Татищева, д. 20а. *Сфера научных интересов*: медиалингвистика, когнитивная лингвистика, межкультурная коммуникация, дискурсология. ORCID: 0009-0008-3819-6586. E-mail: firsovamariaa@yandex.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-424-439

EDN: GBLHRZ

Research article

Linguistic and cultural foundations of verbal aggression in the Russian language

Mariya L. Lapteva , Mariya A. Firsova 

Tatishchev Astrakhan State University, Astrakhan, Russian Federation

 hohlina2004@yandex.ru

Abstract. The relevance of the research is determined by the insufficient study of the forms of aggression in the context of culture, as well as insufficient description of the extralinguistic prerequisites of aggression correlated with the subject area of culture, and intra-linguistic means and methods of cultural reference of aggression. The aim of the study is to identify the lin-

guistic and cultural foundations of expressing aggression in the Russian language and to describe the means of its verbalization through the prism of the binary category “Own/ Other”, which is the basis of ethnic conflicts. To achieve this aim, the method of definitional, semantic, linguistic-cultural analysis, descriptive method was used. A sociolinguistic experiment was conducted. Methods of continuous sampling from lexicographic sources and of quantitative calculations of the responses received by the participants of the experiment were applied. The research material included: 1) a corpus of more than 50 lexical and phraseological units of the Russian language taken from dictionaries, which verbalize aggressive attitude towards “foreign” culture and “foreign” ethnos; 2) a range of ethnopholisms obtained in the sociolinguistic experiment among high school students in Astrakhan. It was determined that aggression in the Russian language has a culturological explanation: it is conditioned by identifying the ethnos according to the principle of “own – other”. The linguistic and cultural basis of aggressive semantics is the semantics of “alienness”, which is expressed by demonstrating an obviously negative attitude to “alien”, which is the object of an aggressive action. A special group of lexical means – linguistic and cultural markers of aggression – includes units, negatively characterizing representatives/artifacts of a “foreign” culture. Linguistic and cultural markers of aggression are ethnopholisms. Aggressive nominations of ethnic groups historically residing both far abroad and in the Russian multicultural region are equally relevant in the linguistic consciousness of young people. From extralinguistic positions, the consolidation and activation of hostile lexico-phraseological means in the language are conditioned by the intercultural historical contacts of nations which are currently being reflected in the journalistic discourse, in Internet communication. The perspective of the research is seen in the use of its results for developing the concept of overcoming speech aggression in the educational space, where the factor of hostility has hindered the education of a tolerant personality.

Keywords: Russian language, verbalization, linguistic culture, own, other, ethnonym, ethnopholism

Article history: received 11.03.2023; accepted 28.06.2023.

For citation: Lapteva, M.L., & Firsova, M.A. (2023). Linguistic and cultural foundations of verbal aggression in the Russian language. *Russian Language Studies*, 21(4), 424–439. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-424-439>



DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-440-456

EDN: GLNRBT

Научная статья

Концептуализация представлений о русской культуре и культуре России в русском языке

С.А. Москвичева¹, О.И. Александрова¹, Н.С. Бруффартс²

¹Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

²Университет Сен-Луи – Брюссель, Брюссель, Королевство Бельгия

 alexandrova-oi@rudn.ru

Аннотация. Исследование посвящено вопросам концептуализации представлений о русской культуре и культуре России (РФ) в русском языке. Выбранная проблематика актуальна не только в свете развития лингвокультурологических и когнитивных исследований, но и в связи с ее социальной значимостью в современных геополитических обстоятельствах. Рабочей гипотезой стало предположение о том, что русская культура и культура России воспринимаются носителями русского языка неодинаково: русская культура остается в поле традиционных и фольклоризированных представлений, а культура России воспринимается как современная и индустриальная. Цель исследования – построение когнитивной матрицы полей «Русская культура» и «Культура России (РФ)», обнаруживающей концептуально значимые компоненты вербализованных представлений о культуре у ее носителей. Исследование основано на эмпирических данных, собранных с использованием методик репрезентаций и мини-сочинений. Полученные материалы корпусов количественно и качественно проанализированы с применением структурно-грамматического и лексико-семантического анализа, категориально-формальной модели нарративного анализа, кластеризации и визуализации вербализованных когнитивных полей. Установлено, что принципиальных расхождений в представлениях носителей русского языка о русской культуре и культуре России (РФ) нет, однако представления о русской культуре характеризуются большей чувственностью, причастностью, что отражается как на лексико-семантическом, так и на синтаксическом уровнях, тогда как культура России воспринимается как более динамичная и выстраиваемая сквозь призму других культур. Использование созданной когнитивной матрицы и разработанного методологического подхода для исследований на новых целевых группах респондентов позволит получить новые данные не только для развития когнитивной теории и лингвокультурологии, но и для планирования государственной культурной политики.

Ключевые слова: русский язык, русская лингвокультура, культура РФ, когнитивное поле культуры, когнитивная матрица, фрейм, концептуализация

История статьи: поступила в редакцию 05.02.2023; принята к печати 17.05.2023.

Благодарности: Работа выполнена в рамках проекта № 050738-0-000 системы грантовой поддержки научных проектов РУДН.

© Москвичева С.А., Александрова О.И., Бруффартс Н.С., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Для цитирования: Москвичева С.А., Александрова О.И., Бруффартс Н.С. Концептуализация представлений о русской культуре и культуре России в русском языке // Русистика. 2023. Т. 21. № 4. С. 440–456. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-440-456>

Введение

Вопросы языковой и культурной идентичности и связанные с ними проблемы аккультурации и инкультурации являются ключевыми в современной парадигме гуманитарных наук. Особую значимость проблемы исследования личности в культуре и языке приобрели в гуманитарной парадигме так называемой когнитивной революции, сформировавшейся в конце 80-х гг. XX в. и продолжающейся до сих пор. В рамках когнитивных исследований в трактовке языка и личности произошло переосмысление достижений структурализма и генеративизма, а также бихевиористских и социальных принципов (Cienki, 2007; Faucconnier, 1994; Лакофф, 2004), что привело к формированию концепта идентичности в лингвистике – языковой личности (Караулов, 2010).

Один из ключевых факторов в формировании идентичности – общее дискурсивное поле социума, смыслы которого являются строительным материалом для формирования структуры языковой и культурной идентичности человека. Нам близко понимание дискурсивного поля как структуры, состоящей, как минимум, из двух измерений. Первое связано с фактором времени и расположено на шкале диахронии. Здесь выделяются два основных типа структур: ахронические структуры, к которым можно отнести фактически все типы традиционной культуры (сказки, мифы, народные традиции и обычаи и др.), и исторические структуры, связанные с валоризацией тех или иных событий и фактов, например Великая Отечественная война или освоение космоса¹. Второе измерение общего дискурсивного поля связано со степенью обобщения и природой составляющих поля. Это могут быть экзистенциальные структуры, то есть наиболее общие и глубинные структуры, связанные с философскими парадигмами, заложившими смыслы целых эпох, например идеи всеобщего прогресса или равенства всех народов, или же чувство природы, или же структуры контекстуальные и ситуационные. Ситуационными параметрами можно считать, например, события или феномены, актуализированные точно – в определенное время или кем-то индивидуально (например, применительно к русской культуре *Чебурашка* как социальный феномен, актуализированный благодаря вышедшему в 2022 г. одноименному фильму, или творчество *Пирокинезиса* как индивидуальный феномен). К контекстуальным структурам, на наш взгляд, можно отнести феномены, частотность которых обеспечивается дискурсивными практиками (например, упоминание художников и иных деятелей культуры, которым уделяется большее внимание в рамках школьной программы – *Шишкин, Айвазовский, Есенин, Чайковский*).

Близкое к нашему пониманию структуры идентичности и связанное с ним понятие концепта и концептуального поля разрабатывалось в трудах

¹ Примеры из собранного исследовательского материала.

целого ряда отечественных лингвистов (Болдырев, 2021; Караулов, 2010; Красных, 2016 и др.). Наиболее интересными и, как представляется, наиболее значимыми являются глубинные слои дискурсивных формаций, которые не очевидны, поскольку их формирование относится к удаленным эпохам, а их смыслы становятся привычными и обыденными. К такому глобальному контексту, ключевому для понимания структуры поля русской культуры и культуры России (Российской Федерации), относятся две концепции понимания нации и национальной культуры: 1) восходящая к работам В. фон Гумбольдта (Гумбольдт, 1984) и к романтической парадигме в целом, с пониманием нации как народа (этноса) с особым вниманием к народной культуре и ее атрибутам (Baggioni, 1997; Потенбня, 1976); 2) восходящая к французскому пониманию нации как добровольного сообщества сограждан (Ренан, 1886; Rivarol, 2013). Для последней концепции характерны подчеркивание идей прогресса, приоритета высокой буржуазной культуры и безразличия к народным типам культуры, связанным с традиционным образом жизни. Обе концепции были унаследованы и парадоксальным образом совмещены в национальной идеологии и языковой политике СССР, а затем и Российской Федерации: с одной стороны, подчеркивается уважительное отношение и интерес к традиционной культуре, но в то же время приоритетом является строительство единой нации гражданского типа «советский народ». В идеологии СССР эта двойственность выражалась в формуле «Культура, национальная по форме и социалистическая по содержанию», что подразумевало создание единой советской нации (Бромлей, 1991; Ламажаа, 2010; Чудинов, 2001). Сейчас эти идеологии переплетаются в дискурсах об институтах российского гражданства и собственно русской культурой традиции.

В силу яркой выраженности современного характера русской культуры, которая является и являлась государственно- и нациеобразующей на протяжении всей истории Российского государства, СССР и Российской Федерации, и вместе с тем наличия в ней традиционных представлений и ценностей определение сущности русской культуры оказывается непростой задачей. Попытка ее решения может быть осуществлена благодаря поиску ответов на следующие исследовательские вопросы:

1. В чем причина понимания русской культуры как культуры исключительно традиционного, «фольклорного» типа? Действительно ли такое понимание превалирует?

2. Есть ли различия в представлениях о русской культуре и культуре России (Российской Федерации)? Все ли современные формы культуры связываются в обыденном сознании русских с Российской Федерацией?

3. Что представляет собой когнитивное и вербальное поле «Культура» в обыденном сознании и входят ли в него такие события, как, например, освоение космоса, промышленность, образование?

В этой связи мы сформировали предварительную гипотезу о наличии различий в представлении о *русской культуре* (РК) и *культуре Российской Федерации* (КРФ): первая существует в поле традиционных и фольклоризированных представлений, вторая – как современная и индустриальная культура. Обсуждение данной проблемы важно как с научной, так и с общественной

точки зрения, поскольку сведение культуры (не только русской, но и любой другой) исключительно к традиционным формам приводит к процессам фольклоризации и выводит из поля культуры целые пласты жизни народа и нации, связанные с модерными формами.

В теоретическом плане исследование вписывается в когнитивную парадигму и использует теоретические конструкты фрейма (Cienki, 2007; Fillmore, 1982; Демьянков, 1996) и идеализированной когнитивной модели (Cienki, 2007; Лакофф, 2004). Общий обзор данных работ представлен в работе Т.Г. Скребцовой (2018), а также в главах книги «Современная американская лингвистика. Фундаментальные направления» (Ченки, 2016; Рахилина, 2016). При анализе полей «русской культуры» и «культуры Российской Федерации» использовался когнитивно-матричный анализ, а сама «культура» в качестве единицы знания представлена как когнитивная матрица (Болдырев, 2021: 57–67). С точки зрения тематики рассматриваемого концептуального поля в работе учтены результаты исследования Н.В. Уфимцевой и О.В. Балясниковой, посвященного проблеме «мест памяти языкового сознания, связанных с ключевыми образами национальной культуры» (Уфимцева, Балясникова, 2021), а также исследования М. Санчес Пуиг, в котором на основе ассоциативного эксперимента разработана ассоциативная сеть понятия Родина в русском и испанском языках (Санчес Пуиг, 2021). Кроме того, учтен методологический подход и приняты во внимание наблюдения И.А. Бубновой о ценностях и образе будущего поколения Z, что обусловлено выбором аналогичной возрастной когорты (Бубнова, 2021).

Основная **цель исследования** – построение когнитивной матрицы и фрейма полей «Русская культура» и «Культура РФ» для проверки выдвинутой гипотезы и ответа на поставленные исследовательские вопросы.

Методы и материалы

В ходе исследования использовались количественно-качественный анализ данных корпусов с репрезентациями в форме ассоциативных номинаций и мини-сочинений, включая определение частотности единиц полученного корпуса, структурно-грамматический анализ, лексико-семантический анализ, кластеризацию, визуализацию вербализованных когнитивных полей «Русская культура» (РК) и «Культура России» (КР), сопоставительный анализ полученных полей; для анализа мини-сочинений – нарративный анализ (с использованием главным образом его категориально-формальной модели).

Эмпирическая часть исследования проводилась в апреле 2022 г. и основывалась на методике мини-сочинений на заданную тему и методике списка репрезентаций. В исследовании приняли участие 68 российских студентов филологического факультета РУДН в возрасте от 18 до 20 лет, представляющих следующие регионы: Москва, Санкт-Петербург; Республики Северная Осетия – Алания, Бурятия, Ингушетия, Крым, Тува, Луганская Республика; Ямало-Ненецкий и Ханты-Мансийский автономные округа, Дальневосточный федеральный округ; Белгородская, Иркутская, Кировская, Липецкая, Московская, Омская, Псковская, Ростовская, Самарская, Смоленская, Тюменская, Челябинская области; Красноярский, Ставропольский, Хабаровский края.

Респонденты были распределены на четыре группы: студентам первой (16 человек) и второй (14 человек) групп было предложено написать небольшие сочинения на темы «Что такое для меня русская культура» и «Что такое для меня культура Российской Федерации» соответственно (методика мини-сочинений); студентам третьей (28 человек) и четвертой (25 человек) групп было предложено привести не менее 10 слов или словосочетаний, которые, по их мнению, лучше всего характеризуют русскую культуру и культуру России соответственно (методика списка репрезентаций). На написание текста в форме сочинения или списка репрезентаций было дано до 15 минут для каждой группы, так как в ответе ожидалось не столько первые реакции (методика ассоциаций), сколько реакции, подкрепленные размышлениями. Никаких иных ограничений не было. Полученные тексты сочинений и списки репрезентаций составили общий корпус исследования, в котором были выделены четыре подкорпуса, приведенные в табл. 1. Совокупный объем подкорпусов по сочинениям составил 16 000 знаков, или 2334 слова. Совокупный объем подкорпусов по списку репрезентаций составил 6700 знаков, или 874 слова.

Таблица 1

Список подкорпусов

Подкорпус	Описание
ПК_1_Реп_ПК	Подкорпус 1 на материале списка репрезентаций по русской культуре
ПК_2_Реп_КРФ	Подкорпус 2 на материале списка репрезентаций по культуре РФ
ПК_3_Соч_ПК	Подкорпус 3 на материале сочинений по русской культуре
ПК_4_Соч_КРФ	Подкорпус 4 на материале сочинений по культуре РФ

Совмещение разных методик обусловлено тем, что методика списка репрезентаций позволяет получить максимальное число именных и адъективных синтагм, необходимых для построения когнитивной матрицы или же фрейма «Русская культура»/«Культура России», но данная методика едва ли позволяет провести анализ эмоционально-аффективной вовлеченности респондента в предмет исследования и абсолютно не позволяет определить динамический аспект поля «культуры», например выявить связь современности с прошлым, направленности культуры в прошлое или будущее, вектора ее развития (в представлениях респондентов). Подобный анализ можно провести на материале сочинений, исследуя типы прилагательных и глаголов.

Качественный и количественный анализ полученных данных проводился в несколько этапов. Количественный анализ проводился с помощью двух инструментов автоматического анализа текста: 1) программы *Voyant tools*², позволяющей работать с частотностью, корреляциями, сочетаемостью, а также визуализировать данные; 2) платформы Казанского федерального университета *RuLingva*³ для подсчета количества существительных, прилагательных и глаголов. Лемматизация и необходимая разметка делались вручную.

² *Voyant Tools*. URL : <https://voyant-tools.org>

³ *RuLingva*. НИЛ ИТУТ КФУ. URL : <https://rulingva.kpfu.ru>

Данные количественного анализа материала позволили перейти к качественному анализу. На основании тематического анализа существительных был построен фрейм «Русская культура» и «Культура России»⁴. Анализ прилагательных позволил выявить параметры объективной/субъективной оценки РК и КРФ. Анализ глаголов проводился по семантическим и формальным параметрам (активность/пассивность и степени абстрактности предикации). Также использовался нарративный анализ, в частности его категориально-формальная модели.

Результаты

Результаты анализа всех четырех подкорпусов позволили построить когнитивную матрицу полей «Русская культура» и «Культура Российской Федерации», сравнить их структуры и составляющие и сделать выводы относительно поставленных исследовательских вопросов.

В обоих случаях поле культуры включает обыденные и высокие сферы, но в случае РК обыденное представлено более детально. В целом все слоты когнитивной матрицы РК заполнены полнее, чем слоты КРФ, что говорит о большей апроприации респондентами, их включенности в поле русской культуры.

Деятельностный и активный характер в большей степени характерен для КРФ: она динамична, имеет историческое измерение и глубину, направлена как в прошлое, так в будущее. Респонденты подчеркивают важность исторических традиций и преемственности культурных практик. Русская культура воспринимается как более статичная, что подтверждает использование для ее характеристики преимущественно описательных конструкций и номинативных предложений.

Вместе с тем, как показывает анализ прилагательных, русская культура – это безусловно родная, «своя» культура. Только применительно к полю РК используются прилагательные эмотивной оценки. Если РК существует позитивно и характеризуются безотносительно к чему-либо, то поле «Культура РФ» выстраивается в сравнении и через призму других культур. В целом оценка полей РК и КРФ положительная.

В объем понятия «культура» в обыденном сознании русской лингвокультуры, безусловно, входят высокие формы искусства, народное творчество и традиции, обыденные практики и артефакты. За пределами форм культуры остаются такие значимые сферы, как образование и индустрия, а на периферии оказываются наука и спорт. Высшей ценностью и ядром культуры признается человек как субъект и создатель культуры, а главным инструментом – язык и формы его реализации.

⁴ Фрагмент фрейма на материале корпуса репрезентаций и без учета материалов корпусов сочинений был опубликован в статье (Москвичева и др., 2022).

людьми, в Древней Руси, в России и в СССР, для своих потомков. В поле культуры РФ четко прослеживается история и преемственность поколений: «культура – это все сформировавшееся на протяжении долгого времени», «каждый участвует в ее формировании», «культура это совокупность настоящего и прошлого», «переосмысление опыта предшественников» ради «будущих поколений».

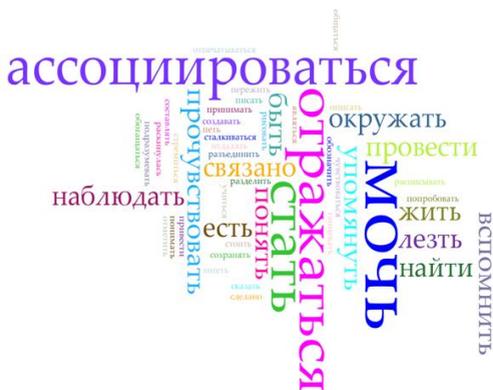


Рис. 3. Облако глагольных форм (по частотности в ПК_3_Соч_РК) в поле «Русская культура»



Рис. 4. Облако глагольных форм (по частотности в ПК_4_Соч_КРФ) в поле «Культура РФ»

Выводы о представлении культуры РФ как историчной и динамической, а русской культуры – как в большей степени ценностной и ахронической подтверждаются результатами анализа глагольных индексов (по подкорпусам мини-сочинений) на платформе RuLingva, которые представлены в табл. 2.

Таблица 2

Глагольные параметры подкорпусов ПК_3_Соч_РК и ПК_4_Соч_КРФ

Значение параметра	ПК_3_Соч_РК	ПК_4_Соч_КРФ
Глаголы, всего:	107	143
– настоящее время	51	68
– прошедшее время	26	49
– будущее время	2	3
Среднее количество глаголов на предложение	1,16	1,83
Соотношение глаголов к существительным	0,27	0,33

При сопоставимых объемах двух корпусов доля глаголов выше в текстах о культуре Российской Федерации, что позволяет говорить об их глагольном, а значит, более динамическом характере. Тексты о русской культуре номинативны и более статичны. Показатель соотношения глаголов и существительных в текстах о РК равен 0,27, а в текстах о КРФ – 0,33. Количество глаголов в прошедшем времени в текстах о КРФ превышает аналогичный показатель в текстах о РК в 1,9 раза. Это свидетельствует о том, что респонденты видят КРФ как погруженную во время, историческую, но одновременно и современную культуру (показатель глаголов в настоящем времени остается высоким). Напомним, что задания для двух групп респондентов формулировались одинаково: «Что такое для меня русская культура» и «Что такое для меня культура Российской Федерации» соответственно. О боль-

Когнитивная матрица полей «Русская культура» и «Культура РФ»

С учетом полученных на основе качественно-количественного анализа лексики мини-сочинений данных (при определении русской культуры наиболее частотными оказались леммы *человек* – 9, *традици(и)* – 9, *Росси(я)* – 10,8, *литератур(а)* – 10,8, *жизнь* – 10,8; для культуры России – *человек* – 9, *сделан(о)* – 9,3, *русск(ий)* – 13,3, *Росси(я)* – 9, *люди* – 14,6) необходимо было проверить гипотезу и на языковом материале, набранном с помощью методики репрезентаций. Анализ этих данных показал, что при определении русской культуры с помощью метода репрезентации наиболее частотными оказываются леммы *литератур(а)* – 22,2⁵, *народн(ые)* – 20,4, *песни* – 15,3, *Пушкин* – 13,6, *природ(а)* – 11,9; для культуры России – *балет* – 29, *Пушкин* – 23,2, *театр* – 23,3, *музык(а)/искусств(о)/пол(е)/национальн(ые)* – 17,4. Определяя сущность культуры, респонденты конкретизируют номинации, двигаясь от обобщенных понятий к очень конкретным объектам, контекстуально и ситуативно закрепившихся в их языковом сознании в отношении к русской культуре или культуре России.

Наблюдая некоторые параллели, мы объединили и ранжировали все номинации, полученные в подкорпусах, основываясь на тождестве стимула – русская культура или культура Российской Федерации, и получили когнитивную матрицу, построенную по принципу слотов фрейма (табл. 3). Собранный материал позволил выделить слоты: *пространство/время* (родина, история), *природа* (ландшафт, климат, флора и фауна), *среда жизнедеятельности* (достопримечательности, город, быт – дом, одежда, еда), *люди* (социальные группы, деятели, персоналии), *занятия* (традиции, празднование и праздники, труд) и отдельно *искусство* (литература, музыка, танец, театр, живопись, прикладное искусство), *религия, язык, менталитет*. Основные блоки оказались аналогичными во всех корпусах, хотя и с несколько варьирующимся наполнением.

В когнитивном поле русской культуры в отличие от культуры России представлен *спорт* (*фигуристы, хоккей*), но отсутствуют блоки *музеи, кино, современное уличное искусство, война*. В обоих полях невыразительно представлена наука (*ученые, Ломоносов, атомный реактор*), власть (*президент, Ленин*) (в сочинениях о русской культуре и культуре России упоминание представителей власти вообще отсутствует), совсем не представлен слот освоения космоса. Ожидаемо в поле культуры Российской Федерации появляются признаки государственности – *Родина, гимн, флаг* (упоминание *триколора* и *законов* мы видим и в поле культуры России по материалам сочинений), упоминаются конкретные города и достопримечательности (*Москва, Питер, Красная Площадь, Кремль, Эрмитаж*), тогда как русская культура ассоциируется с родиной (и страной), местом рождения, домашним очагом. Гораздо богаче и разнообразнее представлены люди разных социальных групп и их описания (*Семья [дружная, большая], Люди [русские, приветливые, добрые, чуткие, которые всего-то готовы прийти на помощь], Народ [простой], Девушки [красивые, ухоженные (даже когда выходят за батоном)], Мужчины, Женщины, Бандиты, Богатыри, Крестьяне, Кубанские казаки, Славяне*).

⁵ Относительная частотность слова (на миллион слов корпуса) для каждого текста, полученная с помощью Voyant tools.

Когнитивная матрица полей «Русская культура» и «Культура России»

РУССКАЯ КУЛЬТУРА		КУЛЬТУРА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	
ЯЗЫК			
Пословицы и поговорки, художественные произведения поэтов и писателей		Современный литературный русский язык, искусство слова, пословицы, культура речи	
ЛЮДИ			
Семья [дружная, большая], люди [русские, приветливые, добрые, чуткие, которые всего-то готовы прийти на помощь], народ [простой], девушки [красивые, ухоженные (даже когда выходят за батомом)], мужчины, женщины, бандиты, богатыри, крестьяне, Кубанские казаки, славяне, морщины мимические, красные щеки, люди, личность (поведение людей), быстрая ходьба, угрюмые лица		Семья, люди, народы, общество, человек (каждый отдельный и его видение), мужчины богатые на гелентвагенах, бомжи бедные пьющие, представители культурной стези, церковнослужители, писари	
Писатели: Достоевский, Крылов. Поэты (русские): Пушкин, Лермонтов, Борис Рыжий, *Ломоносов, Маяковский, Есенин		Писатели, авторы (многие русские; отечественные), прозаики Достоевский, Шолохов, Толстой, Астафьев, Бунин, Чехов. Поэты (русские) Высоцкий, Пушкин	
Художники: Айвазовский, Васнецов, Врубель, Крамской, Рублев, Шишкин, Репин, Шишкин и Савицкий		Айвазовский, Суриков	
Глинка, Чайковский		Композиторы, музыканты, певцы: Глинка, Прокофьев, Рахманинов, Чайковский, Андрей Пирокinesis	
Ленин		Президент, Ленин	
Ломоносов		Ученые, психологи, Леонтьев	
российские фигуристы		Безруков Сергей, Яга	
ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ			
Родина, место, где я родилась, страна [великая], домашний очаг медиа-пространство		Родина, русификация; победа, герб, гимн, флаг триколор, приоритеты и права чело- века, законы	
Местность [широкая]. Просторы [русские]		Простор. Москва, Питер, Красная Площадь, Кремль, Европа	
История [большая], Российская Империя, старина, девяностые [лихие], история (наша; длинная и насыщенная, Российского государства), память		История, прошлое, *Война. Совокупность настоящего и прошлого, с времен государства Русь, опыт предшественников, Царская Россия, СССР, будущее поколение, долгое время	
ПРИРОДА			
Пейзажи, лес [березовый, безмерный], тайга, река (речка), поле [пшеничное, ржаное]		Поле, река, природа (живописная)	
Солнце, рассвет, зима [суровая], снег, погода [хмурая, переменчивая], пение жаворонка		Закаты (алые), зимы (холодные темные)	
Рожь [поле ржаное] береза, пшеница [поле пшеничное], тополи [срубленные], цветы [полевые], леса, березовая роща, кусты ягод (дикие)		Ромашка, дуб	
Медведь (на удивление), жаворонок, лисички и кабанчики,		Кони, живность, медведи	
СРЕДА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ			
Достопримечательности, памятники архитектуры, дороги, кладбище пестрое на обочине дороги, церковь [полуразрушенная, на холме], храмы [красивые], купола, заброшки, электрички		Церкви, памятники архитектуры. Золотое кольцо	
Города [красивые] детские площадки, карта «Тройка», лабиринты панельных домов, многоэтажки, университеты [лучшие], хрущевки, метро, дома Подмосковья (деревянные), деревня (русская), села, запах деревни (вкусный)		Высотки, деревня, дорога пустынная, дома старые панельные, хрущевки, лавочка на детской площадке (которая сделана руками дяди Вани), рынок, петухи по утрам	

РУССКАЯ КУЛЬТУРА		КУЛЬТУРА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	
Дом, красный угол, очаг домашний, баня, ковер [на стене], потолки [натяжные], игрушки [деревянные], самовар, скатерть [кружевная], балалайка, чайник, быт, избы		Все, что сделано руками людей в России. Самовар, изба, ковер на стене, телевизор (киноскопный)	
Блины [блинчики], блюда, водка, икра, куличи пасхальные, оливье, салат с майонезом, самогон, чай, яйца [крашеные], пельмени, холодец, щи		Блины, *кухня, блюда [национальные], борщ, водка	
Одежда (национальная зимняя). Ботинок [в грязи], валенки, кокошник, костюм [народный], платок [оренбургский], рубахи, сарафан, наряды [яркие], вышивка, платки (шерстяные красные)		Костюмы (национальные) одежда (проста): Платок, сарафан, наряды женские славянские, Кокосники, платки (пуховые на голове в морозы), шляпа, костюм Adidas	
ЗАНЯТИЯ			
Обычаи (семейные). Традиции		Традиции, обычаи	
		Война	
Праздники [частые]: Иван Купала, Масленица (любимая), Пасха, Выходные, Гуляния, Славянское ведьмовство		Праздники Масленица, Рождество	
Труд		Труд	
Творчество		Творчество	
Хоккей, российские фигуристы, спорт, спортивные достижения, фигурное катание		Атомный реактор	
Мода			
ИСКУССТВО			
Литература [классическая], Проза, народные сказки, фольклор, Проза, художественные произведения (русских поэтов и писателей), сказки, памятники письменности, Писатели [Достоевский], Поэты [Борис Рыжий, Лермонтов, *Ломоносов, Маяковский, Пушкин], басни Крылова, сказка Царевна-лягушка		Искусство. Литература [классическая], Поэзия, Фольклор Книги, «Война м мир» Л. Толстого, Достоевский, Шолохов. Произведения писателей, миф, летописи, сказки (русские), фольклор народа	
Музыка. Песни (народные), частушки, инструменты [струнные/народные], Глинка, Чайковский, Лебединое озеро		Музыка, Опера, Хор. Балалайка, Русские композиторы (Чайковский, Глинка, Прокофьев)	
		Музеи (множество), Эрмитаж, Музей танков	
		Современное уличное искусство	
Танец, балет, пляски, «Барыня», хороводы		Балет, русские народные танцы	
Театр		Театр, Большой театр, кино [советское], Сергей Безруков, мультфильмы [советские], кинематограф, Ирония судьбы, или С легким паром	
Живопись, художники (Айвазовский, Васнецов, Врубель, Крамской, Рублев, Шишкин)		Картины, плакаты. Айвазовский	
Гжель, матрешка		Гжель, матрешка, сувениры в виде чебурашки	
		Шедевры; все, что сделано руками людей в России, видеозаписи бракосочетаний, фотографии младенцев	
РЕЛИГИЯ			
Религия, вера, Христианство, православие, православные храмы, храм Христа Спасителя, праздники (религиозные): масленица, пасха, церкви		Религия, православие, молитвы, церкви, Масленица, Рождество, пасха	
МЕНТАЛИТЕТ			
Гостеприимство, духовность, закаленный дух, злость, искренность, красноречие, любовь, неидеальность, непобедимая воля, непредсказуемый характер, одиночество, отвага, открытость в общении, стойкость, честь, щедрость. Гостеприимность, гордость (наша), меланхолия, сила духа, терпение (адское), менталитет, дух (национальный), душа		Величие, гордость, гостеприимство, душевность, мудрость, патриотизм, смирение, толерантность. Вежливость, воспитание, покорность, честность. Мировоззрение, взгляды, нравы, дух русский	

Представленность блоков когнитивного поля культура в обоих случаях варьируется от очень конкретных объектов и персоналий («*Война и мир*» Л.Н. Толстого, Сергей Безруков) до абстрактных понятий (*искусство, труд, христианство* и др.), в когнитивном поле КРФ все-таки чаще встречаются родовые понятия, чем видовые.

«Народность» культуры хотя и декларируется (ассоциативная номинация *народные* оказывается второй по частотности в двух когнитивных полях – пропорция частотности 17 % после *литературы* 18 %), указывается в большей степени в поле «Русская культура», но уступает в представленности ассоциативным номинациям нефольклорного типа, сравним: народные сказки – 3, а классическая литература – 12; матрешка – 5, а художники (например, Айвазовский) – 4; фольклор – 3, а авторы (например, Пушкин) – 8 и др.

Отдельного внимания заслуживает выражение представлений респондентов о нематериальной составляющей поля «Культура», а именно о качествах и свойствах, ассоциируемых с русской культурой и культурой России. В обеих группах преобладают номинации с мелиоративной коннотацией, выраженные в 33 именах существительных (с 1 повторением в разных группах) и 4 именных словосочетаниях. Из всех номинаций к негативно окрашенным можно отнести (и не всегда однозначно) только 4 – *злость, одиночество, неидеальность, непредсказуемый характер*. Такое преобладание говорит о крайне положительном отношении молодых людей к русской культуре и культуре России. Аналогичную оценку мы видим и в мини-сочинениях: эмоциональность и мелиоративная оценочность проявляются в использовании наречий (*удивительно, невероятно, безумно*), в преобладании имен прилагательных (*важный, знаменитый, красивейший, симпатичный, красивый, любимый, насыщенный, удивительный; великий, живописный, притягательный, неоценимый, неподдельный* и др.)

Если сравнить содержание когнитивных полей, заполненных на материале репрезентаций (подкорпусы 1 и 2) и мини-сочинений (подкорпусы 3 и 4), то в поле «Русская культура» обнаруживается меньшая представленность персоналий писателей (но с сохранением блока литературы) и ученых на фоне полей других корпусов; появляются новые измерения – *медиапространство, мода, образование*. Как и в поле русской культуры на основе репрезентаций отсутствуют *музеи и кино*, что указывает на их отнесение к формам высокой культуры. В когнитивном поле культуры России появляются *певцы, церковнослужители, психологи и писари*; подчеркивается рукотворность культуры (*все, что сделано руками людей в России: от шедевров до фотографий младенцев*).

В концептуальном поле «Русская культура» на основе репрезентаций присутствует большое количество оценочных и уточняющих прилагательных, а также локализаторов (*кружевная скатерть, большая дружная семья, ковер на стене*), что указывает на более высокую степень апроприации, переживании реальности для информантов, получивших стимул «Русская культура». Анализ сочинений подтверждает эту гипотезу: в мини-сочинениях о русской культуре ярко выражено чувственное восприятие, помимо визуального ряда (*красный (угол, платок), яркое*) появляется осязание (*вкусный (запах хлеба)*), эмоциональность (*грустный, тоскливое*).

Нарративный анализ мини-сочинений по категориально-формальной модели позволяет обнаружить некоторые сходства и различия в развертывании текста на стимулы «Русская культура», «Культура Российской Федерации». В сочинениях обеих групп подчеркивается авторская позиция (*как мне кажется, для меня это, я подразумеваю, все, с чем у меня ассоциируется, для меня культура в моей стране это в первую очередь*) и вовлеченность респондентов в целом, что подтверждается использованием личных и притяжательных местоимений 1-го лица я/мы – 23–26/5–2 и мой/наш – 3–7/8–8 соответственно.

В сочинениях подчеркивается комплексность рассматриваемого концепта (*Множество разных сфер формируют ее; культура необъятная, сочетающая в себе сразу множество культур*), что выражается в атрибутивных конструкциях с именами прилагательными (*многогранна, многонациональный, сложна, (безумно) разнообразна* и др.), в том числе с противительными отношениями (*русская культура – это что-то красивое, яркое, но в то же время грустное и тоскливое; это серость обыденных дней, но искренняя радость и счастье в праздники, особенно в религиозные*), при этом обнаруживается и сложность его определения, ограничивающая, передаваемая через неопределенные и указательные местоимения (*это что-то красивое, это то, что отпечатывается, то, что способно затронуть* (РК); *это что-то великое, невозможно свести к чему-то конкретному, единичному, стандартному* (КР)).

В мини-сочинениях русская культура предстает динамичной и обращенной как в прошлое, так и в настоящее и будущее (РК: *...не только знаменитая русская классическая литература... литература нового времени, преобразившаяся и получившая новые темы; дальнейшие рассуждения привели к современному творчеству*; КР: *это совокупность настоящего и прошлого; несут огромную ценность для нынешнего и будущего поколений*), что отражается и в атрибутивных отношениях (*вечный, новый, первый, современный, старая, старший; долгий, исторический, нынешний и прошлый, ранний, современный*).

Заключение

Исследование показало, что когнитивные поля «Русская культура» и «Культура Российской Федерации» оказываются достаточно близкими. Ни русская культура, ни тем более культура РФ не рассматриваются как традиционные культуры фольклорного типа. Это современные культуры, сочетающие как традиционные формы и стереотипы поведения, так и современные практики. Поле русской культуры представляется как более апробированное, эмотивно и аффективно окрашенное, но одновременно более ахроничное и дескриптивное. Поле культуры РФ обладает исторической глубиной и динамичностью. В дальнейшем исследование может быть продолжено как в векторе анализа респондентов иных возрастных и социальных когорт, так и по пути углубления анализа в направлении построения структурно-сематической карты поля «Культура» с использованием математических методов анализа для расчета коэффициента значимости составляющих когнитивной матрицы РК и КРФ.

Список литературы

- Болдырев Н.Н.* Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику. Тамбов : Державинский, 2021. 236 с.
- Бромлей Ю.В.* К вопросу о взаимодействии городской («общемировой») культуры и культурных традиций народов мира // *Мировая культура : традиции и современность* / сост. Т.Б. Князевская. М. : Наука, 1991. С. 15–21.
- Бубнова И.А.* Ценности и образ будущего поколения Z : специфика системы // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика*. 2021. Т. 12. № 2. С. 269–278. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2021-12-2-269-278>
- Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию. М. : Прогресс, 1984. 397 с.
- Демьянков В.З.* Фреймовая семантика // *Краткий словарь когнитивных терминов* / ред. Е.С. Кубрякова. М. : Филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 1996. С. 189–191.
- Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М. : Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
- Красных В.В.* Словарь и грамматика лингвокультуры. Основы психолингвокультурологии. М. : Гнозис, 2016. 496 с.
- Лакофф Дж.* Женщины, огонь и опасные вещи : что категории языка говорят нам о мышлении. М. : Языки славянской культуры, 2004. 792 с.
- Ламажаа Ч.К.* Архаизация, традиционализм и неотрадиционализм // *Знание. Понимание. Умение*. 2010. № 26. С. 88–93.
- Москвичева С.А., Александрова О.И., Борисова А.С.* Фреймовое представление концептуальных полей «Русская культура» и «Культура Российской Федерации» // *Когнитивные исследования языка*. 2022. Выпуск № 3 (50). С. 527–531.
- Потебня А.А.* Эстетика и поэтика. М. : Искусство, 1976. 614 с.
- Рахилина Е.В.* Основные идеи когнитивной лингвистики // *Современная американская лингвистика. Фундаментальные направления*. М. : URSS, 2016. С. 370–390.
- Ренан Э.* Что такое нация. Лекция, читанная в Сорбонне. СПб. : Вл. Берман и С. Войтинский, 1886. 43 с.
- Санчес Пуиг М.* РОДИНА-PATRIA в системе ассоциативных сетей русского и испанского языков // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*. 2021. Т. 12. № 2. С. 302–315. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2021-12-2-302-315>
- Скребцова Т.Г.* Когнитивная лингвистика. Классические теории, новые подходы. М. : ЯСК, 2018. 392 с.
- Уфимцева Н.В., Балясникова О.В.* Национальное самосознание и ассоциативно-вербальная сеть : об одной гипотезе Ю.Н. Караулова // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика*. 2021. Т. 12. № 2. С. 238–254. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2021-12-2-238-254>
- Ченки А.* Семантика в когнитивной лингвистике // *Современная американская лингвистика. Фундаментальные направления*. М. : URSS, 2016. С. 340–370.
- Чудинов А.П.* Россия в метафорическом зеркале : когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2001. 238 с.
- Baggioni D.* *Langues et nations en Europe*. Paris : Édition Payot & Rivages, 1997.
- Cienki A.* Frames, idealized cognitive models and domains // *The Oxford Handbook of Cognitive linguistics* / ed. by D. Geeraerts, H. Cuyckens. New York : Oxford University Press, 2007.
- Fauconnier G.* *Mental spaces : aspects of meaning construction in natural languages*. Cambridge, MA : M.I.T. Press, 1994.
- Fillmore Ch.* The mechanisms of ‘construction grammar’ // *Proceedings of the 14th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley : University of California, 1988. Pp. 35–55.
- Rivarol A.* *Discours sur l’universalité de la langue française*. Paris : Manucius, 2013.

Сведения об авторах:

Москвичева Светлана Александровна, кандидат филологических наук, директор института современных языков, межкультурной коммуникации и миграции, доцент кафедры общего и русского языкознания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. *Сфера научных интересов:* социолингвистика, дискурс-анализ. ORCID: 0000-0002-8047-7030. E-mail: moskvitcheva-sa@rudn.ru

Александрова Оксана Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. *Сфера научных интересов:* семантика и семиотика, дискурс-анализ, социолингвистика. ORCID: 0000-0002-7246-4109. E-mail: alexandrova-oi@rudn.ru

Бруффартс Наталья Сергеевна, доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, переводческий факультет имени Мари Хапс, Университет Сен-Луи – Брюссель, Королевство Бельгия, 1050, Брюссель, Иксель, ул. Арлон, д. 5. *Сфера научных интересов:* риторика, перевод, анализ дискурса. ORCID: 0000-0003-1621-9413. E-mail: natalia.bruffaerts@usaintlouis.be

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-440-456

EDN: GLNRBT

Research article

Conceptualization of ideas about Russian culture and the culture of Russia in the Russian language

Svetlana A. Moskvitcheva¹, Oksana I. Aleksandrova¹✉, Natalia S. Bruffaerts²

¹RUDN University, Moscow, Russian Federation

²Saint-Louis University – Brussels, Brussels, Kingdom of Belgium

✉ alexandrova-oi@rudn.ru

Abstract. The authors discuss the issues of conceptualization of ideas about Russian culture and the culture of Russia (RF) in the Russian language. The chosen issue is relevant not only in the light of linguistic-culturological and cognitive research, but also in connection with its social significance in modern geopolitical situation. The working hypothesis was the assumption that Russian culture and the culture of the Russian Federation are perceived differently by Russian speakers: Russian culture remains in the field of traditional and folklorized ideas, while Russian culture is perceived as modern and industrial. The aim of the research is to make up a cognitive matrix of the fields “Russian culture” and “Culture of the Russian Federation” and identify the conceptual components of verbalized ideas about culture among its bearers. The study is based on empirical data collected with representational and mini-essay techniques. The received corpus materials were quantitatively and qualitatively analyzed with structural-grammatical and lexical-semantic analysis, categorial-formal model of narrative analysis, clustering and visualization of verbalized cognitive fields. It was found that there are no fundamental differences in the ideas of Russian speakers about Russian culture and the culture of Russia, however, ideas about Russian culture have greater sensibility, involvement, which is reflected both at lexical-semantic and syntactic levels, while culture of Russia is perceived as more dynamic one and built through the prism of other cultures. The created

cognitive matrix and the developed methodological approach in studies with new target groups will provide new data not only for cognitive theory and cultural linguistics, but also for planning the state cultural policy.

Keywords: Russian language, Russian linguistic culture, culture of the Russian Federation, cognitive field of culture, cognitive matrix, frame, conceptualization

Article history: received 05.02.2023; accepted 17.05.2023.

Acknowledgments: This publication has been supported by the RUDN University Scientific Projects Grant System, project no. 050738-0-000.

For citation: Moskvitcheva, S.A., Aleksandrova, O.I., & Bruffaerts, N.S. (2023). Conceptualization of ideas about Russian culture and the culture of Russia in the Russian language. *Russian Language Studies*, 21(4), 440–456. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-440-456>



СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА MODERN LINGUODIDACTICS

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-457-473
EDN: GTMVWD

Научная статья

Словарь IT-терминов как инструмент русистики и лингводидактики в контексте цифровизации образования

Н.А. Боженкова¹, Е.В. Рублева¹, Х. Бахарлу²

¹Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина,
Москва, Российская Федерация

²Университет Табрият Модарес, Тегеран, Исламская Республика Иран

 natalyach@mail.ru

Аннотация. Представлено комплексное описание признаков характеристик нового словарного проекта, направленного на расширение и систематизацию методических компетенций современного преподавателя-филолога. Актуальность работы обусловливается как самим объектом исследования, представляющим собой корпус значимых в цифровом педагогическом пространстве терминологических единиц, так и необходимостью фиксации многочисленных изменений в лингвистическом/лингвопедагогическом/филологическом образовании, детерминированных переходом к конвергентному обучению. Цель исследования – характеристика специфики структуры словарных статей настоящего лексикографического ресурса, описание принципов и методов отбора терминологических единиц, выявление способов их семантизации и перевода. Материалом исследования послужили терминосистемы русского и переводные варианты английского языка, соотнесенные с педагогическими и лексическими явлениями русского языка. Использовались следующие научные методы: компонентный анализ словарных статей, сравнительно-сопоставительный метод, функциональный анализ терминологического аппарата на английском и русском языках (при наличии двуязычного варианта), лингвокогнитивный анализ, систематизация и кластеризация данных, квалификативная интерпретация данных. Выявлен и описан комплекс проблем, связанных с конституированием и категоризацией новых терминологических единиц, эксплицирующих трансформацию образовательной парадигмы. Охарактеризованы особенности лексикографического дефинирования и представления указателей. Предложены различные способы семантизации IT-терминов в контексте методики преподавания иностранных языков, приведены примеры словарных статей. Перспективы исследования видятся в дальнейшем расширении и уточнении терминологической базы IT-сферы в современном языковом обучении и создании (на этом основании) новых словарных проектов, интенсифицирующих процесс обучения в российских вузах.

Ключевые слова: лексикография, лексикология, русский язык, лингводидактическая терминология, методика обучения иностранным языкам, информационно-коммуникационные технологии

© Боженкова Н.А., Рублева Е.В., Бахарлу Х., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

История статьи: поступила в редакцию 16.03.2023; принята к печати 29.06.2023.

Для цитирования: *Боженкова Н.А., Рублева Е.В., Бахарлу Х.* Словарь IT-терминов как инструмент русистики и лингводидактики в контексте цифровизации образования // Русистика. 2023. Т. 21. № 4. С. 457–473. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-457-473>

Введение

В соответствии с методологическими исследованиями, современная методическая, педагогическая и научная мысль развивается в междисциплинарном аспекте – при взаимовлиянии и взаимопроникновении «НБИКС-технологий (нано-, био- и информационных технологий, когнитивных и социогуманитарных исследований)» (Ковальчук, 2011: 3), что означает прямое «сопряжение» педагогики, лингвистики и лингводидактики с компьютерными, цифровыми и интернет-технологиями: в плане профессиональных ИКТ-компетенций преподаватель должен не только уверенно владеть базовыми компьютерными программами, но и разбираться в актуальных программах, цифровых ресурсах, языках программирования, понимать типовые правила работы с нейросетями и искусственным интеллектом (ИИ) (Боженкова, Рублева, 2021: 237). Дополнительным триггером интенсификации процесса слияния гуманитарных и информационных наук, безусловно, стала пандемия COVID-19: ее экономические и социальные последствия не только изменили мировое сообщество (и сообщество педагогическое как важнейшую его часть), но и экстренно трансформировали всю систему обучения (российскую и не только), в том числе и систему обучения иностранным языкам.

Погружение в «заэкранный» формат стало, как известно, стресс-тестом для преподавателей и студентов, спровоцировало многочисленные эмоциональные реакции, не оставив времени для вдумчивой рефлексии. При этом некой точкой преткновения и принципиальным вопросом, актуализированным вследствие перехода на дистанционные технологии обучения, оказался поиск адекватного для каждого из участников образовательного процесса методического инструментария и комфортных условий эффективной работы в цифровой образовательной среде. Данная ситуация осложнилась не только и не столько неподготовленностью субъектов образования (как с одной, так и с другой стороны), сколько отсутствием единой терминологической системы, описывающей методы, способы, приемы и систему обучения в целом, где в качестве базисного и структурирующего компонента выступают информационно-коммуникационные технологии и интернет-среда, на что указывают в своих работах такие ученые-исследователи, как Э.Г. Азимов (Азимов, 2020) и Е.Н. Стрельчук (Стрельчук, 2021). В этой связи чрезвычайно возрос интерес к имеющимся в лингвометодическом поле словарям и справочникам, где предложена определенная унифицированная таксономия терминологических единиц, отражающих педагогические реалии последних лет. Результатом поиска научной и научно-методической литературы, удовлетворяющей потребности в области описания IT-дефиниций в образовательном процессе, стало понимание отсутствия профильных словарей, глоссариев и т. п.

Анализ словарей, существующих на момент сбора материала по теме информационных технологий (ИТ), показал, что профильные издания в области

языкового образования/методики преподавания языков отсутствуют (в англоязычной литературе специализированных глоссариев для лингвистов, филологов, студентов профильных факультетов также не обнаружено – типичным IT-словарем считается универсальный, с описанием базовых терминов в сфере информационных технологий¹), а в смежных областях можно привести в качестве примера следующие издания:

1. «Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования» (Роберт, Лавина, 2009), предназначенный, по словам авторов, для преподавателей, научных сотрудников, педагогов тех учреждений образования (в том числе и СПО), которые своей специализацией определяют информатизацию образования, а также для специалистов сферы образования, профессиональная деятельность которых связана с созданием, развитием и использованием средств информационных и коммуникационных технологий в образовательных целях. Словарь содержит более 200 дефиниций преимущественно технического характера, относящихся скорее к области информатизации, нежели к области языкового образования или же методики обучения языкам. В издании широко представлены термины типа *администратор базы данных* (Там же: 4), *АСУ (автоматизированная система управления)* (Там же: 5), *открытая система* (Там же: 17), что в большей степени относится к административно-управленческой сфере образовательной организации, чем к сфере непосредственно образовательного процесса.

2. «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина (Азимов, Щукин, 2009) является самым объемным по количеству представленных в нем определений (более 2500), тем не менее в нем описаны лишь базовые термины ИКТ, которые можно отнести к разделу ставших уже классическими: *интерактивная доска* (Там же: 83), *мультимедиа* (Там же: 149), *средства новых информационных технологий* (Там же: 291). Но так как с момента выхода «Нового словаря» развитие электронных средств обучения (ЭСО) перешло на качественно иной технический и технологический уровень, где речь ведется не только об использовании цифровых ресурсов в языковом образовании, но и о внедрении ИИ (Духанина, Максименко, 2020), то несомненным видится появление других изданий, посвященных данной проблематике.

Представляется, что одним из таких глоссариев, способствующих систематизации IT-знаний и, как следствие, оптимизации взаимодействия всех субъектов учебного процесса, можно считать «Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию» (Белова, Рублева, 2017).

В процессе работы над «Кратким словарем IT-терминов для специалистов по языковому образованию» изучены теоретические труды известных лексикографов: Ю.Д. Апресяна (Апресян, 1993), М.Л. Апажева (Апажев, 2005), А.С. Герда (Герд, 1996), Ю.Н. Караулова (Караулов, 1988), М.В. Лейчика (Лейчик, 1993), В.В. Морковкина (Морковкин, 1990, 2006) и др.; работы,

¹ См., например: IT Terminology Glossary // Internet Technology Terms & Definitions. URL : dpsolutions.com; IT Terms Glossary // Information Technology Definitions. Dataprise, Free Computer Terms, Dictionary, and Glossary. URL : computerhope.com; The Computer Dictionary. URL : TechTerms.com

описывающие вопросы переводоведения и терминоведения: О.Г. Дудочкиной, О.А. Задорожной (Дудочкина, Задорожная, 2019), С.В. Гринева-Гриневича (Гринева-Гриневич, 2008), З.И. Комаровой (Комарова, 1995), В.Н. Комиссарова², А.С. Трифонова (Трифонов, 2015) и др.; исследования в области лингводидактики и методики обучения иностранным языкам Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина (Азимов, Щукин, 2009) Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез (Гальскова, Гез, 2006), В. Райнике (Reinecke, 1979) и др.

Востребованность данного издания дает основание считать, что сам исследовательский метод работы над структурной организацией словарной статьи, принципы отбора актуальной языковой базы, методы и способы дефинирования терминов могут быть экстраполированы, уточнены и расширены в дальнейшей лексикографической практике, а также послужить неким базисом собственно методических приемов обучения иностранным языкам (например, в аудитории инофонов-филологов/лингвистов).

Цель исследования – определить и описать специфические черты конвергентного словаря, обуславливающие эффективность реализации лингвометодических целей и задач с учетом меняющегося в эпоху цифровизации педагогического инструментария и образовательного пространства в целом.

Методы и материалы

Материалом исследования послужили термины, размещенные в опубликованном издательством «Златоуст» «Кратком словаре IT-терминов для специалистов по языковому образованию» (далее – «Краткий словарь») (Белова, Рублева, 2017), а также частично материалы из раздела «Образование» «Атласа новых профессий», разработанного АСИ и «Сколково» (авторы Д. Песков, Д. Судаков, Д. Варламова, 2013–2021 гг.³).

В процессе исследования мы опирались на совокупность методов, в числе которых компонентный анализ словарных статей, сравнительно-сопоставительный метод, функциональный анализ терминосистем на английском и русском языках (при наличии двуязычного варианта), лингвокогнитивный анализ, систематизация и кластеризация данных, квалификативная интерпретация глоссария в аспекте отличия от других нишевых словарей.

Результаты

Проведенное исследование позволило выявить и охарактеризовать место «Краткого словаря» в современном лингвопедагогическом дискурсе и степень его интегрированности в российское образовательное пространство.

В процессе изучения признаков черт настоящего словарного проекта:

1) доказана его отнесенность к теоретической лексикографии – как в аспекте разработки макроструктуры глоссария (к ней относится отбор цитируемой лексики, объем словника и его характер, основные принципы расположения материала), так и с позиции построения его микроструктуры

² Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учебник для институтов и факультетов иностранных языков. М. : Высшая школа, 1990. 253 с.

³ Песков Д., Судаков Д., Варламова Д. Атлас новых профессий. Сколково, 2013. URL : <https://atlas100.ru/> (дата обращения : 11.03.2023).

(определение структуры словарной статьи, представление типов описываемых словарных определений, типы вербальных и поликодовых иллюстраций, корреляция разных видов информации о слове и т. п.);

2) определено значение словаря для лингводидактики, детерминирующееся необходимостью *унификации терминологии*, активно интегрирующейся из сферы ИТ в языковое учение, причем как для уточнения метаязыка профессионального общения педагогов/методистов/преподавателей иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного, так и для успешной коммуникации со студентами, обучающимися по направлениям подготовки «Лингвистика»/«Педагогика»/«Филология» и пр.;

3) установлена целевая аудитория данного издания, к которой в первую очередь отнесены молодые специалисты (преподаватели иностранного языка/русского языка как иностранного, только начинающие педагогическую деятельность; магистранты, осваивающие образовательные программы по методике преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного; выпускники перечисленных ранее направлений подготовки, желающие повысить свою профессиональную квалификацию и стремящиеся быть в тренде образовательных инновационных процессов, связанных с внедрением ИКТ в практику языкового обучения) и иностранные обучающиеся (для последних наличие данного словаря будет не только осязаемым подспорьем в освоении ряда дисциплин, но и определенной сверкой понятий из социально-бытовой сферы, которые относятся к компьютерной области и совпадают с терминологической базой, находящейся в репертуаре преподавателя).

В процессе исследования и описания терминологической базы «Краткого словаря» и способов терминоотбора также выявлен ряд лингвокогнитивных проблем, детерминированных значительным числом заимствований из английского языка и возникающими в этой связи трудностями адекватного и однозначного перевода некоторых дефиниций, и определены авторские принципы и приемы решения данных вопросов через различные способы семантизации (в том числе полисемиотическое оформление словарной статьи), учитывающие базисные методические положения и собственно лингвистические факторы.

Полученные теоретические результаты могут быть включены в общую парадигму описания лингводидактических новаций и служить базой для дальнейшего изучения процессов трансформации российского образования.

Обсуждение

Активное развитие ИКТ в образовании и педагогике, их интенсивная интеграция во все формы работы – аудиторные, смешанные и внеаудиторные – привели к тому, что значительный ряд терминов, относящихся также и к ИТ-сфере, трактуется многозначно и поливариативно. В этой связи «запрос на создание подобного рода словаря пришел „изнутри“, когда возникла достаточно острая необходимость в упорядочении и регуляции ИТ-терминов, используемых в педагогической, методической и профессиональной литературе в сфере русского языка как иностранного. Работа с новыми техно-

логиями, цифровыми ресурсами (как специализированными, так и общего характера), изменение целевой аудитории, в частности педагогическое общение с представителями поколения Z (Мемеме, ЯЯЯ – название варьируется в зависимости от источника), – также стимулировало авторов словаря пополнить терминологическую базу» (Рублева, 2015: 115). Внешним стимулом стала актуальность конкретизации новых смыслов и понятий, необходимых при профессиональном общении с коллегами, в работе над статьями, научно-методическими материалами, посвященными проблемам обучения языкам на современном этапе.

Как и в любой другой науке, в методике одним из показателей уровня ее развития является группа базовых категорий/дефиниций. Применительно к методике преподавания языков (в нашем случае русского как иностранного) «отсутствие единых общепринятых подходов и к отбору важнейших понятий, и к их определению ощущается особенно остро» (Азимов, Щукин, 2009: 3). В основе лингводидактической концепции, предложенной В. Райнике (Reinecke, 1979: 267), лежит аргументация существования независимых и вместе с тем конвергентных научных дисциплин, что составляет теорию обучения иностранным языкам. Это:

- 1) лингводидактика;
- 2) дидактика конкретного языка;
- 3) методика обучения языку/частная методика.

Таким образом, логичным будет предположить необходимость *унификации терминологии*.

Итак, в центре внимания авторов описываемого словаря будет систематизация и упорядочивание терминологических единиц методики обучения русскому языку как иностранному (из сферы ИТ в том числе) через дефиниции, их обозначающие.

Исходя из задач, решаемых лингводидактикой (по определению Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез (Гальскова, Гез, 2006: 38)), в числе которых было необходимо:

- «разработать и обосновать теоретические основы лингвоцентрической и антропоцентрической концепций языкового образования;
- описать и объяснить содержание процесса языкового обучения (в том числе и русскому как иностранному) и условия его эффективности;
- теоретически обосновать адекватные методические системы языкового обучения, компонентами которых являются цели предметного образования, базовые принципы отбора учебного материала, его структурирование, средства, методы и приемы обучения языку, формы и методы разного рода контроля;
- теоретически осмыслить модернизацию организационных форм обучения языкам, появляющихся новых обучающих систем и технологий» – в свете распространения информационно-коммуникационных технологий в образовании «Краткий словарь» призван некоторым образом решить существующие проблемы в терминологических лакунах языкового образования, вызванных сменой образовательных парадигм и, как следствие, переосмыслением терминологической базы, необходимой не только для решения методических задач лингводидактики, но и для успешного осуществления

ментальных операций при обучении методике преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного.

Так, например, показательным является параллельное использование терминов *дистанционное образование* vs *e-learning*. Содержательное наполнение данных терминов в методической литературе, посвященной вопросам преподавания русского языка как иностранного (РКИ), зачастую совпадает, хотя сами дефиниции представляют собой категории, отличающиеся по наполнению структуры и сущности, что авторы «Краткого словаря» постарались отразить в словарных статьях, посвященных данным видам обучения.

Отметим, что в «Кратком словаре» представлены и термины, получившие в контексте инновационной деятельности педагогов *новое* значение в дополнение к существующему (например, термин *тьютор*, который благодаря «Атласу новых профессий»⁴ был переосмыслен и дополнен, а термины *ментор стартапов* и *тренер по майнд-фитнесу* были введены впервые, что связано с появившимися педагогическими реалиями и запросами профессиональной аудитории).

Большая часть терминов «Краткого словаря» была впервые однозначно интерпретирована в изданиях подобного характера (так случилось с понятием *технологии Web 2.0*, которое начало использоваться после 2007 г., что связано с появлением и активным распространением социальных сетей, соответственно, как и появившийся термин *Web 1.0*, что стало возможным только при сопоставлении этих интернет-явлений).

Статья «Технологии Web 2.0»:

«ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ 2.0/WEB 2.0. Двухнаправленная среда, основанная на творчестве и сотрудничестве; методика проектирования систем, которые путем учета сетевых взаимодействий развиваются и улучшаются по мере расширения пользовательской аудитории путем привлечения самих пользователей к наполнению и многократной проверке *контента*. К „технологии веб 2.0“ относятся *блоги, вики, социальные сети* и т. д.), что, на наш взгляд, систематизирует и упорядочивает использование ИТ-лексики в обучении языкам, дает возможность педагогам скорректировать свою работу в соответствии с полученной информацией, сверить свое понимание новых реалий со словарем, заполнить существующие лакуны в терминологии» (Белова, Рублева, 2017).

Не менее значимо появление данного глоссария в аспекте лексикографии. Так, по результатам анализа описания разработки макроструктуры и микроструктуры представленного словаря его можно отнести к разделу теоретической лексикографии. И если «словарь – это моментальный снимок вечно обновляющегося и находящегося в движении языка» (Апресян, 1993: 8), то «Краткий словарь» – наглядное тому доказательство. Согласимся с Ю.Д. Апресяном, что «лексикографическая фиксация языковых нововведений... отстаёт от развития языка в целом, ...тогда как словарь обязан угадывать за моментальным снимком постоянное движение живого языка» (Апресян, 1993: 12). Следуя этой логике, в словарь внесены термины, не получившие на момент издания

⁴ Песков Д., Судаков Д., Варламова Д. Атлас новых профессий. Сколково, 2013. URL : <https://atlas100.ru/> (дата обращения : 11.03.2023).

активного использования в педагогической среде, но уже внедряющиеся в образовательное пространство с последующей потенциальной активизацией в репертуаре преподавателей, методистов, работников образования. Этому же не противоречат слова Ю.Н. Караулова о том, что «одной из главных задач лексикографии является приближение человека к словарю, с его структурой, содержанием, механизмами функционирования к тем потребностям, с которыми к словарю обращается носитель языка или человек, изучающий язык как неродной» (Караулов, 1988: 57).

Взяв за основу для классификации работы М.Л. Апажева (Апажев, 2005), З.И. Комаровой (Комарова, 1995), В.М. Лейчика (Лейчик, 1993), В.В. Морковкина (Морковкин, 1990, 2006), представленный словарь можно отнести к *терминологическому* словарю в разделе *научно-технической лексикографии*, а конкретнее – к *отраслевой* его части.

Такому словарю в дифференциальных его признаках по классификации В.М. Лейчика (Лейчик, 1993) присущи:

– тематический охват (здесь – сфера IT);

– в содержании левой части (заголовочного слова) словарной статьи – термины и терминологические элементы (например:

HTTPS (от англ. *HyperText Transfer Protocol Secure*),

СИНХРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ/SYNCHRONOUS LEARNING TOOLS);

– в содержании правой части словарной статьи – переводные термины, глоссарии;

– по способу упорядочивания словника – алфавитный вариант (например:

А

аватар

автоматический анализ звучащей речи

автоматический анализ текста

автоматический синтез звучащей речи

автоматический синтез текста

авторизация;

– по цели и функции (назначению) словаря – учебный, информирующий (что обусловлено спецификой использования лексики IT-сферы в педагогике);

– по охвату языков – двуязычный⁵;

– по новизне – в данном издании многие термины представлены впервые в аспекте рассмотрения их в лингвопедагогическом процессе – обучении языкам (например:

**КООРДИНАТОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ/
THE COORDINATOR OF EDUCATIONAL ONLINE PLATFORMS,**

ПОДКАСТ (от англ. *podcasting* – повсеместное вещание с помощью iPod)/**PODCAST,**

ПЕРЕВЕРНУТОЕ ОБУЧЕНИЕ/FLIPPED LEARNING и др.).

⁵ В ряде случаев можно вести речь (с оговорками) о поликодовости представленных словарных статей, так как в некоторых из них термином могут выступать цифры (в словаре см. словарную статью 1:1).

В ходе работы над словарем решены вопросы, традиционные для лексикографии (Герд, 1996: 300):

- определены основные принципы отбора терминологических единиц;
- обозначены способы описания терминов;
- установлены связи между описываемыми дефинициями;
- расширен круг привлекаемых к анализу источников (как один из важных принципов отбора материала);
- в словарь включены термины из смежных наук (сфера ИТ, область информационно-коммуникационных технологий в образовании, программирование и т. д.).

Первоочередной задачей был отбор и систематизация дефиниций, относящихся к сфере ИТ, ИТ-терминов, впоследствии включенных в словарь. Специальная лексика отбиралась по следующим критериям (Морковкин, 2006: 25):

– тематическая принадлежность. При создании словаря подобного рода учитывался такой фактор, как общие установки словаря, цели его создания и потенциальная целевая аудитория;

– синхронность (временной фактор). Значение временного фактора в отборе дефиниций для терминологического словаря подобного рода трудно переоценить: закон Мура⁶ уже не работает, то есть информационные технологии обновляются значительно чаще, чем раз в два года. И, конечно, речь идет уже не об удвоении информации, а о ее возрастании в геометрической прогрессии, так же как и появлении новых цифровых реалий;

- употребительность (частотность);
- важность (семантическая ценность) термина.

Способ подачи заглавного слова также оценивался авторами через призму современных требований:

– заглавное слово в «Кратком словаре» указывается прописными полужирными буквами с обязательным знаком ударения;

– заглавное слово стоит в исходной форме именительного падежа единственного числа или множественного числа (в зависимости от частоты употребления формы);

– через косую черту приводится актуальное терминологическое наименование, используемое в англоязычной специализированной литературе (см.: **АВТОМАТИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД/AUTOMATIC TRANSLATION**);

– курсивом выделяются термины-синонимы, которые размещаются в алфавитном порядке с отсылкой к основной терминологической единице (см.: **МАШИ́ННЫЙ ПЕРЕВО́Д**. См. *автоматический перевод*);

– при наличии дается этимологический комментарий (см.: **АВАТА́Р** (от санскр. *avatāraḥ* – сошествие божества на землю, воплощение божества // от англ. *avatar* – воплощение));

– аббревиатуры, наиболее распространенные в лингводидактике и методике (**ЭСО, ТСО, ИКТ** и др.), даны в качестве заголовочных слов также

⁶ По которому «количество транзисторов, размещенных на кристалле интегральной схемы, удваивается каждые 24 месяца», – один из символов информационно-технической революции в области создания устройств вычислительной техники.

в алфавитном порядке и включают «отсылку к полному наименованию термина» (Белова, Рублева, 2017).

Важной задачей глоссария стало *дополнительное соотнесение словарных статей на русском языке с исходным английским вариантом*, что, бесспорно, позволяет не только значительно расширить целевую аудиторию словаря, но и определить особенности английской и русской терминологической сферы в области языкового обучения.

Вопрос заимствований и перевода терминологического аппарата с английского языка на русский, актуальный при составлении словаря, решался с опорой на теоретические труды в области лексикографии. Согласно описанию С.В. Гринева-Гриневича: «Термин – это номинативная специальная лексическая единица (слово или словосочетание), принимаемая для точного наименования понятий» (Гринева-Гриневич, 2008). Перефразируя высказывание, основное свойство термина – это его содержательная точность, конкретные границы, которые регулируются и определяются с помощью научных определений. В.М. Лейчик трактовал термин как «лексическую единицу языка, которая обозначает определенное понятие теории конкретной специальной области знаний или деятельности и используется для специальных целей». В.Н. Комиссаров описывает термины как «слова и словосочетания, обозначающие специфические объекты и понятия, которыми оперируют специалисты определенной области науки или техники»⁷. Как видно из представленных примеров, все дефиниции представляют собой специальные терминологические единицы, которые методисты, педагоги, преподаватели используют в профессиональной литературе «для обозначения понятий, характерных для определенной сферы деятельности» (Дудочкина, Задорожная, 2019: 44).

В данном аспекте в словаре присутствуют (согласно классификации С.В. Гринева-Гриневича):

- межотраслевые и специальные термины (мультимедиа, подкаст, блог);
- однокомпонентные (IP-адрес);
- многокомпонентные (HTTPS – HyperText Transfer Protocol Secure);
- многозначные (m-learning, e-learning).

Перевод англоязычных терминов может быть прямым, то есть буквальным, и непрямым, то есть косвенным.

В.Н. Комиссаров в своей концепции перевода терминологической лексики указывает на три вида переводческих трансформаций: лексическая, грамматическая, комплексная лексико-грамматическая⁸. К первой относят калькирование, транслитерацию, лексико-семантические замены, транскрибирование; ко вторым – замену частей речи и форм слова; последняя представлена антонимическим и описательным переводом, причем именно она видится ученому наиболее точной.

При наличии полных эквивалентов перевод терминов не является энергозатратным, если при этом учтена специфика текста, в противном случае термин может получить совершенно другое значение.

⁷ Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учебник для институтов и факультетов иностранных языков. М. : Высшая школа, 1990. 253 с.

⁸ Там же.

Непосредственно процедура написания словаря включала определенные этапы, соответствующие требованиям, представленным в работе А.С. Трифонова «Критерии отбора терминов для словника терминологического словаря. Теоретическая и прикладная лингвистика» (Трифонов, 2015):

1) произведено обоснование структуры «Краткого словаря» с точки зрения существующих теоретических положений и аспектов, дано обоснование принципов отбора терминов и последующего их толкования;

2) выполнен терминологический отбор на основе анализа уже изданной методической и учебной литературы в сфере языкового образования;

3) проведен сравнительный анализ итогового терминологического словника с действующим понятийным аппаратом в области методики преподавания иностранных языков;

4) при обнаружении у дефиниции различных вариантов (синонимия, омонимия, полисемия) был сделан выбор «стержневого» термина;

5) на основе наиболее авторитетных источников – монографий, методических пособий, статей в области методики преподавания языков, в том числе русского языка как иностранного – был сделан выбор адекватного варианта определения (при его наличии);

6) при наличии англоязычного варианта русскоязычный термин был соотнесен с аналогичными дефинициями на языке оригинала, по возможности, был дан перевод термина на английский язык;

7) дано определение лексико-семантических связей терминов и их транспозиция в словаре перекрестными ссылками (при наличии таковых) (Трифонов, 2015: 80).

По завершении систематизации и описания терминологической лексики в словарь были включены более 240 терминологических единиц, расположенных в алфавитном порядке. Представлены также в английском варианте 30 терминов из общего числа, при этом 7 из них в настоящее время не имеют русскоязычного аналога.

Например, такой термин, как HTML, не имеет русского варианта, поэтому в словаре представлен следующей статьей:

«HTML (от англ. *HyperText Markup Language* – язык гипертекстовой разметки). Стандартный язык разметки документов в сети *Интернет*, который позволяет размещать тексты, таблицы, рисунки. Язык HTML воспринимается и интерпретируется *браузерами*; полученный в результате интерпретации форматированный текст отображается на экране монитора компьютера или мобильного устройства. Многие *веб-страницы* содержат описание разметки на языке HTML» (Белова, Рублева, 2017).

Остальные термины продублированы русскими вариантами и имеют ссылки на них:

«MOOC. См. Массовые открытые онлайн-курсы.»

«МАССОВЫЙ ОТКРЫТЫЙ ОНЛАЙН-КУРС (MOOK)/MASSIVE OPEN ONLINE COURSE, MOOC. Одна из популярных форм электронного и дистанционного образования, представленная обучающими курсами по определенным предметам, размещенными в Интернете и имеющими свободный для пользователей доступ...» (Белова, Рублева, 2017).

Выбор терминов обусловлен частотой их употребления (на момент написания словаря) в профессиональной среде – педагогами-русистами, преподавателями русского языка как иностранного, методистами – и/или использования тех или иных терминологических дефиниций на семинарах, конференциях, мероприятиях, посвященных проблемам обучения языкам. Так, например, благодаря распространению «Атласа новых профессий», были переосмыслены такие понятия, как *модератор*, *ментор*, *тьютор*⁹, что нашло отражение в соответствующих статьях «Краткого словаря».

Отдельные термины и терминоиды, не имеющие широкого использования в языковом образовании, но потенциально актуальные для профессиональной лексики педагогических работников, не были включены в словарь по принципиальным соображениям. Так, например, понятие *НБИКС-технологий/NBICS-технологий* (при всей существующей конвергенции в области технических и гуманитарных наук) лишь недавно начало ассоциироваться с языковым образованием; понятия *лендинговая страница*, *Big Data*, *скроллинг* применительно к обучению языкам только занимают свою нишу, что, вероятно, будет учтено авторами в дальнейшем.

Ряд словарных статей снабжен иллюстративным материалом, что дает наглядное представление как о термине, так и о способе его использования (см. статью **КОМПЬЮТЕРНАЯ СЕТЬ** (от англ. *net* – сеть и *work* – работа)/ **COMPUTER NETWORK, DATA NETWORK**).

Макроструктура анализируемого издания также имеет определенную особенность: терминологические единицы, описываемые в словаре, выделены в специальный алфавитный указатель; кроме алфавитного, в «Кратком словаре» присутствует указатель авторов исследований, упоминаемых в издании; в наличие тематический и предметный указатели, необходимые для адекватного понимания места определяемого понятия, обозначенного термином.

Представляется, что перспективы последующих изданий «Краткого словаря», дополненных и уточненных (как, впрочем, и иных «однопорядковых» изданий), не вызывают сомнений: за несколько лет, прошедших с момента выпуска словаря, если не кардинальным, то существенным образом поменялось восприятие ИТ в педагогическом и лингвистическом образовании. Появились не только новые термины, отражающие современную сущность образовательного процесса, но и новые реалии, в которых работает педагог, появились и уже закрепились новые профессии, конвергирующие

⁹ Ср. представленное в «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова, А.Н. Шукина определение *тьютора*: «**ТЮТОР** (от лат. *tutor* – защитник, опекун). Преподаватель-консультант или куратор ученика, помогающий ему в организации индивидуального обучения и осуществляющий учебно-методическое руководство учебным процессом в рамках конкретной учебной программы» (Азимов, Шукин, 2009: 314) и уточненное, дополненное определение *тьютора* в «Кратком словаре»: «**ТЮТОР** (от англ. „наставник“) / **TUTOR**. Педагог, сопровождающий индивидуальное развитие учащихся в рамках дисциплин, формирующих образовательную программу, прорабатывающий индивидуальные задания, рекомендующий траекторию карьерного развития; наставник, посредник, человек, который учит самостоятельно решать проблемы (переводить их в задачи); это позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск. ...Различают целый ряд направлений тьюторства: учебное, исследовательское, проектное, профориентационное и др.».

IT и педагогическую сферу, при этом ряд понятий требует терминологической конкретизации и разграничения с существующими, оформившимися дефинициями в связи с изменениями как в сфере интернет-технологий, так и непосредственно в педагогическом процессе¹⁰.

Вне всякого сомнения, необходимо описать такие технологические явления, как ИИ в лингвистике, языковом образовании, методике преподавания иностранных языков/русского языка как иностранного. Появившаяся недавно нейросеть Chat GPT пока еще не активно используется преподавателями, но уже первые опыты с ней показывают, что близок момент перехода «технологической игрушки» в помощника преподавателя при составлении текстов, тестов, заданий и вопросов для обучающихся. Думается, что потенциально (в соответствии со структурной организацией «Краткого словаря») терминологическое описание данного IT-явления может выглядеть следующим образом:

«**ЧАТ GPT** (от англ. *Chat GPT – Generative Pre-trained Transformer* – генеративный предварительно обученный трансформаторный перевод) – это чат-бот¹¹ с алгоритмом искусственного интеллекта, позволяющий общаться и поддерживать пользовательские запросы на естественных языках. Использование чата GPT основано на методе обучения с подкреплением на основе отзывов людей, который распространен при машинном обучении. В основу работы чата GPT легла мультимодальная языковая модель (GPT-4), работающая по принципу модели вознаграждения: чем больше людей общаются с чат-ботом, тем точнее в перспективе становятся его ответы.

В методике русского языка как иностранного данный чат-бот может использоваться при составлении несложных тестов к текстам уровня А1–А2 при последующем лингвометодическом контроле преподавателя. Также чат-бот можно использовать как тренажер при отработке простейших грамматических конструкций и имитации диалогового общения в письменной речи (А2–В1)».

Преподавателям русского языка, филологам, лингвистам, педагогам, работающим с инофонами, студентам филологических факультетов в новом издании «Краткого словаря» также необходимы описания (или хотя бы номинальные упоминания) таких цифровых ресурсов, как «Текстомер» (Лапошина, Лебедева, 2021), «Русский Конструкцион» (Эндресен и др., 2020), которые уже активно используются в практике преподавания русского языка как иностранного и в лингвистических исследованиях.

Терминологического описания, с нашей точки зрения, заслуживает как «корпус языка» во всем его разнообразии (Пиперски, 2020), так и аббревиатура НКРЯ (Национальный корпус русского языка), активное использование

¹⁰ Так, (возвращаясь к началу статьи) пристального внимания и терминологической детализации требуют конструкции «дистанционное обучение» и «онлайн-обучение». Последняя дефиниция так и не нашла пока в отечественной терминологической системе единого определения, что в первую очередь связано со слабой дифференциацией понятий «дистанционное»/«онлайн» применительно к обучению. Возможно, в последующей редакции словаря онлайн-обучение будет рассматриваться как логичное эволюционное развитие дистанционного обучения с условием доступности сети Интернет в формате 24/7.

¹¹ Термин «чат-бот» также требует внесения в последующие редакции словаря, поскольку данный вид интернет-общения с использованием алгоритмов искусственного интеллекта имеет явную тенденцию к распространению, в том числе и в педагогическом дискурсе.

которых студентами и преподавателями в практике изучения и преподавания русского языка как иностранного пришлось на последние 2–3 года. Это необходимо еще и потому, что сама дефиниция *корпус языка* требует конкретизации, так как на сегодняшний день таких корпусов насчитывается несколько. Развернутое лексикографическое описание с включением примеров работы с НКРЯ (или одним из его подкорпусов) станет хорошим практическим примером и для обучающихся (как носителей языка, так и инофонов, изучающих русский язык), и для преподавателей-методистов, русистов, лингвистов и филологов.

Заключение

Многоуровневое переструктурирование современной образовательной парадигмы под влиянием значительного числа цивилизационных факторов напрямую диктует необходимость как пересмотра методических и – шире – методологических позиций ученых, так и изменения установок всех субъектов процесса обучения. В этой связи описанный глоссарий демонстрирует учет многообразных подходов и решений в области теории и методики преподавания иностранных языков, где информационно-коммуникационные технологии уверенно заняли ведущую позицию (например, это введение новых образовательных курсов в программы высшего образования, таких как «ИКТ в обучении языкам», «Новые компьютерные технологии в лингвистике», «Информационные технологии в филологическом образовании», занимающих важную позицию в учебных планах российских вузов). Представляется, что «Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию», заполнивший одну из лакун современной лингводидактики, в силу потенциальности своей структуры для дальнейшего расширения/уточнения объема и содержания терминологических единиц может стать одним из инструментов повышения профессионально-методической грамотности специалистов в области лингвистического и лингвопедагогического образования.

Список литературы

- Азимов Э.Г. Электронные учебники по русскому языку как иностранному : современное состояние и перспективы развития // Русистика. 2020. Т. 18. № 1. С. 39–53. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-39-53>
- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Икар, 2009. 448 с.
- Апажеев М.Л. Лексикография : теория и практика : прошлое, настоящее, будущее. Нальчик : Каб.-Балк. ун-т, 2005. 384 с.
- Апресян Ю.Д. Лексикографическая концепция НБАРСа // НБАРС. М. : Русский язык, 1993. Т. 1. С. 6–17.
- Белова Н.В., Рублева Е.В. Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию. СПб. : Златоуст, 2017. 68 с.
- Боженкова Н.А., Рублева Е.В. Лексикографическое описание «Краткого словаря IT-терминов для специалистов по языковому образованию» // Лексикография цифровой эпохи: сборник материалов международного симпозиума / отв. ред. Е.А. Юрина, С.С. Земичева. Томск : ТГУ, 2021. С. 237–239.

- Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2006. 336 с.
- Герд А.С. Научно-техническая лексикография // Прикладное языкознание / отв. ред. А.С. Герд. СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1996. С. 287–307.
- Гринева-Гринева С.В. Терминоведение. М. : Академия, 2008. 304 с.
- Дудочкина О.Г., Задорожная О.А. Проблема перевода терминов с английского языка на русский в научных текстах // Вестник науки и образования. 2019. № 23–1 (77). С. 43–45.
- Духанина Л.Н., Максименко А.А. Проблемы имплементации искусственного интеллекта в сфере образования // Перспективы науки и образования. 2020. № 4. С. 23–35.
- Караулов Ю.Н. Современное состояние и тенденции развития русской лексикографии // Советская лексикография. М. : Русский язык, 1988. С. 51–64.
- Ковальчук М.В. Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее // Российские нанотехнологии. 2011. Т. 6. № 1–2. С. 1–32. <https://doi.org/10.1134/S1995078011010149>
- Комарова З.И. Методология и методика терминографической семантизации // Vocabulum et Vocabularium. 1995. Вып. 2. С. 43–48.
- Лапошина А.Ю., Лебедева М.Ю. Текстомер : онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному. // Русистика. Т. 19. 2021. № 3. С. 331–345. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345>
- Лейчик В.М. Применение системного подхода для анализа терминосистем // Терминоведение и профессиональная лингводидактика. 1993. № 1. С. 19–30.
- Морковкин В.В. Основы теории учебной лексикографии : дис. д-ра филол. наук. М., 1990. 72 с.
- Морковкин В.В. Совокупности слов с заданными свойствами как объект педагогической лингвистики и учебной лексикографии : лексические минимумы // Русский язык за рубежом. 2006. № 5. С. 22–32.
- Пиперски А.Ч. Русский язык и корпусное разнообразие. Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : по материалам международной конференции «Диалог 2020». М. : РГГУ, 2020. С. 615–627.
- Роберт И.В., Лавина Т.А. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. М. : ИИО РАО, 2009. 96 с.
- Рублева Е.В. Конфликт поколений в образовании XXI века : победит сильнейший? // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2015. № 3. С. 113–122.
- Стрельчук Е.Н. Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. 2021. Т. 19. № 1. С. 102–115. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115>
- Трифонов А.С. Критерии отбора терминов для словника терминологического словаря // Теоретическая и прикладная лингвистика. Благовещенск : Изд-во Амурского государственного университета, 2015. С. 76–84.
- Эндресен А.А., Жукова В.А., Мордашова Д.Д., Рахилина Е.В., Ляшевская О.Н. Русский конструктив : новый лингвистический ресурс, его устройство и специфика // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : по материалам международной конференции «Диалог 2020». М. : РГГУ, 2020. С. 241–255.
- Reinecke W. Einige Bemerkungen zur Linquodidaktik als Bestandteil einer Theorie des Fremdsprachenunterrichts // Deutsch als Fremdsprache. 1979. Vol. 16. H. 5. S. 263–272.

Сведения об авторах:

Боженкова Наталья Александровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Российская Федерация, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, д. 6. Сфера научных интересов: лингвистика текста, общая теория дискурса, психо-

лингвистика, лингвокультурология, политическая лингвистика, социоллингвистика и межкультурная коммуникация, лингвистические и методические аспекты русского языка в иноязычной аудитории и др. Автор более 400 научных публикаций. ORCID: 0000-0002-2381-5865. E-mail: natalyach@mail.ru

Рублева Екатерина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Российская Федерация, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, д. 6. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного, цифровизация образования, лингводидактика, электронная лингводидактика, e-learning, обучение через развлечение (технологии edutainment) и др. Автор более 70 научных публикаций. ORCID: 0000-0002-6569-2736. E-mail: ekaterina.rubleva@gmail.com

Бахарлу Хади, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка, Университет Табриат Модарес, Исламская Республика Иран, 1411713116, Тегеран, ул. Джалал Ал Ахмад, д. 7. *Сфера научных интересов*: лексикография, терминоведение и терминография, методика преподавания русского языка как иностранного, фонетика русского языка, русско-персидское переводоведение. ORCID: 0000-0001-7473-4638. E-mail: baharloo@modares.ac.ir

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-457-473

EDN: GTMVWD

Research article

Dictionary of IT terms as a tool for Russian language studies and linguodidactics in the context of digitalization in education

Natalia A. Bozhenkova¹, Ekaterina V. Rubleva¹, Hadi Baharloo²

¹*Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russian Federation*

²*Tarbiat Modares University, Tehran, Islamic Republic of Iran*

 natalyach@mail.ru

Abstract. The authors present a comprehensive description of the main features of a new vocabulary project aimed at expanding and systematizing the methodological competencies of a modern teacher of philology. The relevance of the work is determined both by the object of research itself, which is a corpus of terminological units relevant in the digital pedagogical space, and by the need to fix numerous changes in linguistic/linguopedagogical/philological education determined by the transition to convergent learning. The aim of the research is to characterize the specifics of the dictionary entry structure in this lexicographic resource, to describe the principles and methods of selecting terminological units, to identify ways of their defining and translation. The research material includes Russian terminological systems and their English versions, correlated with pedagogical and lexical phenomena of the Russian language. The following scientific methods and approaches were used: component analysis of dictionary entries, comparative method, functional analysis of English and Russian terminology (if there is a translated version), linguistic-cognitive analysis, data systematization and clustering, qualification data interpretation. The results of the study are as follows: a set of problems related to the constitution and categorization of new terminological units explicating the transformation of the educational paradigm is identified and described; the features of

lexicographic definition and presentation of indices are characterized; various ways of defining IT terms in the aspect of foreign language teaching methods are proposed, examples of dictionary entries are given. The perspectives of the study are in further expanding, specifying and systematizing IT terminology in modern language education and creating on this base new lexicographic projects which would intensify teaching in Russian higher education institutions.

Keywords: lexicography, lexicology, Russian language, linguodidactic terminology, methods of teaching foreign language, information and communication technologies

Article history: received 16.03.2023; accepted 29.06.2023.

For citation: Bozhenkova, N.A., Rubleva, E.V., & Baharloo, H. (2023). Dictionary of IT terms as a tool for Russian language studies and linguodidactics in the context of digitalization in education. *Russian Language Studies*, 21(4), 457–473. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-457-473>



МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК РОДНОГО, НЕРОДНОГО, ИНОСТРАННОГО
METHODS OF TEACHING RUSSIAN
AS A NATIVE, NON-NATIVE, FOREIGN LANGUAGE

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-474-487

EDN: DYNHYK

Научная статья

**Моделирование системы
обучения русскому языку как неродному
детей младшего школьного возраста из семей мигрантов**

Е.А. Железнякова 

*Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

✉ elenazheleznyakova@yandex.ru

Аннотация. В современных российских школах наравне с русскоязычными детьми обучаются одноклассники-инофоны из семей мигрантов. Для адаптации в образовательном пространстве такие учащиеся должны стать билингвами. Необходимость формирования русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности детей из семей мигрантов определяет актуальность данной работы. Цель исследования – моделирование системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов. Материалами послужили научные труды по методике обучения русскому языку как иностранному и как неродному, исследования социальной и языковой адаптации детей мигрантов. Использовались методы комплексного теоретического анализа и моделирования. Создана модель обучения русскому языку как неродному детей-инофонов младшего школьного возраста в российских школах, которая включает целевой, методологический, содержательный и процессуальный компоненты. Дана характеристика каждого компонента процесса обучения, определены составные части компонентов и основное содержание этих частей. Сверхцелью обучения в соответствии с созданной моделью является формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности ребенка за счет языковой адаптации, включающей межличностную языковую адаптацию, лингвокультурную адаптацию, метапредметную языковую адаптацию, психолого-языковую адаптацию. Интеграция целевого, методологического, содержательного и процессуального компонентов модели позволит сделать обучение русскому языку как неродному структурированным и целенаправленным и будет способствовать формированию билингвальной языковой личности ребенка из семьи мигрантов. Перспективами исследования являются дальнейшее изучение и описание компонентов модели, а также апробация предложенной системы обучения русскому языку как неродному.

Ключевые слова: дети мигрантов, модель системы обучения, начальная школа, языковая адаптация, билингвизм, содержание обучения

© Железнякова Е.А., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

История статьи: поступила в редакцию 05.01.2023; принята к печати 13.04.2023.

Благодарности: Публикация подготовлена в рамках проекта «Оптимизация обучения детей мигрантов младшего школьного возраста русскому языку как неродному», поддержанного в конкурсе на выполнение перспективных фундаментальных научно-исследовательских работ молодыми учеными РГПУ им. А.И. Герцена.

Для цитирования: Железнякова Е.А. Моделирование системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов // Русистика. 2023. Т. 21. № 4. С. 474–487. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-474-487>

Введение

С проблемой языковой адаптации детей из семей мигрантов российские школы столкнулись уже более 15 лет назад. В XXI в. сформировалось новое направление науки – методика обучения русскому языку как неродному мигрантов разного возраста, проживающих в России. Особенно востребованным является методическое осмысление языковой адаптации детей младшего школьного возраста, которые начинают свой образовательный путь на неродном языке. Таких детей называют инофонами, то есть носителями иностранных языков и соответствующей картины мира (Азимов, Щукин, 2019). В жизни школьников-инофонов присутствуют по меньшей мере два языка: родной, употребляющийся в сфере бытового общения, и неродной русский, являющийся языком образования и внесемейной среды. Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью формирования русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности ребенка из семьи мигрантов, обучающегося в российской школе.

Современная методика обучения русскому языку как неродному детей мигрантов основывается, прежде всего, на богатом опыте обучения русскому языку в национальной школе, накопленному еще в дореволюционной России. Научно-методическую базу преподавания русского языка нерусским учащимся создали Н.И. Ильминский, Е.Д. Поливанов, Л.В. Щерба (Ильминский, 1898; Поливанов, 1935; Щерба, 2004). В последние годы попытки решения насущной практической задачи языковой адаптации детей-инофонов предпринимались многими исследователями (Драчева, Тумакова, 2018; Зиновьева и др., 2018; Назыров и др., 2011; Юздова, Лукиных, 2018; Gromova, 2017), однако до сих пор не существует целостной методической системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов, включающей не только развитие коммуникативной компетенции учащихся в актуальных сферах общения, знакомство с русской культурой, но и лингводидактическое сопровождение школьных предметов и формирование навыков толерантной межличностной коммуникации.

Научной проблемой, на решение которой направлено исследование, является фрагментарность имеющихся научных представлений о системе обучения русскому языку младших школьников-инофонов, препятствующая успешному формированию русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности детей мигрантов.

В соответствии с указанной задачей большое значение для данной работы имеют сложившиеся научные представления о формировании и развитии много-

язычия и двуязычия в детском возрасте (Поливанов, 1935; Протасова, Родина, 2005; Хамраева, 2017; Цейтлин и др., 2014; Чиршева, 2012; Щерба, 2004; Salimova, Koudrjajtseva, 2017 и др.). Разнообразие современных определений билингвизма проанализировано в нашей монографии (Железнякова, 2020). Сложность понятия обусловило существование различных взглядов как на его определение, так и на выявление типов билингвизма. В данном исследовании, в соответствии с определением Г.Н. Чиршевой, под детским билингвизмом понимается «овладение ребенком двумя языками в такой степени, которая обеспечивает успешность коммуникации в соответствии с его возрастными особенностями, в устной и/или письменной форме, в одной или нескольких сферах общения» (Чиршева, 2012: 76).

В традиционных классификациях выделяются различные виды двуязычия или билингвизма в зависимости от степени владения вторым языком: абсолютно полное или сбалансированное двуязычие, неполное или частичное двуязычие, полуязычие (Филин, 1972; Полинская, 1987: 69–72). Исследователи отмечают, что абсолютно полное двуязычие встречается крайне редко, преобладает неполное или частичное двуязычие. В связи с этим в условиях российской школы мы стремимся к частичному двуязычию, в значительной степени приближенному к абсолютно полному двуязычию.

Представленная в исследовании система обучения базируется на трудах современных ученых, посвященных обучению русскому языку как неродному. Авторы разрабатывают лингвометодические основы обучения русскому языку как неродному в школе (Лысакова, 2021; Сабаткоев, 2010), предлагают методику обучения детей-инофонов в поликультурных классах на основе принципов дифференцированного обучения (Уша, 2016), создают учебные программы (Каленкова, 2012). Тем не менее система обучения русскому языку детей мигрантов до сих пор не представлена в научных исследованиях, что подтверждает актуальность темы данной работы.

Цель исследования – моделирование системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов.

Методы и материалы

Исследование проведено с помощью методов комплексного теоретического анализа и моделирования.

Материалами исследования стали научные труды по методике обучения русскому языку как иностранному и как неродному, а также работы в области социальной и языковой адаптации детей мигрантов (Боброва, Князев, 2019; Драчева, Тумакова, 2018; Зиновьева и др., 2016; Ильминский, 1898; Каленкова, 2012; Краева, 2019; Лысакова, 2021; Назыров и др., 2011; Поливанов, 1935; Сабаткоев, 2010; Уша, 2016; Хамраева, 2017; Юздова, Лукиных, 2018; Gromova, 2017; Kamalova, Zakirova, 2017; Salimova, Koudrjajtseva, 2017). На основе комплексного теоретического анализа материалов выполнено структурное моделирование системы обучения русскому языку как неродному, предполагающее создание мысленного образа объекта. Моделирование осуществлялось в соответствии со следующими этапами:

- 1) постановка цели моделирования;

- 2) декомпозиция объекта, то есть определение компонентного состава системы обучения;
- 3) характеристика компонентов объекта и отношений между ними;
- 4) конструирование структурной модели системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов;
- 5) определение места результатов, полученных в процессе моделирования, в существующей системе теоретических знаний об обучении русскому языку как неродному детей мигрантов.

Результаты

На основе комплексного теоретического анализа научных трудов создана *модель системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов*, включающая целевой, методологический, содержательный и процессуальный компоненты.

Целевой компонент представляет собой совокупность целей, подцелей и задач обучения, реализация которых приводит к обретению обучающимся нового интегративного качества, связанного с появлением у него эмерджентных (не присущих компонентам по отдельности) свойств, что обеспечивает переход в новую, более сложную среду. Такое интегративное качество мы назвали сверхцелью.

Сверхцелью обучения русскому языку как неродному является формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности ребенка за счет языковой адаптации, включающей межличностную языковую, лингвокультурную, метапредметную языковую, психолого-языковую адаптации.

Достижение заявленной цели обеспечивается формированием соответствующих *компетенций*: коммуникативной в актуальных для детей младшего школьного возраста сферах общения, лингвокультурной, метапредметной языковой, межкультурной коммуникативной.

Методологический компонент включает подходы к обучению и основные принципы. Ведущими *подходами к обучению* являются адаптационный, компетентностный, коммуникативно-деятельностный, этнокогнитивный и социокультурный. В обучении реализуются дидактические и методические *принципы обучения*. К основным дидактическим относятся принципы научности, доступности, последовательности (поэтапности, преемственности), систематичности, связи теории и практики, наглядности, сознательности, этнокогнитивной направленности. Среди методических принципов для созданной системы обучения были отобраны принципы коммуникативности, системности, ситуативно-тематической организации учебного материала, лингвокультурной направленности, учета родного языка обучающихся, минимизации, стилистической дифференциации, взаимодействия основных видов речевой деятельности, активности, межкультурного взаимодействия.

На этом фундаменте базируются содержательная и процессуальная составляющие обучения. Содержательный компонент предложенной модели включает *знания, умения и навыки* (фонетические, лексические, грамматические, лингво- и социокультурные знания в соответствии со сферами, темами

и ситуациями общения, актуальными для начальной школы; умение осуществлять коммуникацию в устной и письменной формах в актуальных для младших школьников ситуациях общения; фонетические, лексические и грамматические навыки, обеспечивающие речевую деятельность младшего школьника на русском языке), *основные средства обучения* (программа по русскому языку как неродному, учебные пособия для учащихся, методические рекомендации для учителя по лингводидактическому сопровождению школьных предметов, методические рекомендации для учителя по проведению внеклассных мероприятий) и *речевой материал* (актуальные для младших школьников темы и ситуации общения, речевые образцы, тексты, в том числе тексты учебников по школьным предметам). Процессуальный компонент состоит из *форм организации обучения* (внеурочная деятельность, урочная деятельность с лингводидактическим сопровождением, внеклассные мероприятия), *основных методов обучения* (коммуникативного, сознательно-практического, сознательно-сопоставительного, прямых методов) и *контроля* (текущего, промежуточного, итогового).

Предложенная модель – это первое системное представление процесса обучения русскому языку как неродному детей мигрантов младшего школьного возраста, в котором учитываются четыре направления адаптации учащихся (межличностная языковая адаптация, лингвокультурная адаптация, метапредметная языковая адаптация, психолого-языковая адаптация), в методологическую основу включаются новые адаптационный и этнокогнитивный подходы и новый принцип этнокогнитивной направленности обучения, в качестве основных средств обучения выделяются методические рекомендации для учителя по лингводидактическому сопровождению школьных предметов и проведению внеклассных мероприятий.

Обсуждение

Целью моделирования процесса обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов стало изучение соответствующего феномена для последующего использования результатов моделирования в практической деятельности.

Модель системы обучения может включать различные компоненты, при этом ни одна модель не будет исчерпывающей, поскольку никакая модель, относящаяся к социальной сфере, «не может дать полного представления об изучаемом объекте и точно предсказать его развитие или описать траекторию движения в каком-то собственном пространстве» (Цыганов, 2010: 140). Основываясь на представлении об обучении в школе как процессе последовательного взаимодействия учителя и учеников, в систему обучения мы включаем целевой, методологический, содержательный и процессуальный компоненты.

Стратегической идеей и сверхцелью обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов является *формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности ребенка*.

Билингвальная языковая личность – это личность, которая способна осуществлять коммуникацию в актуальных для нее сферах общения на двух языках, при этом осознанно осуществляя выбор между ними. Формирование системы второго языка у ребенка происходит на основе сформированной системы первого языка. Соответственно, обучение детей мигрантов русскому языку как неродному – это всегда формирование билингвальной языковой личности, а точнее – ее русскоязычной составляющей. Если, согласно классическому определению Ю.Н. Караулова, «...языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» (Караулов, 2010: 38), то языковая личность учащегося-инофона, успешно овладевшего неродным языком, – это личность, выраженная в двух языках и реконструированная на базе языковых средств двух разных систем.

Формирование билингвальной языковой личности ребенка из семьи мигрантов возможно при условии его *языковой адаптации*, однако не исчерпывается ею. Названная сверхцель – это интегративное качество, которое становится результатом прогрессивного развития. Языковая адаптация, являющаяся целью обучения, открывает перспективы достижения сверхцели, что может реализоваться при условии умножения ресурсов обучения на ресурсы среды.

Анализ научной литературы по проблемам адаптации детей мигрантов показал, что содержание языковой адаптации детей до сих пор не определено (Боброва, Князев, 2019; Краева, 2019; Никитина и др., 2019; Kamalova, Zakirova, 2017; Wojniak, Orzel-Deren, 2017). Как правило, говоря о языковой адаптации детей, авторы концентрируются на формировании коммуникативной компетенции в бытовой сфере общения, однако наблюдение за коммуникативной деятельностью инофонов показало, что не менее важными для школьников являются лингвокультурная компетенция, метапредметная языковая компетенция и межкультурная коммуникативная компетенция, обеспечивающие эффективную и бесконфликтную речевую деятельность детей в бытовой и учебной сферах общения. Таким образом, языковая адаптация школьника-инофона должна включать межличностную языковую, лингвокультурную, метапредметную языковую, психолого-языковую адаптации. В связи с этим основанием для моделирования системы обучения русскому языку как неродному стали адаптационный, компетентностный, коммуникативно-деятельностный, этнокогнитивный и социокультурный подходы к обучению.

Адаптационный подход выступает в качестве ведущего в данном исследовании. Разработка структурных компонентов языковой адаптации, их описание и методическая интерпретация являются актуальными задачами методики обучения русскому языку как неродному детей мигрантов.

Основанием для разработки адаптационного подхода стал *компетентностный подход* к обучению, поскольку языковая адаптация невозможна без формирования коммуникативной компетенции. Применительно к детям мигрантов особенно значимы коммуникативная компетенция в актуальных для детей сферах общения, лингвокультурная компетенция, метапредметная языковая компетенция, межкультурная коммуникативная компетенция.

Коммуникативно-деятельностный подход обусловил рассмотрение обучающегося как субъекта учебной деятельности с учетом его индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей. В рамках данного исследования коммуникативно-деятельностный подход получил развитие в *этнокогнитивном подходе*, предполагающем учет этнических особенностей когнитивного процесса в образовании, а также включение в содержание обучения культурно-окрашенных единиц, отражающих специфику когнитивной базы народа (Железнякова, 2020).

Формирование билингвальной составляющей языковой личности невозможно без применения в обучении *социокультурного подхода*, который предполагает изучение языка и культуры во взаимосвязи. Социокультурная компетенция является важнейшим компонентом иноязычной коммуникативной компетенции и обеспечивает соблюдение норм межличностного общения. Социокультурный подход находит отражение в формировании содержания обучения.

Применение данных подходов при моделировании системы обучения русскому языку как неродному детей мигрантов носит интегративный характер, что в целом свойственно современным тенденциям научного познания. Подходы дополняют друг друга, во многом пересекаются, и обращение к ряду актуальных подходов, а также разработка новых – адаптационного и этнокогнитивного – позволят рационально комбинировать их для достижения сверхцели обучения – формирования русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности.

Важнейшим методологическим компонентом концепции являются *принципы обучения*. К наиболее актуальным для данной системы обучения относятся:

- дидактические принципы научности, доступности, последовательности (поэтапности, преемственности), систематичности, *связи теории и практики*, наглядности, сознательности, *этнокогнитивной направленности*;

- методические принципы коммуникативности, системности, ситуативно-тематической организации учебного материала, лингвокультурной направленности, учета родного языка обучающихся, минимизации, стилистической дифференциации, взаимодействия основных видов речевой деятельности, активности, межкультурного взаимодействия.

В обучении детей русскому языку как неродному традиционные принципы обучения русскому языку как иностранному дополняются дидактическим принципом связи теории и практики, а также новым принципом этнокогнитивной направленности. Принцип связи теории и практики является принципом общей педагогики, однако обычно не выделяется в качестве принципа обучения русскому языку как иностранному (Азимов, Щукин, 2019: 232). Принцип этнокогнитивной направленности ранее не номинировался в исследованиях по методике обучения неродному языку. Данный принцип предполагает учет особенностей когнитивного процесса учащихся определенных этнических групп и реализуется в рамках этнокогнитивного подхода к обучению (Железнякова, 2020).

Целевая и методологическая составляющие системы обучения обуславливают *содержательную составляющую*, которая включает знания, умения

и навыки, обеспечивающие языковую адаптацию инофонов, основные средства обучения и речевой материал. Для инофона младшего школьного возраста актуальными являются бытовая и учебная сферы общения, поэтому компетенции должны формироваться с учетом ситуаций бытового общения детей и необходимости овладевать школьными предметами. При этом для бытовой коммуникации особое значение приобретают лингво- и социокультурные знания, в том числе в контексте диалога культур.

Включая средства обучения в содержание обучения, мы опираемся на «Современный словарь методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина: «Большинство методистов в структуре С.о. (содержания обучения. – Е.Ж.) выделяют: а) средства обучения (учебники, учебные пособия – фонетические, лексические, грамматические, речевые, страноведческие); б) комплекс знаний, навыков, умений, необходимый для практического владения языком в различных сферах и ситуациях общения» (Азимов, Щукин, 2019: 317).

Процессуальная составляющая предполагает изменение системы обучения русскому языку как неродному в начальных классах российских школ и адаптацию учащихся и учителей к новым условиям. Основными формами обучения становятся внеурочная деятельность (курс по русскому языку как неродному), урочная деятельность с лингводидактическим сопровождением школьных предметов, внеклассные мероприятия, направленные на формирование умений и навыков толерантной коммуникации.

Курс по русскому языку как неродному не предусмотрен Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО), поэтому он может быть реализован исключительно как внеурочная деятельность учащихся¹.

Лингводидактическое сопровождение школьных предметов – термин О.Е. Дроздовой, которая понимает под ним «обучение русскому языку как необходимой части инструментария познавательной деятельности в различных предметных областях школьного образования» (Дроздова, 2017: 7). В аспекте обучения неродному языку лингводидактическое сопровождение школьных предметов в определенной степени коррелирует с предметно-интегрированным обучением (CLIL). Сопоставление лингводидактического сопровождения и предметно-интегрированного обучения не является задачей данного исследования, но одно из очевидных различий заключается в том, что технология CLIL разработана для системы билингвального образования, в то время как лингводидактическое сопровождение школьных предметов должно осуществляться в школах с одним (русским) языком обучения.

В процессуальную составляющую также включается применяемый методический инструментарий: методы и приемы, направленные на формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности. Основными методами обучения становятся коммуникативный, сознательно-практический,

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 08.11.2022). URL : <https://consultant.ru/> (дата обращения : 06.04.2023).

сознательно-сопоставительный, прямой. Данные методы нашли воплощение в учебном пособии для детей мигрантов «Учим русский язык» (Железнякова, Новикова, 2022). Пособие организовано в соответствии с тематическим принципом, при этом темы и ситуации общения отражают потребности учащихся младшего школьного возраста. Это дает возможность приблизить процесс обучения к реальной коммуникации, что соответствует коммуникативному методу обучения. Значительная роль сознательно-практического метода обусловлена тем, что обучение русскому языку как неродному в школе всегда сопутствует изучению русского языка как предмета на основных уроках. Например, уже в 1-м классе на уроках русского языка школьники получают представление о твердых и мягких согласных, а на дополнительных занятиях по русскому языку как неродному эти знания становятся основой для речевой практики – фонетических упражнений, направленных на различение твердых и мягких согласных в продуктивных видах речевой деятельности. Сознательно-сопоставительный метод обучения предполагает опору на родной язык и культуру школьников. Например, в названном пособии после темы «Птицы», вооружившей учащихся необходимой лексикой и речевыми образцами, предлагается текст о гербе как символе страны. В тексте упоминаются гербы России, Армении, Узбекистана и Киргизии, на которых изображены птицы. Обнаружение черт сходства между геральдикой родной страны учащегося и геральдикой страны, куда он мигрировал вместе с семьей, позволяет понять общность ценностных ориентаций таких разных, на первый взгляд, стран и культур. Из прямых методов задаче языковой адаптации младших школьников соответствуют, прежде всего, аудиовизуальный и аудиолингвальный, предполагающие интенсивное использование средств зрительной и слуховой наглядности, что является важным условием обучения в связи с особенностями восприятия, присущим детям младшего школьного возраста.

Результаты обучения в предлагаемой системе обучения оцениваются в соответствии с традиционными видами контроля: текущим, промежуточным и итоговым.

Обозначенные положения отражены в модели системы обучения, представленной в таблице.

В соответствии с данной моделью обучение русскому языку как неродному в начальной школе представляет собой комплекс из внеурочных занятий, урочной деятельности по школьным предметам с лингводидактическим сопровождением и внеклассными мероприятиями. Все эти формы организации обучения могут быть реализованы учителем начальных классов либо учителем русского языка как неродного. Во втором случае лингводидактическое сопровождение школьных предметов осуществляется во внеурочной деятельности, предваряя изучение той или иной темы на школьном уроке и предупреждая возможные затруднения.

В сконструированной модели отражаются:

- процесс обучения как целое;
- компоненты процесса обучения;
- составные части каждого компонента;
- основное содержание этих частей.

**Модель системы обучения русскому языку как неродному
детей мигрантов младшего школьного возраста**

Целевой компонент			
Сверхцель обучения	Цель обучения	Подцели обучения	Основные задачи обучения
Формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности ребенка	Языковая адаптация ребенка	Адаптация: – межличностная языковая; – лингвокультурная; – метапредметная языковая; – психолого-языковая	Формирование: – коммуникативной компетенции в актуальных для детей младшего школьного возраста сферах общения; – лингвокультурной компетенции; – метапредметной языковой компетенции; – межкультурной коммуникативной компетенции
Методологический компонент			
Подходы к обучению		Основные принципы обучения	
Адаптационный, компетентностный, коммуникативно-деятельностный, этнокогнитивный, социокультурный		Дидактические принципы научности, доступности, последовательности (последовательности, преемственности), систематичности, связи теории и практики, наглядности, сознательности, этнокогнитивной направленности. Методические принципы коммуникативности, системности, ситуативно-тематической организации учебного материала, лингвокультурной направленности, учета родного языка обучающихся, минимизации, стилистической дифференциации, взаимодействия основных видов речевой деятельности, активности, межкультурного взаимодействия	
Содержательный компонент			
Знания, умения и навыки	Основные средства обучения	Речевой материал	
Фонетические, лексические, грамматические, лингво- и социокультурные знания в соответствии со сферами, темами и ситуациями общения, актуальными для начальной школы. Умение осуществлять коммуникацию в устной и письменной формах в актуальных для младших школьников ситуациях общения. Фонетические, лексические и грамматические навыки, обеспечивающие речевую деятельность младшего школьника на русском языке	Программа по русскому языку как неродному. Учебные пособия для учащихся. Методические рекомендации для учителя по лингводидактическому сопровождению школьных предметов. Методические рекомендации для учителя по проведению внеклассных мероприятий	Актуальные для младших школьников темы и ситуации общения. Речевые образцы. Тексты, в том числе тексты учебников по школьным предметам	
Процессуальный компонент			
Формы организации обучения	Основные методы обучения	Контроль	
Внеурочная деятельность. Урочная деятельность с лингводидактическим сопровождением. Внеклассные мероприятия	Коммуникативный, сознательно-практический, сознательно-сопоставительный, прямой	Текущий, промежуточный, итоговый	

Модель не противоречит существующим представлениям о процессе обучения русскому языку как неродному детей мигрантов младшего школьного возраста, а систематизирует эти представления и дополняет их. Идея о формировании билингвизма как цели изучения второго языка согласуется с мнением И.И. Халеевой, Н.Д. Гальсковой и других ученых (Халеева, 1990; Гальскова, 2003) и развивает научное представление об обучении детей мигрантов русскому языку как неродному, так как в данной области методической науки обращения к понятию билингвизма ранее носили фрагментарный характер. Предлагаемые этнокогнитивный и адаптационный подходы дополняют коммуникативно-деятельностный, компетентностный и социокультурный подходы, обычно являющиеся методологическим фундаментом организации процесса обучения русскому языку детей мигрантов (Зиновьева и др., 2016; Юздова, Лукиных, 2018). Обращение к таким формам организации обучения, как внеурочная деятельность, урочная деятельность с лингводидактическим сопровождением, внеклассные мероприятия, и к соответствующим средствам обучения расширяет границы образовательного процесса в области русского языка как неродного, которые в школьной практике часто определяются рамками внеурочного курса.

Заключение

Современное обучение детей мигрантов русскому языку как неродному, несмотря на активное развитие данного направления методической науки, характеризуется фрагментарностью. Предложенная в данном исследовании модель является попыткой представить целостную систему обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов. Безусловно, формирование билингвальной языковой личности – это сложный процесс, на который влияют многочисленные обстоятельства. Нерешенным остается вопрос о том, каким образом можно оценить результативность процесса формирования билингвальной языковой личности. Сложность решения этого вопроса связана в первую очередь с кардинально различными толкованиями понятия «билингвизм». Вероятно, методы контроля и оценивания сформированности *билингвальной языковой личности* будут соотноситься с соответствующими методами, описанными для *вторичной языковой личности*, однако эта задача еще требует решения.

Представляется, что реализация описанной модели позволит сделать обучение русскому языку как неродному структурированным и целенаправленным, создать прочную базу для последующего овладения русским языком в средних и старших классах. Дальнейшее изучение и подробное описание компонентов модели, а также анализ результатов обучения русскому языку как неродному в соответствии с предложенной системой являются перспективами исследования.

Список литературы

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М. : Русский язык. Курсы, 2019. 496 с.

- Боброва С.В., Князев В.Н. Проблемы образовательной и социокультурной интеграции детей из семей мигрантов // Наука и школа. 2019. № 2. С. 89–95.
- Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М. : АРКТИ, 2003. 192 с.
- Драчева С.О., Тумакова Е.В. Региональный проект «Технологии языковой и культурной адаптации детей мигрантов из стран СНГ» // Полилингвильность и транскультурные практики. 2018. Т. 15. № 4. С. 584–595. <https://doi.org/10.22363/2618-897X-2018-15-4-584-595>
- Дроздова О.Е. Метапредметный подход к обучению русскому языку в разных предметных областях школьного образования : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2017. 474 с.
- Железнякова Е.А. Обучение детей русскому языку как неродному : теоретические основы этнокогнитивного подхода. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. 100 с.
- Железнякова Е.А., Новикова П.В. Учим русский язык. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. 174 с.
- Зиновьева Т.И., Ассурирова Л.В., Афанасьева Ж.В., Ашурова С.Д., Бакланова Т.И., Богданова А.В., Вачкова С.Н., Десяева Н.Д., Лаврентьева А.И., Львова А.С., Трегубова Л.С., Хаймович Л.В. Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы. М. : Перо, 2016. 231 с.
- Ильминский Н.И. Программа школы для крещеных инородцев Восточной России. Казань : Типолит. насл. М. Чирковой, 1898. 13 с.
- Каленкова О.Н. Русский язык как иностранный в школе. Программы по РКИ. М. : ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2012. 64 с.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М. : Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
- Краева А.А. Особенности организации обучения русскому языку в начальной школе иноязычных обучающихся // Филологическое образование в период детства. 2019. № 26. С. 87–93.
- Лысакова И.П. Избранные труды по филологии и лингводидактике. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. 444 с.
- Назыров З.Ф., Ушакова Н.И., Тростинская О.Н., Копылова Е.В. Лингвосоциокультурный центр как средство адаптации образовательных мигрантов // Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации. Томск : РАУШ МБХ, 2011. С. 41–58.
- Никитина Е.Ю., Свиридова А.В., Юздова Л.П. Формирование у студентов педагогического направления комплекса релевантных компетенций для обучения детей-билингвов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 5. С. 146–165. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.46.57.011>
- Поливанов Е.Д. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. Ташкент – Самарканд : Гос. изд-во УзССР, 1935. 90 с.
- Полинская М.С. Полуязычие // Возникновение и функционирование контактных языков. М. : Наука, 1987. С. 69–72.
- Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. СПб. : Златоуст, 2005. 276 с.
- Сабатков Р.Б. Лингвометодические основы обучения русскому языку детей мигрантов в общеобразовательных школах Российской Федерации. М. : Экон-информ, 2010. 128 с.
- Уша Т.Ю. Интегративная методика обучения русскому языку в поликультурной школе. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. 159 с.
- Филин Ф.П. Современное общественное развитие и проблема двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия : сб. статей / под ред. П.А. Азимова. М. : Наука, 1972. С. 13–25.
- Халева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи : подготовка переводчиков : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1990. 36 с.

- Хамраева Е.А. Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. 155 с.
- Цейтлин С.Н., Чиршева Г.Н., Кузьмина Т.В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. СПб. : Златоуст, 2014. 190 с.
- Цыганов А.В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2010. № 136. С. 136–143.
- Чиршева Г.Н. Детский билингвизм : одновременное усвоение двух языков. СПб. : Златоуст, 2012. 488 с.
- Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М. : Едиториал УРСС, 2004. 432 с.
- Юздова Л.П., Лукиных Н.В. Обучение инофонов и билингвов русскому языку в начальной школе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 8. С. 169–180. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.48.45.014>
- Gromova C. Modern techniques of teaching elementary school children with migrant backgrounds // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2017. Vol. 39. Pp. 265–274. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.02.32>
- Kamalova L., Zakirova V. Developing the methodology for effective teaching of the Russian language to migrant Muslim children // Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education. 2017. Vol. 13. No. 12. Pp. 7813–7821. <https://doi.org/10.12973/ejmste/80719>
- Salimova D.A., Koudrjavitseva E.L. Language preferences of children-bilinguals in the conditions of disperse accommodation of ethnos // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2017. Vol. 29. Pp. 763–775. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.02.87>
- Wojniak J., Orzel-Deren K. Preschool and early school education of migrants and minorities in Poland. Teachers' competences in the light of regulations and practice // SHS Web of Conferences (ERPA-2017). 2017. Vol. 37. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20173701074>

Сведения об авторе:

Железнякова Елена Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой межкультурной коммуникации, филологический факультет, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Российская Федерация, 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48. ORCID: 0000-0001-7104-5132. E-mail: elenazheleznyakova@yandex.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-474-487

EDN: DYNHYK

Research article

Creating the system of teaching Russian as a second language to primary school children from migrant families

Elena A. Zhelezniakova 

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation

 elenazheleznyakova@yandex.ru

Abstract. In modern Russian schools, foreign-speaking children from migrant families study on a par with Russian-speaking classmates. To adapt in the educational space, such students should be bilinguals. The necessity of forming the Russian-speaking component of the bilingual language personality of children from migrant families determines the relevance of this work. The aim of the study is to create the system of teaching Russian as a second language to

primary school children from migrant families. The material included the scientific works on Russian as a foreign and as a second language, studies on the social and linguistic adaptation of migrants. Methods of complex theoretical analysis and modeling were used. The model of teaching Russian as a second language has been created, including target, methodological, content, and procedural components. The characteristics of each component of the teaching process are given, the parts of the components and the main content of these parts are determined. The super goal of teaching is the formation of the Russian-speaking component of the bilingual language personality with the help of language adaptation, including interpersonal language adaptation, linguistic-cultural adaptation, meta-subject language adaptation, psycholinguistic adaptation. Integration of the target, methodological, content, and procedural components of the model will make teaching Russian as a second language structured and purposeful and will contribute to the formation of a bilingual linguistic personality of a child from a migrant family. The prospects of the research are further study and description of the model components, as well as testing the proposed system of teaching Russian as a second language.

Keywords: migrant children, Russian language teaching system, teaching system model, language adaptation, bilingualism, teaching content

Article history: received 05.01.2023; accepted 13.04.2023.

Acknowledgments: The research was supported by Herzen State Pedagogical University of Russia (project “Optimization of teaching Russian as a second language to migrant children of primary school age”).

For citation: Zhelezniakova, E.A. (2023). Creating the system of teaching Russian as a second language to primary school children from migrant families. *Russian Language Studies*, 21(4), 474–487. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-474-487>



DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-488-502

EDN: VLUMXL

Научная статья

Конструирование современной эффективной модели обучения иностранцев русскому языку на принципах антропологической лингводидактики

Л.П. Мухаммад¹, Л.В. Ипполитова², Ш. Чжан³

¹Московский государственный лингвистический университет, Москва, Российская Федерация

²Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

³Северо-западный университет сельского и лесного хозяйства, Янлин, Китайская Народная Республика

 muhammadlp@yandex.ru

Аннотация. Актуальность работы обусловлена необходимостью оптимизации учебного процесса путем его интегрирования по всем основным параметрам для высвобождения рабочего времени учащихся, повышения продуктивности учебной деятельности и обеспечения высокого качества усвоения учебного материала за счет опоры на многоаспектные и многоуровневые интегративные единицы, включенные в учебную речевую деятельность на русском языке. Цель исследования – представить интегративную модель эффективной учебной речевой деятельности иностранных учащихся на русском языке и реализацию данной модели в рамках конкретного занятия. Материалом послужили аудиозаписи реального учебного дискурса в интернациональных группах иностранных учащихся уровней А2–В1 в процессе формирования рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности на русском языке. Использовались метод моделирования с выявлением взаимодействующих интегрирующих и дифференцирующих единиц учебного процесса и обобщение успешного опыта преподавания русского языка в иностранной аудитории. Построена описательная модель обучения иностранных учащихся с опорой на разноуровневую и многоаспектную интегративную систему: а) по вертикали: от избранного, личностно-деятельностного, подхода – через реализующие его антропологический, коммуникативный и когнитивный принципы – к оперированию учащимися усваиваемым коммуникативно-языковым материалом; б) по горизонтали: от интегративных – к дифференцирующим компонентам контактирующих языков в рамках учебной межкультурной коммуникации на уровне текста/дискурса как коммуникативных единиц (с учетом их вербализаций). В соответствии с представленной моделью развитие языковой личности учащегося на начальном этапе обучения опирается на выявленные интегративные единицы. В содержательном плане это микротексты следующих типов: а) описание; б) повествование, а также идентифицирующие их структурообразующие единицы (слова и словоформы), включенные в процессы интериоризации; в операциональном плане – взаимодействие интегрированных систем «чтение – аудирование – говорение». Исследование показало, что не только правополушарные, но и левополушарные иностранные учащиеся легко включают (интегрируют) в свое языковое сознание типизированные русскоязычные описание и повествование, а также элементы рассуждения, используя

© Мухаммад Л.П., Ипполитова Л.В., Чжан Ш., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

при этом когнитивную стратегию «от синтеза – к анализу». Интериоризированный на интегративной основе учебный материал позволяет этим учащимся справляться с более сложными учебными задачами, в том числе и по созданию собственных монологических высказываний/дискурсов в их вариантах.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, русский язык как иностранный, разноуровневые интегративные единицы

История статьи: поступила в редакцию 12.04.2023; принята к печати 19.06.2023.

Для цитирования: Мухаммад Л.П., Ипполитова Л.В., Чжан Ш. Конструирование современной эффективной модели обучения иностранцев русскому языку на принципах антропологической лингводидактики // Русистика. 2023. Т. 21. № 4. С. 488–502. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-488-502>

Введение

Осмысливая достижения современных гуманистически ориентированных наук в области преподавания иностранных языков (ИЯ), в том числе и русского языка как иностранного (РКИ), заметим, что на сегодняшний день весьма востребованной является идея оптимизации (а значит, и эффективности) учебного процесса в опоре в том числе и на его интегративные компоненты (Васюхно, 1996; Мухаммад, 2003; Кулик, 2016 и т. д.). Полученные в данных исследованиях теоретические модели предлагают ориентироваться на следующие интегративные компоненты: 1) катафорические средства, в опоре на которые иностранные учащиеся технического профиля формируют умения развертывания монологического текста (Васюхно, 1996); 2) общие (интегрированные) механизмы аудирования и чтения (с их дифференцированием на вербальном уровне) в процессе формирования у иностранных учащихся медицинского профиля умений осуществлять речевую деятельность (РД) на русском языке (РЯ) (Мухаммад, 2003); 3) интегративные компоненты профессионально ориентированного модульного обучения студентов-международников (Кулик, 2016). Однако ни в одной из названных работ не рассматривалась возможность интегрирования учебного процесса:

1. *По вертикали*, начиная с вершинного (методологического) уровня.

2. *По горизонтали*, когда в качестве интегративной единицы выбирается, прежде всего, такая коммуникативная учебная единица, как микротекст в его семантическом инварианте и вариантах реализации.

С другой стороны, за последнее время (особенно это касается первой четверти XXI в.) в образовании, в том числе и в методике преподавания ИЯ/РКИ, произошло немало важнейших изменений и – что весьма знаменательно – это изменения методологического уровня, задающего вектор развития лингводидактики – методики преподавания неродных языков, включая ИЯ/РКИ¹ (Альбрехт и др., 2022; Boyd, Pennebaker, 2017 и др.).

Этот факт, а также связанная с ним цифровизация учебного процесса (Дунаева и др., 2020; Стрельчук, 2021; Ипполитова и др., 2022 и т. д.) заставляют методистов пересматривать и «святая святых» – методологию.

¹ The international encyclopedia of linguistic anthropology // Willey Online Library. 2020. URL : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118786093> (дата обращения : 12.12.2020).

В данной работе уровень методологии представляет *лично-деятельностный* подход к обучению (Леонтьев, 2001) в варианте, разрабатываемом *антропологической лингводидактикой* (Альбрехт и др., 2022) и реализуемом на трех базовых принципах: антропологическом, коммуникативном и когнитивном. Центром методик, построенных на принципах антропологической лингводидактики, является личность обучающегося.

Учитывая современную методическую ситуацию, мы выбрали в качестве предмета исследования *интегративную модель учебного процесса по русскому языку, заданную личностью иностранного учащегося* с его экзистенциальными потребностями и личностными особенностями (в том числе и этнокультурно специфическими).

Актуальность исследования вытекает из сложившейся ситуации, когда общество предъявляет к учащимся, будущим специалистам, весьма высокие требования по овладению ими профессиональными знаниями, умениями и навыками (в том числе и на изучаемом ИЯ/РКИ), однако учащиеся не в силах справиться с тем объемом информации, которой перегружен учебный процесс. В сложившейся ситуации высокую ценность приобретают интегрированные образовательные системы, за счет внедрения которых высвобождается рабочее время обучающихся, повышается продуктивность учебной деятельности, обеспечивается высокое качество усвоения материала, а также создаются предпосылки для выработки у участников учебного общения стрессоустойчивых психолингвистических механизмов.

Цель исследования – создание современной эффективной модели обучения иностранных учащихся (уровень от А2 до В1) русскому языку, прежде всего речевой деятельности на русском языке, на принципах антропологической лингводидактики. Гипотетически мы предполагаем, что достижение данной цели возможно при решении следующих основных задач: 1) интегрировании единиц модели на высшем, методологическом, уровне (за счет комплекса базовых принципов антропологической лингводидактики); 2) выявлении разноуровневых интегративных компонентов учебной деятельности иностранных учащихся на изучаемом – русском – языке и создании на этой основе эффективной модели учебной межкультурной коммуникации (МКК) на данном языке.

Методы и материалы

Основными методами исследования являются: 1) метод моделирования с определением интегрирующих и дифференцирующих единиц учебного процесса по РЯ как особой динамично развивающейся формы МКК; 2) обобщение опыта преподавания РЯ (собственного и опыта коллег) в иностранной аудитории; 3) наблюдение; 4) беседа с учащимися и преподавателями; 5) лабораторный эксперимент.

Выбор формы лабораторного эксперимента позволил нам тщательно наблюдать работу иностранных учащихся начального этапа обучения в малой (12 человек) разноуровневой интернациональной группе (уровень от А2 до В1), осуществлять учебное межкультурное общение, получая неотсроченную «обратную связь», а также своевременно реагировать на ответы уча-

щихся в их учебном процессе. В лабораторном эксперименте участвовали представители разных этнокультур: обучающиеся из КНР, КНДР, Республики Корея, Японии, Вьетнама, Индии, Турции.

Эксперимент проводился в три этапа:

1. *Подготовительный этап.* Выбор группы. Предварительное наблюдение за учебным процессом, а также предварительные беседы с учащимися и их преподавателями с целью сбора данных для построения модели.

2. *Основной этап.* Анализ полученных данных, лингвометодическое моделирование. Планирование и проведение учебного занятия в соответствии с построенной теоретической моделью.

3. *Заключительный этап.* Подведение итогов эксперимента и корректировка первоначальной модели.

Практическая часть исследования выполнена на материале аудиозаписей реального учебного дискурса. Всего было записано 7 учебных занятий, общая длительность аудиозаписи составила 9 часов 20 минут.

В целях интегрирования учебного процесса в опоре на конструируемую модель была выбрана «Сказка про лунный свет» (автор Н. Гернет)², поскольку понимание русских сказок, от устных народных – до авторских, крайне важно для формирования профессиональной компетенции будущих филологов-русистов и переводчиков. Таким образом, в процесс был включен мощнейший мотивационный фактор, формирующий поле интегрированной интеллектуально-речевой деятельности иностранных обучающихся на РЯ.

Результаты

Построена описательная модель обучения иностранных учащихся, опирающаяся на выявленные в процессе исследования интегративные единицы, а именно:

1. *По вертикали:* определены базовые принципы личностно-деятельностного подхода, обуславливающие выбор учебных единиц на нижележащем, исполнительном, уровне. Так, базовый, антропологический, принцип, включенный в модель в качестве системообразующего (в том числе и в отношении коммуникативного и когнитивного принципов) позволил построить, с одной стороны, целостный учебный процесс, соответствующий экзистенциальным (жизненно важным) потребностям личности обучающегося (включая коммуникативные), с другой – учебную коммуникативную деятельность, учебную МКК, основывающуюся на интегративных единицах, заложенных в языковом сознании обучающихся, в том числе и этнокультурно обусловленных.

2. *По горизонтали:* выявлены интегративные и дифференцирующие компоненты учебной МКК на уровне таких коммуникативных учебных единиц, как текст/дискурс, с учетом включенных в них вербализаций. В содержательном плане это микротексты следующих типов: а) описание; б) повествование, а также идентифицирующие их структурообразующие единицы (слова и словоформы), включенные в процессы интериоризации. В операци-

² Гернет Н.В. Сказка про лунный свет. М. : Речь, 2015. 24 с.

ональном плане выявлены интегративные (общие) единицы и их компоненты, обеспечивающие оптимальное взаимодействие систем *чтение – аудирование – говорение*.

С точки зрения включенной в учебный процесс языковой личности (ЯЛ) исследование показало: и правополушарные, и левополушарные иностранные учащиеся легко включают (интегрируют) в свое языковое сознание типизированные русскоязычные *описание* и *повествование*, а также элементы *рассуждения*, используя при этом когнитивную стратегию «от синтеза – к анализу».

В процессе исследования доказано, что интериоризированный на интегративной основе учебный материал позволяет обучающимся справляться с более сложными учебными задачами, например по созданию собственных монологических высказываний/дискурсов в их вариантах.

Научная новизна исследования состоит в создании современной лингводидактической модели, на основе которой возможно строить обучение основным видам РД, опираясь на выявленные интегративные единицы:

1) *по вертикали*: единицы учебной деятельности, заданной методологией личностно-деятельностного подхода в варианте, постулируемом антропологической лингводидактикой;

2) *по горизонтали*: а) общие информативные единицы контактирующих языков: русского и родных языков учащихся; б) общие операциональные единицы, на которых базируются механизмы РД:

– *чтения – аудирования* (рецептивная РД);

– *аудирования – чтения – говорения* (рецептивно-продуктивная РД).

Обсуждение

Методологию предлагаемого исследования, как отмечалось выше, задает личностно-деятельностный подход к обучению в варианте, постулируемом антропологической лингводидактикой (Альбрехт и др., 2022). Избранный подход, реализуемый за счет трех базовых принципов (Костомаров, Бурвикова, 1997; Чжан, 2019; Альбрехт и др., 2022), задает три взаимосвязанных аспекта обучающей модели: 1) антропологический (опирающийся на *личность учащегося* с учетом этнокультуры, в которой формировалась данная личность); 2) *коммуникативный* (представляющий учебную деятельность иностранного учащегося на РЯ как учебное общение/учебную МКК, направленную на решение коммуникативных задач учащегося в его взаимодействии с миром); 3) *когнитивный* – заключающийся в учете и формировании пресуппозиции – специальным образом оформленной, актуализируемой и формируемой картины мира, способствующей эффективному усвоению учащимся учебного материала.

Безусловно, верхний ярус в иерархии принципов занимает *антропологический*, в соответствии с которым именно *личность учащегося* является тем центром, на базе которого формируется интегративная площадка обогащения и совершенствования ЯЛ в процессе ее учебной МКК/реальной МКК (Богин, 1984; Мухаммад, 2003 и др.). Следовательно, данный системообра-

зующий «оператор» (*центр*) интегрирует на своей основе все иные составляющие и их компоненты в процессе учебной и внеучебной МКК.

Как отмечалось выше, в целях интегрирования учебного процесса в опоре на сконструированную нами модель была выбрана «Сказка про лунный свет» Н. Гернет. На данном материале и рассмотрим, как осуществляется учебная МКК со стороны подготовленности языкового сознания учащегося к восприятию названной сказки. Для этого выясним: 1) из каких интегративных единиц (в когнитивно-языковом плане) состоит выбранное для интериоризации произведение (текст сказки); 2) какая когнитивно-языковая база в сознании данных учащихся уже сформирована и как это помогает процессу интериоризации – усвоению и будущей экстериоризации – репродуцированию и продуцированию.

С позиции прошлого опыта обучающихся текст «Сказка про лунный свет» включает такие интегративные единицы (модели макро-/микротекста), как: 1) общая композиция сказки (экспозиция, завязка, развитие сюжета, кульминация, развязка) и соответствующие языковые средства: *Жили-были дед да баба* (вариант: *жили старик со старухой*); 2) микротекст с типовой структурой *описания* (комнаты, внешности человека), а также покрывающих текст структурообразующих единиц; 3) микротекст с типовой структурой *повествования*: развертывание текста за счет глаголов (и их словоформ), в том числе и глаголов движения.

Подчеркнем, что в аспекте контактирующих языков *описание* и *повествование*, созданные на основе *универсальных дискурсивных схем*, обладают свойством единиц интегрирования, а следовательно, при специальном обучении способны актуализировать соответствующие участки сознания обучающегося, его картины мира. Так, например, и в РЯ, и в хинди, и в китайском языке, а также в иных языках существуют *описательный* и *повествовательный* типы текстов, и иностранные учащиеся (например, китайцы) без труда их идентифицируют.

Проанализируем *когнитивно-операциональную* сторону интегрирования.

Как известно, в рамках личностно-деятельностных образовательных методик учебная МКК осуществляется по моделям, описанным в теории деятельности/учебной коммуникативной деятельности. Так, при аудировании и чтении как рецептивных видах РД (при специальном обучении) на глубинных уровнях интериоризации срабатывают общие, интегративные, когнитивно-речевые механизмы, включающие такие функции, как идентификация (от распознавания – через припоминание – до узнавания) и прогнозирование. По нашему мнению, данные функции проявляют себя четче в текстах жесткой структуры (Мухаммад, 2003).

С точки зрения рецептивных видов РД все сказанное означает, что успешным в данных видах РД будет реципиент (в нашем случае – обучающийся), в когнитивной структуре которого сформированы необходимые интегрированные когнитивно-речевые механизмы рецепции.

Рассмотрим работу по интериоризации/экстериоризации «Сказки про лунный свет» обучающимися интернациональной группы.

В целях учета этнокультурного компонента нами выбрана методика, предусматривающая: 1) в начальной стадии – педагогические действия, опирающиеся на сильные стороны разнородного по этнокультурной составляющей контингента; 2) в конечной стадии – обогащение личности каждого учащегося за счет приобретения им в интегрированном учебном процессе недостающих коммуникативных стратегий/их компонентов.

В процессе достижения поставленной цели наиболее подходящей на начальном этапе интериоризации нам представляется беседа по картинке, позволяющей, с одной стороны, идентифицировать начало сказки и спрогнозировать ее дальнейшее развертывание, а с другой – выявить особенности учащихся: как заданные этнокультурой, так и собственно личностные.

Безусловно, картинка при данной педагогической стратегии выступает в качестве инструмента, интегрирующего (фокусирующего) на своей основе, с одной стороны, информацию определенного участка текста, с другой – механизмы перцепции ЯЛ учащегося в процессе его взаимодействия с объектом внимания.

На картинке художник представил комнату, старого доктора, сидящего за столом и читающего газету, а также лежащего на полу чудесного черного котенка.

В устной беседе мы просим обучающихся рассказать, *кого и что* они видят на картинке.

Первыми (перебивая друг друга) высказываются учащиеся из Индии и Турции, однако к концу беседы своими мыслями делятся также и вьетнамские, корейские, китайские и японские учащиеся. В результате все обучающиеся назвали пожилого мужчину *дедушкой/стариком*, а также отметили, что он *читает газету*, а рядом *лежит/сидит/играет кот* (варианты: *кошка, черный кот, симпатичный кот, милый кот*). Разные мнения были высказаны по поводу профессии мужчины: *учитель, инженер, журналист, врач, не работает (пенсионер)*.

Описывая изображенного на картинке человека, учащиеся отметили, что он *плохо видит*, так как у него *есть очки* (тут же подсказываем: *он носит очки*). Кроме того, по словам обучающихся, он *сидит за столом*, а на столе *стоит лампа*.

Опираясь на картинку, мы задаем наводящие вопросы и получаем ответы:

– Скажите, пожалуйста, какое время суток на картинке: утро, день, вечер или ночь? (турецкий студент: *ночь*).

– Почему вы думаете, что это ночь? (вьетнамский студент: *потому что лампа работает*).

– Да, лампа светит. А может быть, это вечер? Посмотрите, что делает мужчина? Он спит? (корейский студент: *...нет, он читает газету. А!.. это вечер!*).

В беседе нами также уточняется информация, связанная с «котом»: это *кот-ребенок* или *взрослый кот*?

– Это *кот-ребенок* (единодушно отвечают все учащиеся).

В процессе данной работы записываем на доске и в тетрадях слово *ребенок*, рядом с которым – номинации детенышей некоторых животных:

котенок, теленок, ягненок, жеребенок... Попутно в данном классе слов выделяется интегрирующий суффикс *-онок*.

После беседы по картинке учащимся предъявляется аутентичный письменный микротекст (фрагмент начала сказки) с заданием, во-первых, найти информацию об изображенном на картинке мужчине (старике), во-вторых, рассказать, что учащиеся узнали из этого текста (пользоваться электронным словарем разрешено):

«Жил доктор. Он был очень старый и носил очки, потому что плохо видел. У доктора жил котенок. Он был совсем маленький и весь черный, потому что таким родился.

Доктор с утра до вечера лечил детей, взрослых и стариков. А котенок целыми днями гонялся за мухами, бабочками и птичками...»

В результате проведенной работы все учащиеся определили, что пожилой мужчина по профессии *доктор* и что *он лечил*: 1) *людей* (ответы преимущественно индийских, вьетнамских и турецких учащихся); 2) *детей, взрослых и стариков* (ответы учащихся из Китая, Японии, Кореи (как Южной, так и Северной). Также корейские и китайские учащиеся добавили информацию, что котенок *целыми днями гонялся за мухами, бабочками и птичками*, в то время как индийские и турецкие учащиеся первыми сказали обобщающую фразу: *котенок играл*.

При данной беседе также дифференцируются глаголы, в том числе и встречающиеся в тексте сказки глаголы движения, например: *катал/катил* (*катался/катился*); *гонял/гнал* (*гонялся/гнался*).

Заметим, что к этому моменту почти всем учащимся известны многие глаголы движения в форме настоящего и прошедшего времени, однако номинация *катался* знакома только в сочетаниях *катался на лыжах/коньках*. И здесь нам предоставляется хорошая возможность дифференцировать глаголы с суффиксом *-ся* и без него. В процессе тренировки нового лексико-грамматического материала мы обратили внимание на то, что более успешными в данной работе (с точки зрения культуры речи, ее правильности) оказались учащиеся из Китая, Кореи, Вьетнама, а наибольшее количество ошибок допустили турецкие и индийские студенты (однако здесь сыграл роль и гендерный фактор: индийские и турецкие девушки допустили меньше ошибок по сравнению с мужской половиной группы).

После работы с печатным текстом (подчеркнем: аутентичным) мы демонстрируем учащимся видео (мультипликационный фильм), где представлен вариант того же текста, но уже в устной форме.

Показ фильма предваряем заданием: 1) найти разницу в содержании устного и письменного текстов; 2) определить, какой тип текста перед нами: *описание* или *повествование* (напомним, что с микротекстами описаний и повествований учащиеся ранее уже работали).

Итог данной работы: 1) учащиеся находят разницу между устным и письменными вариантами текста: *в фильме котенок играет* (заметим, это весьма ясно подкреплено видеорядом), а в письменном тексте он *гоняется за бабочками...*; 2) микротекст учащиеся определяют как *описание*, поскольку (далее даются ответы учащихся): *во-первых, это картинка, во-вторых, мы видим/*

слышим слова и фразы: а) *жил (доктор), старый (доктор), носил (очки), видел (плохо)*; б) *жил (котенок), совсем маленький и весь черный (котенок)*.

Аналогичную работу по интегрированию устного и письменного вариантов мы провели на материале второй части текста сказки. Обратим внимание, что устный микротекст здесь почти совпадает со следующим письменным вариантом:

«Раз вечером доктор сидел за столом и читал газету. А на столе стояла электрическая лампа и светила доктору, потому что в темноте он читать не мог. А котенок лежал на полу и ловил свой хвост... И котенку не нужна была электрическая лампа, потому что кошки, даже самые маленькие, хорошо видят в темноте».

На определенном этапе работы, чтобы вывести учащихся на репродукцию, мы представили микротекст 2, приведенный выше, опорными единицами и попросили учащихся на основе этих единиц (отдельных слов и сочетаний слов) воспроизвести микротекст. При этом каждому обучающемуся давался раздаточный материал с просьбой восстановить текст, заполнив пропуски нужными словами:

Раз вечером доктор ... за ... и ... газету. А на ... стояла электрическая ... и светила ... , потому что в темноте он ... не А котенок ... на ... и ловил свой хвост.

В процессе работы мы убедились, что опора именно на интегративные единицы письменной и устной форм речи помогла учащимся усвоить демонстрируемый фрагмент не только на рецепцию, но и на репродукцию. В качестве опорных, интегративных с точки зрения устной и письменной форм речи, единиц назовем: 1) пропозиции и их комплексы, являющиеся базовыми (в данном микротексте) семантическими единицами; 2) единые, интегрированные вербализации, на поверхностном уровне дифференцированные по каналу восприятия:

1. Субъект/объект: а) субъект/объект действия (*доктор/газета; котенок/хвост; кошки/...*); б) субъект действия – адресат (*лампа – доктору*); в) субъект положения – положение: (*доктор – сидел; котенок – лежал; лампа – стояла*).

2. Действие: *читал (доктор); светила (лампа); ловил (котенок); видят (кошки)*.

3. Ориентиры: 1) время действия (*вечером*); 2) местонахождение (*за столом, на столе, на полу*); 3) обстоятельства: а) однократность (*раз (вечером)*); б) причина (*потому что ... не мог*); в) условие (*в темноте*).

4. Характеристики: 1) *электрическая (лампа); маленькие (кошки); хорошо (видят)*.

Безусловно, что в работе с учащимися уровня от А2 до В1 нет необходимости так подробно останавливаться на каждой из пропозиций в отдельности. Наши учащиеся, хорошо усвоившие материал на уровне от А0 до А1, уже готовы воспринимать микротексты в их целостности: они способны интегрировать новые усваиваемые слова и словоформы в единое текстовое образование, дифференцируя при этом его устную и письменную формы.

В связи с вышесказанным для нас на данном этапе важно, чтобы учащиеся закрепили ранее усвоенное: речевые клише, маркирующие следующие

жанры текста *типа описание*: 1) портрет человека: *он носит очки*; 2) интерьер: *на столе стояла лампа*. Также нам важно обратить внимание учащихся на то, что тексты-описания (так же, как и тексты-повествования) могут включать в свою структуру элементы других типов, например элементы рассуждения, маркером которых в данном случае является аргументирующий союз *потому что*.

Интегрирование микротекста типа *повествование* мы провели на материале третьей части сказки (микротекста 3):

«Вдруг в окно *влетел* ветер. Газета *зашевелилась* и *зашуршала*. Котенок *запрыгнул* на стол и *прыгнул* на газету, потому что *подумал*, что это *шуршит* мышка. По дороге он *задел* лампу. Лампа *упала* со стола и *разбилась*».

Проверка восприятия данного микротекста, предъявленного учащимся в виде раздаточного материала, проводилась в три этапа:

- *первый этап* предусматривал чтение без словаря;
- *второй этап* – просмотр и прослушивание мультфильма: первый, второй и третий фрагменты включительно;
- *третий этап* – чтение микротекста 3 со словарем.

Результаты письменных (индивидуализированных) ответов (первый этап) показали, что 1/3 учащихся допустили ошибки в понимании деталей микротекста 3 (не все учащиеся поняли, почему лампа упала со стола); однако после второго этапа (просмотра видеофильма) все учащиеся поняли просмотренный фрагмент, то есть то, что *котенок задел хвостом лампу, и она упала и разбилась* (вариант: *прыгнул на лампу, и она упала и разбилась*).

Таким образом, видеоряд, а именно сцена, где котенок прыгает на лампу и та падает и разбивается, оказался той интегративной опорой, которая помогла учащимся правильно понять текст на этом этапе работы.

Однако «тонкости» происходящего (то, что котенок не случайно «прыгнул на лампу», а потому что газета «зашевелилась и зашуршала») на втором этапе работы со сказкой (микротекст 3) учащиеся так и не определили. Данный пробел восполнила работа со словарем.

На финальном – обобщающем – этапе интегрирования мы провели контрастный анализ средств вербализации: 1) описаний; 2) повествований.

Поскольку в задачи данного исследования не входит подробное описание дальнейшей работы с включенным в учебный процесс художественным произведением, обозначим только ключевые моменты реализации выбранной педагогической стратегии. И здесь необходимо подчеркнуть, что макротекст «Сказки про лунный свет» в целом представляет собой повествование и что в названии всей сказки заложен мощнейший прогностический потенциал. В связи с этим на определенном этапе работы с микротекстами (после того, как учащиеся поняли, что ветер ворвался в окно, газета зашуршала, котенок бросится на газету, задел лампу, лампа упала и разбилась) мы возвращаемся к названию сказки и задаем обучающимся следующий вопрос:

– Как вы думаете, почему эта сказка называется «Сказка про лунный свет?»

В аудитории звучат разные версии-прогнозы, и чтобы учащиеся сами определили, какая из высказанных версий верная, мы предлагаем им погрузиться в мир сказки, демонстрируя мультфильм с самого начала и до конца.

Языковые упражнения на закрепление умений идентификации и прогнозирования мы выносим на самостоятельную работу преимущественно на платформе УДОБА (рис.).

The screenshot shows a user interface for a language learning platform. At the top, there is a navigation bar with a menu icon, the title 'Сказка про лунный свет (часть 2)', and page indicators '1 / 2' along with navigation arrows. Below this, a sidebar on the left contains a dropdown menu with 'Сказка про лу...' and a button 'Отправить ответы'. The main content area displays the task: 'Прослушайте аудиотекст. Вставьте пропущенные глаголы.' followed by a text passage with several empty boxes for verb insertion. A blue 'Проверить' button is located below the text, and a speaker icon is positioned at the bottom left of the text area. At the bottom of the interface, there is another navigation bar identical to the top one.

Пример задания на платформе УДОБА

Источник: Сказка про лунный свет. URL: <https://udoba.org/node/68666> (дата обращения: 11.01.2023).

Как итог всей работы – учащиеся делятся на группы, каждая из которых готовит собственную презентацию под названием «Мое понимание сказки про лунный свет» с дальнейшим коллективным обсуждением.

Заключение

В соответствии с представленной выше моделью, а также ее верификацией в учебном процессе развитие языковой личности учащегося в каждый из периодов начального этапа обучения (от А2 до В1) опирается на усвоенный типовой текст (от описания – до повествования) как интегративную площадку, обеспечивающую коммуникативную деятельность данного учащегося в последующие периоды/этапы учебной и внеучебной МКК.

Практическая часть исследования показала, что опора на текстовые варианты (описание и повествование), а также на идентифицирующие их структурообразующие единицы (слова и словоформы), включенные в процессы интериоризации, помогает обучающимся намного легче понимать тексты в целом, интегрировать единицы изучаемого – русского – языка в их языковое сознание (картину мира). Кроме того, интериоризированный на интегративной основе учебный материал позволяет этим учащимся в дальнейшем справляться и с более сложными учебными задачами, включая задачи по продуцированию собственных монологических высказываний/дискурсов в их вариантах.

Перспектива работы видится в привлечении инновационных (проектных и цифровых) инструментов и технологий в процессе совершенствования создаваемой нами интегративной модели как условия оптимизации учебного процесса по русскому языку, прежде всего при формировании у иностранных обучающихся умений эффективной коммуникации в основных видах речевой деятельности на изучаемом – русском – языке.

Список литературы

- Альбрехт Ф.Б., Гусейнова И.А., Ипполитова Л.В., Мухаммад Л.П., Стародубова О.Ю., Столетова Е.К., Чубарова О.Э. Личностноформирующий потенциал инокультурного образовательного пространства. М. : Директ-Медиа, 2022. 144 с.
- Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1984. 354 с.
- Васюхно Л.П. Учет катафорической функции падежной формы при обучении чтению студентов-нефилологов : дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 266 с.
- Дунаева Л.А., Левина Г.М., Богомолов А.Н., Васильева Т.В. Цифровизация области преподавания РКИ : первые итоги и перспективы // Русский язык за рубежом. 2020. № 5. С. 4–9.
- Ипполитова Л.В., Мухаммад Л.П., Кажуро Д.В. Моделирование цифровой образовательной среды в поликультурном академическом контексте : на примере целевой аудитории иностранных студентов, изучающих русский язык // Современное педагогическое образование. 2022. № 12. С. 70–76. <https://doi.org/10.24412/2587-8328-2022-12-70-76>
- Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Антропологический принцип как перспектива в развитии лингвострановедения // Русский язык как иностранный : лингвистические проблемы. М. : ИРЯП, 1997. С. 8–12.
- Кулик А.Д. Интегративно-модульный подход к профессионально ориентированному обучению русскому языку иностранных студентов : начальный этап : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2016. 658 с.
- Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М. : Моск. психол.-соц. ун-т ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 448 с.
- Мухаммад Л.П. Интегративная модель обучения рецептивным видам речевой деятельности студентов-нефилологов (начальный и средний этапы обучения). М. : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2003. 578 с.
- Стрельчук Е.Н. Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. 2021. Т. 19. № 1. С. 102–115. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115>
- Чжан Ш. Когнитивный компонент как важнейшая часть антропологически ориентированной лингводидактики (начальный этап обучения) // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 168–171.
- Boyd R.L., Pennebaker J.W. Language-based personality : a new approach to personality in a digital world // Current Opinion in Behavioral Science. 2017. No. 18. Pp. 63–67. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.07.017>

Сведения об авторах:

Мухаммад Людмила Петровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка как иностранного, институт международных образовательных программ, Московский государственный лингвистический университет, Российская Федерация, 119034, Москва, ул. Остоженка, д. 38, стр. 1. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, психолингвистика, теория

текста и дискурса, межкультурная коммуникация. Автор свыше 80 научных и научно-методических работ, в том числе 2 монографий и 3 учебных пособий. ORCID: 0000-0003-3946-9554. E-mail: muhammadlp@yandex.ru

Ипполитова Любовь Викторовна, кандидат филологических наук, преподаватель, кафедра русского языка № 5, институт русского языка, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, психолингвистика, межкультурная коммуникация. ORCID: 0000-0003-4845-8523. E-mail: ippolitova-lv@rudn.ru

Чжан Шаньчжи, декан факультета русского языка, институт языка и культуры, Северо-западный университет сельского и лесного хозяйства, Китайская Народная Республика, 712100, Янлин, ул. Синун, д. 22. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, психолингвистика, когнитивная лингвистика. E-mail: logos826@gmail.com

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-488-502

EDN: VLUMXL

Research article

Building an up-to-date efficient model of teaching Russian to international students under the principles of anthropological linguodidactics

Ludmila P. Muhammad¹, Lyubov V. Ippolitova², Shanzhi Zhang³

¹*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russian Federation*

²*RUDN University, Moscow, Russian Federation*

³*Northwest A&F University, Yangling, People's Republic of China*

 muhammadlp@yandex.ru

Abstract. The relevance of the work is due to the need to optimize the educational process by its integrating on all its main parameters; to free up the working time of students, to increase the productivity of educational activities and ensure the high quality of mastering the learning materials by means of multidimensional and multi-level integrative units in educational speech activity in the Russian language. The aim of the research is to present an integrative model of efficient educational speech activity of international students in the Russian language, as well as implementing this model within a specific lesson. The study was carried out on the material of audio recordings of classroom discourse in learning groups of international students, A2–B1 level of the Russian language proficiency. The method of modeling, based on integrating and differentiating units correlation and generalization of best practices in teaching Russian to foreign learners were used. A descriptive model of teaching Russian to international students has been developed, based on the bidirectional and multifaceted integrative system, scaling: a) from the personality-based activity approach, across its three principles (anthropological, communicative and cognitive), to operating with the acquired language material (vertical perspective); b) from the integrative to differentiating units of the languages in contact in the process of educational cross-cultural communication at the level of text/discourse as communicative units (considering their verbalizations) (horizontal perspective). In accordance with the presented model, the development of the student's linguistic personality at the initial stage of learning Russian is based on the identified integrative units. In terms of content, these are microtexts of the following types: a) description; b) narrative, as well as structural

units (words and word forms) that identify them and are included in the processes of internalization; in operational terms, this is the interaction of integrated reading-listening-speaking systems. The study demonstrates that both right-hemisphere and left-hemisphere international students easily include (integrate) into their linguistic consciousness a typified Russian-language description or narrative, as well as elements of reasoning, using the cognitive strategy “from synthesis to analysis”. The educational materials interiorized on the integrative basis allows these students further, at the B1 level, to cope with more complicated educational tasks, such as producing their own monologues/discourses of different types.

Keywords: pedagogical model, cross-cultural communication, Russian as a foreign language, multi-level integrative units

Article history: received 12.04.2023; accepted 19.06.2023.

For citation: Muhammad, L.P., Ippolitova, L.V., & Zhang, S. (2023). Building an up-to-date efficient model of teaching Russian to international students under the principles of anthropological linguodidactics. *Russian Language Studies*, 21(4), 488–502. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-488-502>

References

- Albreht, F.B., Guseynova, I.A., Ippolitova, L.V., Muhammad, L.P., Starodubova, O.Yu, Stoletova, E.K., & Chubarova, O.E. (2022). *Personality development potential of multicultural learning environment*. Moscow: Direkt-Media Publ. (In Russ.)
- Bogin, G.I. (1984). *The model of linguistic personality in its relation to the varieties of texts*. (Doctoral dissertation, Leningrad). (In Russ.)
- Boyd, R.L., & Pennebaker, J.W. (2017). Language-based personality: A new approach to personality in a digital world. *Current Opinion in Behavioral Science*, (18), 63–67. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.07.017>
- Chzhan, Sh. (2019). The cognitive component as an important part of anthropologically-oriented linguodidactics (initial training phase). *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*, (1), 168–171. (In Russ.)
- Dunaeva, L.A., Levina, G.M., Bogomolov, A.N., & Vasilieva, T.V. (2020). Digitalization of the Russian as a foreign language area: First results and perspectives. *Russkiy Yazyk Za Rubezom*, (5), 4–9. (In Russ.)
- Ippolitova, L.V., Muhammad, L.P., & Kazhuro, D.V. (2022). Modeling a digital educational environment in a multicultural academic context: On the example of the target audience of foreign students studying the Russian language. *Sovremennoe Pedagogicheskoe Obrazovanie*, (12), 70–76. (In Russ). <https://doi.org/10.24412/2587-8328-2022-12-70-76>
- Kostomarov, V.G., & Burvikova, N.D. (1997). Anthropological principle as a perspective in the development of linguistic studies. *Russian as a Foreign Language: Linguistic Problems* (pp. 8–12). Moscow: IRYAP Publ. (In Russ.)
- Kulik, A.D. (2016). *Integrative-modular approach to professionally oriented teaching of the Russian Language to foreign students: Initial stage* (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Leontev, A.A. (2001). *Language and speech activity in general and pedagogical psychology: Selected psychological works*. Moscow: Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK Publ. (In Russ.)
- Muhammad, L.P. (2003). *Integrative model of teaching the receptive types of speech activity to students of non-philological specialities (initial and intermediate stages of training)*. Moscow: Gos. IRYa im. A.S. Pushkina Publ. (In Russ.)
- Strelchuk, E.N. (2021). Prospects of Russian as a foreign language online learning in Russian universities. *Russian Language Studies*, 19(1), 102–115. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115>

Vasyuhno, L.P. (1996). *Case forms' cataphoric function use to improve reading comprehension skills for students of non-philological specialties*. (Candidate dissertation, Moscow). (In Russ.)

Bio notes:

Ludmila P. Muhammad, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of Russian as a foreign language, Institute of International Educational Programs, Moscow State Linguistic University, 38 Ostozhenka St, bldg 1, Moscow, 119034, Russian Federation. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language, psycholinguistics, theory of text and discourse, intercultural communication. The author of more than 80 scientific and scientific-methodical works, including 2 monographs and 3 manuals. ORCID: 0000-0003-3946-9554. E-mail: muhammadlp@yandex.ru

Lyubov V. Ippolitova, Candidate of Philology, Assistant of the Chair of the Russian Language No. 5, Institute of Russian Language, RUDN University, 6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language, psycholinguistics, intercultural communication. ORCID: 0000-0003-4845-8523. E-mail: ipolitova-lv@rudn.ru

Shanzhi Zhang, Dean of the Faculty of the Russian Language, Institute of Language and Culture, Northwest A&F University, 22 Xinong Rd, Yangling, 712100, People's Republic of China. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language, psycholinguistics, cognitive linguistics. E-mail: logos826@gmail.com



DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-503-521

EDN: VVZYYX

Научная статья

Закономерности формирования научной лингвистической картины мира школьников на уроках русского языка в Российской Федерации

И.А. Сотова , Д.С. Квашнина *Ивановский государственный университет, Иваново, Российская Федерация* irina_sota@mail.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена значимостью формирования на уроках русского языка научной лингвистической картины мира как познавательного компонента лингвистического мировоззрения учащихся и потребностью в разработке лингвометодических основ решения этой проблемы. Цель исследования – выявить и описать закономерности формирования научной лингвистической картины мира в процессе обучения русскому языку в средней школе. Применялись теоретический анализ научной литературы, наблюдение, педагогический эксперимент. Материалом послужили научные публикации по лингвокультурологии, когнитивной лингвистике, теории и методике преподавания русского языка. Дано определение понятия «научная лингвистическая картина мира» применительно к задачам обучения русскому языку. Установлено, что формирование научной лингвистической картины мира осуществляется путем усвоения новых слов и понятий в результате наблюдения, анализа и интерпретации языковых явлений с лингвистических позиций в ходе процессов категоризации и концептуализации прежде всего на лексическом уровне, с опорой на знания, умения и навыки, приобретенные на уроках русского языка и в определенной степени заданные установками авторов учебника. Основным дидактическим средством формирования научной лингвистической картины мира является научный лингвистический текст, а ведущим методом – работа над познавательными лингвистическими задачами, в том числе сопоставительными. Перспективы дальнейшего изучения проблемы состоят в разработке методики формирования научной лингвистической картины мира на уроках русского языка на материале разных разделов науки о языке.

Ключевые слова: лингвистическое мировоззрение, научный лингвистический текст, познавательная лингвистическая задача, сопоставительная познавательная задача, лексикология, урок русского языка

История статьи: поступила в редакцию 11.01.2023; принята к печати 18.05.2023.

Для цитирования: Сотова И.А., Квашнина Д.С. Закономерности формирования научной лингвистической картины мира школьников на уроках русского языка в Российской Федерации // Русистика. 2023. Т. 21. № 4. С. 503–521. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-503-521>

© Сотова И.А., Квашнина Д.С., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Введение

Вопрос о связи языка и мышления находится в центре внимания отечественных и зарубежных ученых с XIX в. Так, например, Л.В. Щерба отмечал: «Каждый язык представляет нам мир внешний, воспринимаемый мир в своем особом виде... В каждом языке мир представлен по-разному, понимается по-разному» (Щерба, 2007: 53). Открытия лингвистов в этой области создали необходимую базу для изменения подходов к обучению русскому языку. Согласно современным стандартам образования, в процессе обучения ученику необходимо не только овладеть языком как средством общения, но и накопить и осмыслить теоретическую информацию о языке как особой системе и явлении культуры¹. В сложившейся ситуации все большую актуальность приобретает проблема формирования у школьников научной лингвистической картины мира.

Понятие «картина мира» является фундаментальным. Его возникновение ученые относят к концу XIX – началу XX в. и связывают с трудами физиков и философов – Г. Герца, М. Планка, М. Хайдеггера (Роль человеческого фактора..., 1988: 12), в публикациях которых картина мира рассматривается в аспекте научного познания, чаще всего – естественно-научного, и зависит от субъекта, познающего действительность.

В рамках гуманитарных исследований понятие картины мира стало разрабатываться с середины XX в. в тесной связи с изучением человеческого мышления (А.Н. Леонтьев и др.), культуры (Ю.М. Лотман, Г.Д. Гачев) и языка (В. фон Гумбольдт, Ю.Н. Караулов). В этих работах ученые исходят из мысли о том, что многие явления окружающей действительности, чужие и собственные чувства, идеи и поступки других людей человек осмысляет прежде всего относительно себя, то есть с субъективных позиций, которые формируются социумом, местом, культурой и т. д. (Ganyushina, 2016: 70).

Естественно-научный и гуманитарный подходы дополняют друг друга и позволяют рассмотреть картину мира как универсальную категорию, представляющую собой совокупность знаний и представлений о мире, составляющих основу мировоззрения и являющихся результатом физической и духовной деятельности человека. Картина мира как способ осмысления действительности связана с мышлением и оказывает на него большое влияние: в зависимости от нашей картины мира мы формулируем вопросы, ищем на них ответы и делаем выводы (Tsybul'skya, Levin, 2019).

Ребенок познает объективно существующую действительность, которая отражается в сознании средствами языка. Так формируется языковая картина мира. Нам близка точка зрения А.А. Яковлева, который, опираясь на глубокие теоретические обобщения, определяет *языковую картину мира* как «закрепленные в языке способы, процессы и результаты концептуализации действительности, совокупность знаний о мире, способов их получения и интерпретации» (Яковлев, 2017: 6). Достаточно часто языковая картина мира соотносится с понятием «наивная картина мира», что подчеркивает ее обы-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.
URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/c2b2d8185c0a6e95fd5e5cbd2ecc34b4445cf314/
(дата обращения : 12.03.2023).

денный, ненаучный характер. Однако любая картина мира тесно связана с мировоззрением человека и способна претерпевать изменения с течением времени в зависимости от общечеловеческого и личного опыта субъекта (Sartini, Shri Ahimsa-Putra, 2017: 269).

Развитие научного знания повлияло на становление различных видов картины мира, и прежде всего – научной. Под *научной картиной мира* понимается «целостная система представлений об общих свойствах и закономерностях действительности, построенная в результате обобщения и синтеза фундаментальных научных понятий и принципов» (Чернова, 2010: 27). Наряду с общенаучной картиной мира, которая включает представления об окружающей действительности, человеке, социуме, существуют частнонаучные картины мира.

В процессе обучения русскому языку учащийся осмысляет, преобразует, «выстраивает» в сознании научную лингвистическую картину мира, отражающую взгляд на язык с позиций современного научного знания. Научная лингвистическая картина мира связана в свою очередь с научными представлениями о языке и лингвистике как науке.

В методике обучения русскому языку значительное внимание уделялось проблеме формирования лингвистического мировоззрения учащихся (М.Т. Баранов и др.). Проблема формирования научной лингвистической картины мира как познавательного компонента лингвистического мировоззрения не становилась предметом специального исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем с лингвометодических позиций раскрывается понятие «научная лингвистическая картина мира» и получают обоснование закономерности формирования у школьников научной лингвистической картины мира на уроках русского языка.

Задача формирования научной лингвистической картины мира учащихся на уроках русского языка представляется актуальной и перспективной в силу значимости развития представлений учащихся о языке и осмысления ими языка с научных позиций.

Цель исследования – выявить и раскрыть закономерности формирования у школьников научной лингвистической картины мира на уроках русского языка.

Методы и материалы

В исследовании использовались следующие методы: теоретический анализ научной литературы, наблюдение, педагогический эксперимент.

Материалами исследования послужили научные публикации по лингвокультурологии, когнитивной лингвистике, теории и методике преподавания русского языка.

В педагогическом эксперименте приняли участие учащиеся 6-х классов ЧОУ «Лицей Исток», МБОУ «Средняя школа № 18» и ФГБОУ «МЦО „Интердом“ имени Е.Д. Стасовой» г. Иваново Ивановской области в период с 2020 по 2022 г. (88 чел.).

Выбор возрастной группы обусловлен рядом факторов: специальный этап изучения раздела «Лексикология» завершается в 6-м классе; ученики этого

возраста наиболее восприимчивы к усвоению и систематизации лингвистической информации; в этот период происходит становление перспективной саморегуляции.

В ходе эксперимента учащимся предлагались познавательные задачи на лексическом материале, в основе решения которых лежал сопоставительный анализ слов одного или разных языков; задания по работе с научным лингвистическим текстом (параграф учебника, словарная статья, научно-популярная статья); по созданию собственного научного лингвистического текста (фрагмент параграфа учебника, статья в школьном словаре, научно-популярное сообщение и др.). В соответствии с учебной темой эти задания включались в уроки русского языка и срезовые работы до, в процессе и после изучения раздела «Лексикология» в 6-м классе. Фиксировалось количество учащихся, которые успешно справились с тем или иным заданием, и учащихся, которые испытали те или иные затруднения. Анализировались затруднения учащихся и их причины. Дальнейшая работа над решением сопоставительной познавательной задачи осуществлялась учащимися совместно в ходе обсуждения, при направляющем участии учителя. Научные лингвистические тексты учеников редактировались индивидуально с опорой на пометы и замечания учителя.

Результаты

Основные результаты исследования заключаются в следующем:

- дано определение понятия «научная лингвистическая картина мира» применительно к обучению русскому языку;
- выявлены, сформулированы и раскрыты закономерности формирования у школьников научной лингвистической картины мира в процессе обучения русскому языку;
- рассмотрены основные дидактические средства формирования у школьников научной лингвистической картины мира в процессе обучения русскому языку – научный лингвистический текст и познавательная лингвистическая задача, в том числе сопоставительная.

Наблюдение позволило установить: 1) наличие в сознании учащихся определенной, фрагментарной научной лингвистической картины мира как некоторого представления о языке и лингвистической науке, в той или иной степени отвечающего современному научному знанию; 2) затруднений в осмыслении языковых системных связей; 3) познавательного интереса к лексическим языковым явлениям.

В ходе педагогического эксперимента отмечен повышенный интерес школьников к решению сопоставительных лингвистических задач и созданию собственного научного лингвистического текста (научно-популярное сообщение, фрагмент словарной статьи, фрагмент параграфа учебника и др.).

В качестве критериев успешного формирования научной лингвистической картины мира учащихся нами выделены: способность дать определение лексических понятий, назвать и охарактеризовать словари (толковый, синонимов, антонимов, омонимов, паронимов, этимологический), назвать имена выдающихся лингвистов, способность в совместной деятельности с учите-

лем увидеть в лингвистическом материале проблемный вопрос, объяснить языковое явление с научных позиций, установить системные связи языковых явлений на уровне лексики, осмыслить чужой научный лингвистический текст и создать собственный.

Обсуждение

Формирование научной лингвистической картины мира как компонента лингвистического мировоззрения

Важной задачей формирования научной лингвистической картины мира, на наш взгляд, является раскрытие связи человека и языка. Это связано с самой природой языка, который, будучи системно-структурным образованием, не существует в отрыве от его носителей и их мировоззрения.

Понятие «картина мира» не тождественно понятию «мировоззрение», частью которого является «лингвистическое мировоззрение».

Мировоззрение определяется как «система взглядов на объективный мир и место в нем человека, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации»².

Лингвистическое мировоззрение представляет собой совокупность взглядов человека на язык, на то, как проявляется язык в человеке и как проявляет себя человек в языке, на отношение человека к языку и человеку (в том числе к самому себе) как языковой личности, а также обусловленные этими взглядами позиции, убеждения и идеалы, ценностные ориентации, связанные с языком. Целям обучения русскому языку в школе отвечает осмысление языка как системы и как средства общения, как ценности и сокровищницы русской культуры.

В теории и методике обучения русскому языку проблема формирования лингвистического мировоззрения учащихся была поставлена М.Т. Барановым в статье «Формирование лингвистического мировоззрения учащихся на уроках русского языка в IV–VIII классах». М.Т. Баранов определял лингвистическое мировоззрение как «материалистический взгляд на язык» (Баранов, 1977: 17).

Понятия «картина мира» и «мировоззрение» соотносятся между собой как часть и целое, где частью является картина мира (табл. 1).

Картина мира – это «некий обобщенный образ мира, результат всей активности человека (предметно-практическая активность, созерцание мира, умозрение и умопостижение мира)» (Роль человеческого фактора..., 1988: 19–20). Согласно А.А. Радугину, мировоззрение включает в себя следующие компоненты: познавательный (картина мира и научная картина мира), ценностно-нормативный (ценности, идеалы, нормы), эмоционально-волевой (чувства), практический (готовность применять знания на практике, воплощать в жизнь идеалы) (Радугин, 2001: 14). В определении структуры мировоззрения мы разделяем позицию Л.Б. Сандаковой, по мнению которой мировоззрение пред-

² Большая советская энциклопедия / гл. ред. А.М. Прохоров : в 30 томах. Том 16 : Мезии – Моршанск. М. : Советская энциклопедия, 1969–1978. С. 320.

ставляет собой «комплексное воззрение», объединяющее представления о мире (картину мира) и отношение человека к миру (Сандакова, 2018: 49). Картина мира – это некоторый «срез», результат деятельности субъекта. При этом она «может выступать основанием мировоззренческого процесса и его результатом» (Сандакова, 2018: 49), «в рамках одного мировоззрения вполне можно оперировать фрагментами нескольких различных картин мира» (Там же: 48).

Таблица 1

Соотношение понятий «картина мира» и «мировоззрение»

Критерии сопоставления	Картина мира	Мировоззрение
Компоненты	Представления и знания о мире и человеке + связи знаний	Представления и знания о мире и человеке + связи знаний + отношение человека к миру (ценностные установки, убеждения, принципы)
Виды	Обыденная, научная, религиозная, философская, художественная	Обыденное, научное, религиозное, философское, художественное
Процессуальность	Представляет собой и основание, и «временной результат» мировоззренческого процесса	Процессуально
Связь с деятельностью субъекта	Результат физической, интеллектуальной и духовной деятельности человека	
Связь с обществом	Испытывают влияние культуры, науки, искусства, религии и т. д.	

Table 1

The relationship between the concepts of “picture of the world” and “worldview”

Comparison criteria	Picture of the world	Worldview
Components	A mental representations and knowledge about the world and man + connections of knowledge	A mental representations and knowledge about the world and man + connections of knowledge + human attitude to the world (values, beliefs, principles)
Types	An ordinary, scientific, religious, philosophical, artistic	An ordinary, scientific, religious, philosophical, artistic
Procedure	It represents both the basis and the “temporary result” of the worldview process	Procedurally
Connection with the activity of the subject	The result of a person's physical, intellectual and spiritual activity	
Communication with the society	They are influenced by culture, science, art, religion, etc.	

Способы моделирования и отражения действительности могут различаться, в связи с чем выделяются различные виды картин мира, среди них – научная картина мира. Компоненты научной картины мира – частнонаучные картины мира, которые моделируют действительность или ее фрагменты с позиций конкретной науки (Каледин, 2003: 111). Одной из частнонаучных картин мира является научная лингвистическая картина мира.

Научная лингвистическая картина мира понимается нами как совокупность представлений человека о языке и языковой системе, основанная на научных знаниях о структуре и закономерностях развития языка, свойствах языковых единиц, лингвистике как науке, а также о способах получения и интерпретации языковых данных. Научная лингвистическая картина мира входит в познавательный компонент лингвистического мировоззрения и – в совокупности с ценностными представлениями и установками языковой личности (аксиологический компонент) – составляет основу лингвистического мировоззрения.

Формирование научной лингвистической картины мира, на наш взгляд, подчиняется следующим *закономерностям*:

– научная лингвистическая картина мира формируется путем усвоения новых слов и понятий в результате наблюдения, анализа и интерпретации языковых явлений с лингвистических позиций в ходе процессов категоризации и концептуализации прежде всего на лексическом уровне;

– формирование научной лингвистической картины мира опирается на знания, умения и навыки, полученные на уроках русского языка, и в определенной степени задано установками авторов учебника;

– основным дидактическим средством формирования научной лингвистической картины мира является научный лингвистический текст: учебно-научный, научно-справочный, научно-популярный – текст параграфа учебника, текст словарной статьи, адаптированный текст научной статьи;

– ведущим методом формирования научной лингвистической картины мира выступает работа над познавательными лингвистическими задачами, в том числе сопоставительными.

Выделенные закономерности лежат в основе формирования научной лингвистической картины мира и проявляются при изучении всех уровней языковой системы, хотя наиболее ярко и доступно для учащихся – на лексическом уровне. Целенаправленное формирование научной лингвистической картины мира возможно при учете этих закономерностей.

Обратимся к их рассмотрению.

Научная лингвистическая картина мира как результат процессов концептуализации и категоризации

Важно отметить, что формирование научной лингвистической картины мира осуществляется в ходе основных процессов познания – категоризации («процесс упорядочения полученных знаний» (Дзюба, 2015: 40)) и концептуализации («процесс определения набора когнитивных признаков... какого-либо явления» (Там же: 41)). Так, Е.С. Кубрякова отмечает, что «мир расчленен человеком и представлен в разных языках по-разному именно потому, что в каждом естественном языке он выступал исключительно в виде итогов по-разному протекавших в соответствующих языках процессов категоризации и концептуализации» (Кубрякова, 2010: 14).

До осуществления этих процессов в сознании существует неотрефлексированный образ предмета, явления, который ученик воссоздает в сознании путем воображения или воспоминания. Этот образ не всегда может соответствовать действительности, его изменение связано с накоплением и обработкой знаний, то есть с процессом концептуализации. В процессе концептуализации происходит «выделение минимальных содержательных единиц человеческого опыта, структур знания»³. Концептуализация связана с осмыслением поступающей информации – о человеке и окружающей действительности. При формировании научной лингвистической картины мира в ходе концепту-

³ Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика : курс лекций по английской филологии : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Зарубежная филология». Тамбов : ТГУ, 2000. С. 22.

ализации осуществляется получение и обработка лингвистической информации, соответствующей современному научному знанию. В то же время происходит и другой процесс – категоризации, связанный с «объединением сходных или тождественных единиц в более крупные разряды, категории»⁴. Это классификационная деятельность, которая предполагает включение явления в определенные группы на основе сходств путем интерпретации и систематизации информации. Можно сделать вывод о том, что в ходе категоризации формируется системное представление о языке, которое играет важную роль в формировании научной лингвистической картины мира.

А.Л. Шарандин, отмечая динамическую природу этих процессов, говорит о том, что они обусловлены деятельностным подходом (Шарандин, 2013: 76).

Формирование научной лингвистической картины мира, основой которого выступают процессы категоризации и концептуализации, осуществляется в ходе целенаправленного усвоения лингвистических и языковых знаний, формирования языковых умений и навыков прежде всего на лексическом уровне.

Слово занимает особое место в процессе создания и отражения картины мира, в том числе научной лингвистической: в своих грамматических и лексических значениях слово способно хранить и передавать информацию о мире, в том числе и о языке. Кумулятивная функция слова проявляется ярче всего в области лексики, так как в ней, как отмечает Ф.Г. Самигулина, «отражаются фрагменты социального опыта, связанного с основной деятельностью данного народа» (Самигулина, 2010: 82).

Наряду с этим слово представляет собой результат наших мыслительных процессов, является инструментом реализации когнитивной функции языка. Единицы языка оказывают влияние на процесс мышления и на картину мира говорящего: «язык – это важнейший способ формирования и существования знаний человека о мире» (Kozlova, 2017: 30). Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, отмечают, что слово является «носителем речемыслительной деятельности», так как в слове содержится понятие, которое представляет собой итог познания (Верещагин, Костомаров, 1980: 13).

Слово – основная и наиболее понятная для школьника единица языка: многие лексические понятия учащимся 5–6-х классов уже знакомы. Это позволяет сконцентрироваться не только на повторении и отработке уже изученного, но и на углублении полученных знаний и умений, рассмотрении известной информации с новых позиций. Развитие представлений о номинации, значении и системных связях слов способствует «остранению» материала, позволяет взглянуть на язык не только как на средство общения или систему правил, но и как на явление, имеющее структуру, связи и закономерности развития.

Таким образом, слово аккумулирует в себе как социальный, так и индивидуальный человеческий опыт. В процессе работы со словом на уроках русского языка ученик приобретает знания, оценки, модели мышления, которые впоследствии окажут определенное влияние на его действия. А в ходе усвоения и использования терминологической системы лингвистики у учащегося формируется особая система мышления, основанная на научных знаниях о структуре и закономерностях развития языка, свойствах языковых единиц и т. д.

⁴ Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика... С. 22.

Научный лингвистический текст как основное дидактическое средство формирования научной лингвистической картины мира

Работа над лингвистическим текстом осуществляется на уроках русского языка регулярно и, наряду с усвоением теоретического материала, преследует цель формирования и развития умений понимания чужого текста и создания собственного. Работа над научным лингвистическим текстом позволяет «сделать ученика способным к самообразованию» (Ембулаева, 1990: 4). Тексты отбираются в соответствии с критериями научности, доступности, учета интересов учащихся и др.

По нашему мнению, работа над научным лингвистическим текстом способствует формированию научной лингвистической картины мира вне зависимости от того, осознавалась ли учителем эта задача. Целенаправленная же работа с текстом в этом направлении способствует формированию более полной научной лингвистической картины мира.

Формирование научной лингвистической картины мира зависит от выбора текстов и способов работы с ними.

На уроках русского языка используются следующие типы научного текста: учебно-научный (текст учебника), научно-справочный (текст словарной и энциклопедической статей), научно-популярный (тексты научно-популярных статей, адаптированные тексты научных статей). При этом чтение и анализ научного лингвистического текста направлены на усвоение учащимися научного видения языка. Научно-популярный текст, кроме того, повышает познавательный интерес школьников (Янченко, Жарикова, 2021: 43).

В содержании научного лингвистического текста находят отражение научные сведения об истории, развитии и современном состоянии языка, языковой системе, связях человека и языка, представляющие фрагменты научной лингвистической картины мира. Их успешное восприятие и усвоение предполагает специально организованную работу над текстом, в которой традиционно выделяются такие этапы, как предтекстовая, притекстовая и послетекстовая деятельность (Кулибина, 1999: 124).

Чтение и анализ научного лингвистического текста включают в себя те же шаги, что и работа над любым другим текстом: определение темы, деление текста на логико-смысловые фрагменты, определение позиции автора, выбор в тексте аргументов для своей позиции, рефлексия и «формулирование собственного отношения» (Обласова, 2014: 3). При чтении теоретического материала важно не только получить новую информацию или подтвердить уже имеющуюся, но и сформулировать собственное отношение к ней – то есть самостоятельно осмыслить предложенный материал с позиций юного исследователя («Противоречит ли тому, что я уже знаю?», «Дополняет ли это?», «Со всем ли я согласен?»).

Обратимся к примерам. В ходе педагогического эксперимента на уроке, посвященном теме «Жаргонизмы», учащиеся выполняли следующее задание:

Прочитайте текст. Определите роль жаргонизмов в языке.

В начале 2000-х в Интернете появилось новое явление – «язык падонков»/«албанский язык». Характерным для него является отказ от грамматических, фонетических и орфографических норм: «превед, медвед», «афа-

тик, пеши, исчо» и т. д., а также нарочитая грубость. Б.Ю. Норман, доктор филологических наук, один из создателей «языка падонков», отмечал, что этот язык возник в качестве игры образованных и грамотных людей, которые хотели создать пародию на орфографические правила. Следовательно, как и любой жаргон, «язык падонков» объединял определенную группу людей. Хотя иногда цель создания жаргона – конспирация, в данном случае это был протест против существующих в языке правил. Можно также согласиться с А.Р. Шакировой, что «язык падонков» – это своеобразное развлечение, попытка вырваться из скучных будней. Но всегда ли это так? А.Р. Шакирова отмечает: «Подобно человеческому организму, русский язык постоянно подвергается яростным атакам вирусов, типа речи падонков. Но борьба с болезненной инфекцией впоследствии укрепляет иммунитет организма. <...> Жаргон падонков – это заболевание, которое, безусловно, не пройдет бесследно для носителей русского языка»⁵.

На этапе предтекстовой деятельности поднимался вопрос о роли жаргонизмов в языке. Учащиеся высказывали различные гипотезы, которые записывались в тетрадь для будущей проверки. В процессе чтения текста школьники находили подтверждение или опровержение сформулированным предположениям.

Задание направлено на формирование умений чтения текста, поиска информации, критического осмысления прочитанного. В процессе работы над текстом учащиеся осмысливают жаргонизмы не только как явление языка, но и как предмет исследования. Для этого учащимся были предложены вопросы: «Кто изучал жаргонизмы? С какой целью? К каким выводам пришли исследователи?». А также вопросы, которые помогают сделать знание личностно значимым: «Как вы думаете, нужно ли изучать жаргонизмы? Хотели бы вы изучить жаргонизмы, которые используются учениками вашего класса?».

Важным этапом формирования научной лингвистической картины мира является создание учащимися собственного научного лингвистического текста. Отметим, что в отношении работ учащихся 6-го класса, возможно, более корректно говорить о создании текстов лингвистической проблематики.

Работа над созданием собственного научного лингвистического текста предполагает следующие шаги: определение цели (зачем говорю?), «отбор, систематизацию, коррекцию содержания высказывания», составление плана, подбор языкового материала, конструирование учебно-научного текста (Купирова, Суворова, 2011: 4), а также повторную работу с текстом, предполагающую совершенствование текста в условиях совместной деятельности с разной степенью внешнего контроля учителя (Сотова, 2006: 187).

На этапе послетекстовой деятельности ученикам могут быть предложены задания по созданию собственного научного лингвистического текста: научно-популярного сообщения, доклада, словарной статьи или ее фрагмента, параграфа учебника, реферативной статьи и др.

⁵ Шакирова А.Р. Экспансия новояза : падонки атакуют! // Языковая система и речевая деятельность : лингвокультурологический и прагматический аспекты : материалы международной научной конференции. Вып. 1. Ростов н/Д.: Логос, 2007. С. 173.

Приведем примеры познавательных задач, в результате решения которых учащиеся создают научные лингвистические тексты разных жанров.

1. В рамках акции «Библионочь» вас пригласили в Научную библиотеку выступить перед учащимися начальных классов с сообщением о пользе и вреде жаргонизмов. (Научно-популярное сообщение)

2. В одной из школ Вашего города состоится научный лингвистический круглый стол для школьников, на котором вам предстоит рассказать о жаргонизмах. (Доклад)

3. Вы участвуете в проекте «Ученический лингвистический словарь» и получили задание составить статью о жаргонизмах. (Фрагмент словарной статьи)

Приведем пример словарной статьи, составленной ученицей 6-го класса после изучения этой темы⁶:

Жаргонизмы – это слова, употребление которых ограничено социальной принадлежностью людей.

Причины возникновения жаргонизмов различны. Часто они появляются из-за деятельности людей, которые объединены в группы и локально употребляют понятные им слова. Баранка – это жаргонизм, ведь его используют водители. Часто они говорят: «Кручу баранку». А мы понимаем, что баранка – это руль.

Также жаргонизмы могут возникнуть как протест против обыденности, когда язык оказывается заштампован. Так, часто мои ровесники используют жаргоны вместо обычных слов.

Жаргонизмы бывают разные: профессионализмы (например, язык компьютерщиков), сленг (например, язык, на котором общаются между собой шестиклассники), арготизмы (например, язык воров).

Многие жаргонизмы обладают высокой степенью экспрессивности, то есть выражают эмоции говорящего. Если вы в шоке, то «треш» передаст высокую степень удивления. А «токсик» – это не просто злой человек, а крайне отрицательный.

Все эти слова есть в словарях. Отличить от обычных их можно с помощью помет – (разг.), (сленг), (у строителей).

Катя В., 6 кл.

В приведенном примере можно увидеть, что ученица справилась с задачей раскрыть понятие «жаргонизмы», указала типы жаргонизмов, привела самостоятельно подобранные примеры и пометы к ним в словарях. На этапе повторной работы с текстом были выявлены и исправлены ошибки и неточности в выражении мысли.

Продукты деятельности школьников по созданию научного лингвистического текста существенно различаются по качеству, не всегда точно отражают научное знание, отвечают не всем требованиям научного стиля, но этот факт не умаляет значимости такой работы. Научные лингвистические тексты школьников несовершенны, но это результат самостоятельной когнитивно-

⁶ Ученический текст приводится без исправления лексических и грамматических ошибок. Орфографические и пунктуационные ошибки исправлены.

коммуникативной деятельности по осмыслению и объяснению языковых понятий и явлений.

Работа по созданию научного лингвистического текста:

- позволяет закрепить предметные знания, полученные в ходе работы с чужим научным лингвистическим текстом;

- мотивирует к самостоятельному выявлению особенностей языковых явлений, установлению логических и системных связей между ними;

- запускает механизмы внутренней речи, которые направлены на формулировку гипотез, подбор доказательств, определение выводов (Жинкин, 1982: 18);

- носит метапредметный характер: в процессе такой работы школьник учится создавать научный текст с учетом замысла и адресата речи, соблюдать структуру построения текста, грамотно излагать мысли.

Таким образом, работа с научным лингвистическим текстом обладает значительным потенциалом формирования научной лингвистической картины мира.

Познавательные лингвистические задачи как метод формирования научной лингвистической картины мира

Ведущим методом формирования научной лингвистической картины мира мы считаем работу над познавательными лингвистическими задачами, в том числе сопоставительными.

Понятие «познавательная лингвистическая задача» введено в теорию и методику обучения русскому языку Т.В. Напольновой и получило развитие в трудах Н.Д. Десяевой, Э.В. Криворотовой, Н.В. Кузнецовой и других исследователей. Под познавательными лингвистическими задачами понимаются такие задачи, «в процессе решения которых учащиеся „открывают“ новые знания, новые способы их добывания, самостоятельно анализируя языковые явления» (Напольнова, 1968: 17). Среди познавательных задач выделяются задачи сопоставительного характера – задания, цель которых заключается в поиске общего и различного в языковых явлениях одного языка или разных языков. Сопоставительные задачи рассматриваются как разновидность познавательных задач, так как в их основе лежит анализ (Гапонова, Мельникова, 2010: 92).

Задания на сопоставление языковых явлений из одного или разных языков имеют высокий развивающий потенциал. При выполнении мыслительной операции сравнения «вскрываются существенные и несущественные признаки предметов, а это возможно сделать, только анализируя их свойства; при классификации требуется также аналитическое изучение свойств объектов; а затем сравнение и группировка их при помощи синтеза» (Пасичник, 2013: 48). В то же время сопоставительные задания «остраивают» языковой материал, позволяют посмотреть на него с позиции наблюдателя/исследователя.

В процессе формирования научной лингвистической картины мира привлечение сопоставительных заданий позволяет решить ряд задач: формирование системного взгляда на лексику русского языка и язык в целом; осознание системных связей языковых единиц; формирование метапредмет-

ного умения сопоставлять. Наконец, именно сопоставительные задачи через остранение материала позволяют увидеть уникальность, самобытность, красоту единиц языка. Пример подобного задания представлен в табл. 2.

Данное задание было предложено учащимся в ходе изучения темы «Диалекты». С ним успешно справились 42 % шестиклассников.

Упражнение направлено на получение учащимися знаний о видах диалектов путем нахождения сходств и отличий диалектного слова и общеупотребительного. В качестве материала для сопоставления выступают языковые явления одного национального языка, что позволяет показать дифференциацию русского языка, охарактеризовать роль диалектов в системе русского языка как сокровищницы русской культуры.

Для выполнения задания классы делились на равные по количеству участников группы с учетом способностей учащихся: в каждой группе были сильные, средние и слабые ученики.

Таблица 2

Пример сопоставительного задания

Задание: Сравните диалектные слова с общеупотребительными, найдите отличия и на их основе определите вид диалекта. Дополните текст составленной учебной статьи видами и примерами диалектов

Группа 1: Смоленская область		
<i>Диалектное слово</i>	<i>Общеупотребительное слово</i>	<i>Отличие</i>
Чепь	Цепь	
Сверьху	Сверху	
Мешечек	Мешочек	
Вид:		
Группа 2: Томская область		
<i>Диалектное слово</i>	<i>Общеупотребительное слово</i>	<i>Отличие</i>
Медвежиха	Медведица	
Голубника	Голубика	
Спробовать	Попробовать	
Вид:		
Группа 3: Курганская область		
<i>Диалектное слово</i>	<i>Общеупотребительное слово</i>	<i>Отличие</i>
Следья	Следы	
Евоный	Его	
В той пор	В ту пору	
Вид:		
Группа 4: Оренбургская область		
<i>Диалектное слово</i>	<i>Общеупотребительное слово</i>	<i>Отличие</i>
Кавун	Арбуз	
Землянушка	Крот	
Еланка	Поляна	
Вид:		

Example of comparative task

Exercise: Compare dialect words with commonly used ones, find differences and, based on them, determine the type of dialect. Complete the text of your educational article with types and examples of dialects

Group 1: Smolensk region		
<i>Dialect word</i>	<i>Common word</i>	<i>Difference</i>
Чеп'	Сеп'	
Sver'hu	Sverhu	
Meshechek	Meshochek	
Kind:		
Group 2: Tomsk region		
<i>Dialect word</i>	<i>Common word</i>	<i>Difference</i>
Medvezhiha	Medvedica	
Golubnika	Golubika	
Sprobovat'	Poprobovat'	
Kind:		
Group 3: Kurgan region		
<i>Dialect word</i>	<i>Common word</i>	<i>Difference</i>
Sled'ya	Sledy	
Evonyj	Ego	
V toj por	V tu poru	
Kind:		
Group 4: Orenburg region		
<i>Dialect word</i>	<i>Common word</i>	<i>Difference</i>
Kavun	Arbuz	
Zemlyanushka	Krot	
Elanka	Polyana	
Kind:		

Чтобы успешно справиться с заданием, участники группы должны выполнить следующие действия:

1. Нахождение общего, в данном случае – значения слов. На данном этапе актуализируется ранее сформированное умение определять лексическое значение слова.

2. Определение различного путем анализа слов. В предложенном для анализа материале лексические единицы различаются либо по звуковому составу, либо по способу словообразования, либо по грамматическим показателям, либо это разные слова. Первой группе необходимо обратить внимание на звуковой состав слова, второй – на словообразовательные морфемы, третьей – на грамматические показатели, четвертой – на сами лексемы. Таким образом, на данном этапе учащиеся осуществляют языковой анализ слова и актуализируют знания из других разделов лингвистики.

3. Определение вида диалекта. Как только различие найдено, необходимо соотнести его с уровнем языка, на котором оно проявляется: звук – фонетический уровень, морфема – словообразовательный и т. д. В ходе осуществления этой операции в сознании учащегося происходит важный процесс:

распределение единиц по разделам, осознание слова как основной единицы языка, которую можно рассматривать с точки зрения различных разделов лингвистики, осознание системных связей в языке.

Работа над таким сопоставительным заданием позволяет развивать учебно-языковые умения: опознавать, анализировать и классифицировать языковые явления, объяснять и доказывать свою позицию, привлекая лингвистический материал в качестве аргументации. В результате выполнения предложенного задания учащиеся осмысливают роль диалектов в развитии языка, осознают диалект как часть лексической системы русского языка и приходят к мысли о том, что диалекты – сокровищница русского языка, в которой, с одной стороны, запечатлелась история родного языка, с другой – проявляются особенности речи носителей диалекта.

Через понимание взаимообусловленности языковых явлений, экстралингвистических и лингвистических факторов развития языка формируется особый взгляд на мир через язык и на сам язык как объект научного познания.

Заключение

Формирование научной лингвистической картины мира – одна из важных задач обучения русскому языку. В процессе усвоения предметных знаний и умений ученик получает возможность «подняться» над материалом, осмыслить его с научных позиций. Создание представления о языке как системном явлении, объекте науки и феномене культуры рассматривается нами как цель и как средство формирования научной лингвистической картины мира.

Методическое сопровождение процесса формирования научной лингвистической картины мира является одной из важных задач методики обучения русскому языку.

Перспективы дальнейшего изучения проблемы видятся в разработке методики формирования научной лингвистической картины мира на уроках русского языка на материале разных разделов науки о языке.

Список литературы

- Баранов М.Т.* Формирование лингвистического мировоззрения учащихся на уроках русского языка в IV–VIII классах // Русский язык в школе. 1977. № 3. С. 17–26.
- Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория слова. М. : Русский язык, 1980. 320 с.
- Гапонова Ж.К., Мельникова Е.М.* Подготовка школьников к олимпиадам по русскому языку // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 2. № 4. С. 89–95.
- Дзюба Е.В.* Лингвокогнитивная категоризация в русском языковом сознании. Екатеринбург : УрГПУ, 2015. 286 с.
- Ембулаева Т.Е.* Работа с учебными лингвистическими текстами // Русский язык в школе. 1990. № 3. С. 3–9.
- Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. М. : Наука, 1982. 160 с.
- Каледин Н.В.* Географическая научная картина мира : деятельностно-геопространственный контекст // Вестник СПбГУ. Науки о Земле. 2003. № 1. С. 111–117.
- Кубрякова Е.С.* О месте когнитивной лингвистики среди других наук когнитивного цикла и о ее роли в исследовании процессов категоризации и концептуализации мира // Когнитивные исследования языка. 2010. № 7. С. 13–18.

- Кулибина Н.В. Когнитивная модель чтения художественной литературы в лингводидактическом осмыслении // *Язык, сознание, коммуникация* : сб. ст. / ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М. : Диалог – МГУ, 1999. Вып. 10. С. 123–131.
- Купирова Е.А., Суворова Е.П. Методы работы с учебно-научным текстом : метод реконструкции текста // *Русский язык в школе*. 2011. № 1. С. 3–10.
- Напольнова Т.В. Познавательные задачи в обучении русскому языку. М. : Просвещение, 1968. 52 с.
- Обласова Т.В. Анализ учебного (научного текста) на уроках русского языка // *Русский язык в школе*. 2014. № 1. С. 3–7.
- Пасичник И.В. Развитие мыслительных операций на уроках русского языка в школе // *Современная высшая школа : инновационный аспект*. 2013. № 3. С. 46–54.
- Радугин А.А. Философия. М. : Центр, 2001. 270 с.
- Роль человеческого фактора в языке : язык и картина мира / отв. ред. Б.А. Серебренников. М. : Наука, 1988. 212 с.
- Самигулина Ф.Г. Языковая и концептуальная картины мира : коммуникативный аспект // *Полилингвильность и транскультурные практики*. 2010. № 3. С. 82–86.
- Сандакова Л.Б. Язык, мировоззрение, картина мира : проблема взаимообусловленности // *Сибирский философский журнал*. 2018. Т. 16. № 4. С. 46–57. <https://doi.org/10.25205/2541-7517-2018-16-4-46-57>
- Сотова И.А. Закономерности формирования самоконтроля в процессе письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка. Иваново : ИвГУ, 2006. 220 с.
- Чернова С.А. Научная картина мира как форма развития знания о реальности // *Вестник Вятского государственного университета*. 2010. № 4. С. 27–31.
- Шарандин А.Л. Динамическая природа концептуализации и категоризации как основа речевой деятельности человека // *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2013. № 1 (34). С. 75–81.
- Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. М. : Аспект Пресс, 2007. 259 с.
- Яковлев А.А. Языковая картина мира как лингвистическое понятие : обзор российских публикаций последних лет // *Вестник НГУ. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2017. № 2. С. 5–17.
- Янченко В.Д., Жарикова Д.С. Текст научно-популярного подстиля как источник знаний для школьников о русском языке // *Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки*. 2021. № 2. С.42–47. <https://doi.org/10.24412/2308-717X-2021-2-42-47>
- Ganyushina M. Historical and symbolic aspects of linguistic representation of the world // *Journal of Language and Education*. 2016. Vol. 2. No. 1. Pp. 65–71. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2016-2-1-65-71>
- Kozlova L.Ya. Contrastive analysis of the English and Russian language picture of the world // *Research Result. Theoretical and Applied Linguistics*. 2017. Vol. 1. Pp. 28–41. <https://doi.org/10.18413/2313-8912-2016-4-4-28-41>
- Sartini S., Shri Ahimsa-Putra H. Preliminary study on worldviews // *Humaniora*. 2017. Vol. 29. No. 3. Pp. 265–277. <https://doi.org/10.22146/jh.v29i3.29690>
- Tsybul'skya D., Levin I. Science teachers' worldviews in the age of the digital revolution : structural and content analysis // *Teaching and Teacher Education*. 2019. Vol. 86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102921>

Сведения об авторах:

Сотова Ирина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой отечественной филологии, институт гуманитарных наук, Ивановский государственный университет, Российская Федерация, 153025, Иваново, ул. Ермака, д. 39. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка, психолингвистика, языковая личность, речевое развитие языковой личности, речевой самоконтроль. ORCID: 0000-0001-5898-3765. E-mail: irina_sota@mail.ru

Квашнина Дарья Сергеевна, аспирант, кафедра отечественной филологии, институт гуманитарных наук, Ивановский государственный университет, Российская Федерация, 153025, Иваново, ул. Ермака, д. 39. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка, развитие научной лингвистической картины мира при изучении русского языка, инновационные образовательные технологии. ORCID: 0009-0000-2560-2516. E-mail: darikvashnina@gmail.com

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-503-521

EDN: VVZYYX

Research article

Formation patterns of schoolchildren’s scientific linguistic world picture at Russian language lessons in the Russian Federation

Irina A. Sotova  , Daria S. Kvashnina 

Ivanovo State University, Ivanovo, Russian Federation

 irina_sota@mail.ru

Abstract. The relevance of the research is due to the importance of forming a scientific linguistic picture of the world in the Russian language lessons as a cognitive component of the students’ linguistic worldview and to the need of developing linguistic-methodological foundations to achieve this aim. The aim of the study is to identify and describe the patterns of forming the scientific linguistic world picture in the process of teaching Russian in secondary schools. Theoretical analysis of scientific literature, observation, pedagogical experiment were used as scientific methods. The scientific publications on cultural linguistics, cognitive linguistics, theory and methodology of teaching the Russian language were the research materials. The definition of the concept “scientific linguistic picture of the world” is given in relation to the tasks of teaching the Russian language. The authors revealed that the formation of the scientific linguistic picture of the world is formed through learning new words and concepts as a result of observation, analysis and interpretation of language phenomena from linguistic positions during categorization and conceptualization primarily at the lexical level. The formation of scientific linguistic world picture is based on the knowledge, skills and abilities acquired at Russian language lessons and, to a certain extent, is set in the guidelines of the textbook authors. The main didactic means of forming the scientific linguistic world picture is the scientific linguistic text. The leading method of forming the scientific linguistic world picture is cognitive linguistic tasks, including comparative ones. Prospects for further study of the problem lie in developing a methodology for forming a scientific linguistic world picture at Russian language lessons on the basis of various sections of linguistics.

Keywords: linguistic worldview, scientific linguistic text, cognitive linguistic task, comparative cognitive task, lexicology, Russian language lesson

Article history: received 11.01.2023; accepted 18.05.2023.

For citation: Sotova, I.A., & Kvashnina, D.S. (2023). Formation patterns of schoolchildren’s scientific linguistic world picture at Russian language lessons in the Russian Federation. *Russian Language Studies*, 21(4), 503–521. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-503-521>

References

- Baranov, M.T. (1977). Formation of the linguistic worldview of students in the lessons of the Russian language in grades IV–VIII. *Russkii Yazyk v Shkole*, (3), 17–26. (In Russ.)
- Chernova, S.A. (2010). The scientific picture of the world as a form of developing the knowledge of reality. *Herald of Vyatka State University*, (4), 27–31. (In Russ.)
- Dzyuba, E.V. (2015). *Linguocognitive categorization in the Russian language consciousness*. Yekaterinburg: USPU Publ. (In Russ.)
- Embulaeva, T.E. (1990). Work with educational linguistic texts. *Russkii Yazyk v Shkole*, (3), 3–9. (In Russ.)
- Ganyushina, M. (2016). Historical and symbolic aspects of linguistic representation of the world. *Journal of Language and Education*, 2(1), 65–71. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2016-2-1-65-71>
- Gaponova, Zh.K., & Melnikova, E.M. (2010). Training of schoolchildren for the competition on Russian. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2(4), 89–95. (In Russ.)
- Kaledin, N.V. (2003). Scientific geographical picture of the world: Human activity – geospatial approach. *Vestnik of Saint-Petersburg University. Earth Sciences*, (1), 111–117. (In Russ.)
- Kozlova, L.Ya. (2017). Contrastive analysis of the English and Russian language picture of the world. *Research Result. Theoretical and Applied Linguistics*, (1), 28–41. <https://doi.org/10.18413/2313-8912-2016-4-4-28-41>
- Kubryakova, E.S. (2010). On the status of cognitive linguistics among other cognitive sciences and its role in the research of world categorization and conceptualization processes. *Cognitive Studies of Language*, (7), 13–18. (In Russ.)
- Kulibina, N.V. (1999). Cognitive model of reading fiction in linguodidactic comprehension. *Language, Consciousness, Communication: Collection of Articles*, (10), 123–131. (In Russ.)
- Kupirova, E.A., & Suvorova, E.P. (2011). Methods of working with educational and scientific text: Method of text reconstruction. *Russian Language at School*, (1), 3–10. (In Russ.)
- Napolnova, T.V. (1968). *Cognitive tasks in teaching the Russian language*. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)
- Oblasova, T.V. (2014). Analysis of the educational (scientific text) at the lessons of the Russian language. *Russian Language at School*, (1), 3–7. (In Russ.)
- Pasichnik, I.V. (2013). Development of intellectual operations at the lessons of Russian at school. *Contemporary Higher Education: Innovative Aspects*, (3), 46–54. (In Russ.)
- Radugin, A.A. (2001). *Philosophy*. Moscow: Tsentr Publ. (In Russ.)
- Samigulina, F.G. (2010). Linguistic and conceptual pictures of the world: Communicative aspect. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, (3), 82–86. (In Russ.)
- Sandakova, L.B. (2018). Language, worldview, picture of the world: The problem of interdependence. *Siberian Journal of Philosophy*, 16(4), 46–57. (In Russ.) <https://doi.org/10.25205/2541-7517-2018-16-4-46-57>
- Sartini, S., & Shri Ahimsa-Putra, H. (2017). Preliminary study on worldviews. *Humaniora*, 29(3), 265–277. <https://doi.org/10.22146/jh.v29i3.29690>
- Serebrennikov, B.A., Kubryakova, E.S., & Postovalova, V.I. (Eds.). (1988). *The role of the human factor in language: Language and the picture of the world*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Sharandin, A.L. (2013). The dynamic character of conceptualization and categorization as a basis of a human's speech activity. *Issues of Cognitive Linguistics*, (1), 75–81. (In Russ.)
- Shcherba, L.V. (2007). *Selected works on the Russian language*. Moscow: Aspekt Press. (In Russ.)
- Sotova, I.A. (2006). *Laws of formation of the self-control in the process of written speech activity of schoolchildren at the Russian language lessons*. Ivanovo: IvSU Publ. (In Russ.)
- Tsybul'skaya, D., & Levin, I. (2019). Science teachers' worldviews in the age of the digital revolution: Structural and content analysis. *Teaching and Teacher Education*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102921>

- Vereshchagin, E.M., & Kostomarov, V.G. (1980). *Linguo-regional theory of the word*. Moscow: Russkii Yazyk Publ. (In Russ.)
- Yakovlev, A.A. (2017). Language worldview as a linguistic notion: Review of recent Russian works. *NSU Vestnik. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, (2), 5–17. (In Russ.)
- Yanchenko, V.D., & Zharikova, D.S. (2021). Popular scientific texts as source of students' knowledge about Russian language. *Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology*, (2), 42–47. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2308-717X-2021-2-42-47>
- Zhinkin, N.I. (1982). *Speech as a conductor of information*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

Bio notes:

Irina A. Sotova, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Russian Philology, Institute of Humanities, Ivanovo State University, 39 Ermaka St, Ivanovo, 153025, Russian Federation. *Research interests*: methods of teaching Russian, psycholinguistics, linguistic personality, speech development of the linguistic personality, speech self-control. ORCID: 0000-0001-5898-3765. E-mail: irina_sota@mail.ru

Daria S. Kvashnina, postgraduate student, Department of Russian Philology, Institute of Humanities, Ivanovo State University, 39 Ermaka St, Ivanovo, 153025, Russian Federation. *Research interests*: methods of teaching Russian language, teaching methodology, the development of a scientific linguistic world picture in studying the Russian language, innovative educational technologies. ORCID: 0009-0000-2560-2516. E-mail: darikvashnina@gmail.com



DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-522-541

EDN: WALPJN

Научная статья

Методический потенциал предметно-языкового интегрированного обучения иностраннных студентов в условиях современной образовательной среды

А.В. Должикова *Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация* dolzhikova-av@rudn.ru

Аннотация. В течение десятилетий Российская Федерация входит в десятку мировых лидеров по количеству иностранцев, изучающих специальность в организациях среднего и высшего профессионального образования. В этой связи качественная образовательная подготовка иностранных студентов – одна из наиболее важных и актуальных задач российской педагогики. Вместе с тем существующая система не обеспечивает эффективное решение этой задачи: большой процент иностранцев-первокурсников ежегодно отчисляется вследствие невозможности освоить специальные предметы на русском языке. Цель исследования – установление проблем, препятствующих успешному обучению иностранцев на младших курсах российских вузов, а также разработка способов их преодоления и предупреждения. Для достижения поставленной цели проведены мониторинговые исследования с участием иностранных студентов 1-го курса бакалавриата, специалитета и магистратуры Российского университета дружбы народов. Полученные данные свидетельствуют о необходимости модернизации системы обучения иностранцев как русскому языку, так и профильным учебным дисциплинам. Большим методическим потенциалом в повышении качества и эффективности существующей системы обладает концепция предметно-языкового интегрированного обучения. В рамках исследования принципы и технологии этой концепции рассмотрены и методически интерпретированы применительно к задачам образовательной подготовки иностранных специалистов в вузах РФ. Полученные результаты вносят вклад в развитие теории и методики профессионально ориентированного обучения иностранцев русскому языку и специальным предметам на русском (неродном) языке, способствуют созданию условий для оптимизации образовательной подготовки иностранных студентов в российских вузах.

Ключевые слова: методика преподавания, русский язык как иностранный, профессионально ориентированное обучение, русский язык

История статьи: поступила в редакцию 20.04.2023; принята к печати 18.06.2023.

Для цитирования: Должикова А.В. Методический потенциал предметно-языкового интегрированного обучения иностранных студентов в условиях современной образовательной среды // Русистика. 2023. Т. 21. № 4. С. 522–541. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-522-541>

© Должикова А.В., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Введение

Последние годы характеризуются существенной активизацией образовательной иммиграции в Российскую Федерацию. По данным Министерства высшего образования и науки РФ¹, «общее количество иностранцев, обучающихся в вузах РФ, за последние три года увеличилось более чем на 36 тысяч. Так, в 2022 г. в России проходили обучение 351 127 иностранных студентов, в 2021 г. – 395 263, в 2020 г. – 353 331. В 2021 г. по числу иностранных обучающихся Россия заняла пятое место в мире. Важно подчеркнуть, что основная цель приезда иностранных студентов в Российскую Федерацию – получение профессионального образования. В этой связи повышение качества образовательной подготовки иностранных студентов – одна из важнейших задач, стоящих перед современной российской высшей школой.

Ключевым условием эффективности профессионального образования, которое иностранцы получают в российских вузах, фактором, определяющим саму возможность получения диплома об образовании по избранной специальности, является стартовый уровень знаний профильных дисциплин и умений русскоязычного общения в учебно-профессиональной сфере, который должен быть достигнут на предвузовском этапе в образовательных организациях РФ либо страны исхода. Вместе с тем, как показывает проведенный нами анализ, в настоящее время до выпускного курса «доходят» далеко не все иностранцы, поступившие в вузы РФ. По некоторым специальностям, например медико-биологического профиля, эта цифра составляет лишь 40–50 %. При этом наиболее значительный процент отчислений иностранных студентов фиксируется именно на 1–2 курсах, что подтверждает низкое качество предметной и коммуникативной подготовки данного контингента, которая в настоящее время осуществляется на подготовительных факультетах и отделениях высших учебных заведений РФ.

Большим методическим и методологическим потенциалом в сфере предвузовской подготовки иностранных граждан обладает новое методическое направление, которое в зарубежном методическом дискурсе получило название *content and language integrated learning (CLIL)*, а в российской педагогической науке и практике – предметно-языковое интегрированное обучение (ПЯИО).

Активная разработка этой проблематики в России датируется началом 2010-х гг. Первыми в свой педагогический арсенал включили стратегии CLIL методисты и преподаватели иностранных языков (Алмазова и др., 2017; Халяпина, 2017; Попова и др., 2018; Сысоев, 2019 и др.). Российскими учеными, работающими в данной предметной области, изучаются история развития этого методического направления (Лалетина, 2012; Салехова, Григорьева, 2013; Зорина, 2021 и др.), потенциал его применения в обучении иностранным языкам дошкольников (Вронская, 1999, 2016; Баркова, Сели-

¹ Число иностранных студентов в России в 2022 году выросло на 8,4 % // ТАСС. 2022, 29 ноября. URL: <https://tass.ru/obschestvo/16453991?ysclid=li8cqej2g8941429522> (дата обращения: 12.03.2023); Майер А. Россия заняла шестое место в мире по числу иностранных студентов // Ведомости. 2023, 13 марта. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/03/13/966139-rossiya-zanyala-6-e-mesto-po-chislu-inostrannih-studentov?ysclid=li8cyjji2x737040723> (дата обращения: 12.03.2023).

вановская, 2020 и др.) и в системе высшего профессионального образования (Локтюшина, Сайтимова, 2015; Гулая, Романова, 2016; Сидоренко и др., 2016; Сидоренко, Рыбушкина, 2017; Жигadlo и др., 2018; Колыхалова, 2018; Зорина, 2021; Миронова, 2020; Мелехина, 2021 и др.). Методисты и преподаватели иностранных языков также анализируют вопросы подготовки CLIL-педагогов и CLIL-компетенций (Сысоев, 2021; Зорина, 2021; Кудряшова, 2021 и др.), использование технологий предметно-языкового интегрированного обучения в разных профилях профессиональной подготовки (Соломатина, 2018; Токмакова, 2019; Байдикова, 2020; Капранчикова и др., 2020 и др.). В российском методическом дискурсе описан опыт реализации пилотных проектов *content and language integrated learning: Business English + Knowledge Management T.M. Гулой и С.А. Романовой* (Гулая, Романова, 2016); «Введение в ботанику: предметно-языковое интегрированное обучение (для студентов, обучающихся по направлению подготовки „Ландшафтная архитектура“)» (Сиротова, 2021) и др.

Однако в сфере обучения иностранным языкам российских студентов данная методическая новация не была поддержана административными и иными организационными структурами российских средних и высших учебных заведений. Это можно объяснить не только недостаточной проработанностью концепции применительно к российским образовательным реалиям, но и причинами экстраметодического плана. Проблема качества профессионально ориентированного преподавания иностранного языка российским студентам не стоит так остро, как проблема формирования умений русскоязычного профессионального общения иностранцев, для которых эти умения являются ключевым условием самой возможности обучения в российских высших учебных заведениях.

Существующая система обучения иностранных студентов русскому языку и специальным дисциплинам на русском языке нуждается в обновлении и модернизации, и первый опыт внедрения технологий CLIL (в том числе принятый нами) доказывает его большой потенциал в решении этой важной методической задачи. Вместе с тем проведенный нами анализ учебных изданий и теоретической литературы по данной проблематике показал, что это новое, очень перспективное научное направление пока не получило должного признания в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Проблемы предметно-языкового интегрированного обучения иностранцев рассматриваются в единичных статьях российских методистов (Семина, 2019, 2020; Ивашова, 2022; Алексеева, 2023). На эту тему написаны лишь две кандидатские работы по научной специальности «Теория и методика обучения и воспитания: русский язык как иностранный» (Семина, 2020; Алексеева, 2023).

В этой связи **цели исследования** – установить проблемные зоны в существующей системе обучения иностранных студентов русскому языку и предметам на русском языке, проанализировать и оценить методический потенциал концепции предметно-языкового интегрированного обучения в преодолении и предупреждении выявленных проблем.

Методы и материалы

Для достижения поставленной цели проведено мониторинговое исследование, в котором приняли участие иностранные студенты 1-го курса бакалавриата, специалитета и магистратуры Российского университета дружбы народов имени П. Лумумбы. Общее количество испытуемых составило 532 человека. Особый статус РУДН им. П. Лумумбы – ведущего международно ориентированного университета РФ – позволил обеспечить широкую географию стран, гражданами которых являлись участники мониторингового исследования. В мониторинге принимали участие студенты из Азербайджана, Афганистана, Вьетнама, Гвинеи, Греции, Египта, Замбии, Испании, Казахстана, Китая, Конго, Кот-д’Ивуара, Лаоса, Ливана, Мадагаскара, Мексики, Монголии, Нигерии, Перу, Сан-Томе и Принсипи, Сирии, Таджикистана, Таиланда, Туркменистана, Турции, Чада, Узбекистана, Шри-Ланки, Южной Кореи и др. Это позволило получить более общие, универсальные данные, не зависящие от особенностей национальных академических систем, в которых формировались общеучебные умения, когнитивный этностиль и другие педагогически значимые качества иностранных обучающихся до поступления в вузы РФ.

Мониторинговое исследование осуществлялось по нескольким направлениям. Одной из важнейших задач стало определение степени влияния коммуникативной компетенции обучающихся на качество освоения образовательных программ. В этой связи в число испытуемых мы включили будущих представителей как лингвоактивных профессий (в терминологии Н.И. Формановской), так и тех специальностей, в которых умения русскоязычного общения востребованы в меньшей степени, чем, к примеру, знание специальных формул, символов и т. п. В российской методической традиции к лингвоактивным принято относить профессии, в которых «речь является средством взаимодействия с людьми, инструментом воздействия на человеческое сознание»². Поэтому первую группу участников мониторинга составили будущие врачи, политологи, международники, социологи, юристы – иностранные студенты медицинского и юридического институтов, факультета гуманитарных и социальных наук РУДН им. П. Лумумбы. Во вторую группу вошли будущие представители лингвопассивных профессий – иностранные обучающиеся инженерной академии, экономического факультета, факультета физико-математических и естественных наук, института экологии РУДН им. П. Лумумбы.

Мониторинговое исследование началось с предъявления испытуемым анкет, которые содержали общие вопросы, касающиеся предвузовской подготовки иностранцев-первокурсников: место (страна, вуз) и продолжительность обучения, результаты итогового тестирования, которое иностранцы проходили по окончании подготовительного факультета.

Важным направлением мониторингового исследования являлось установление проблемных зон в освоении иностранными студентами специальности на русском языке. В этой связи в анкеты мониторинга были включены

² Формановская Н.И. Речевое общение : коммуникативно-прагматический подход : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности русский язык и литература. М. : Русский язык, 2002. 213 с.

вопросы, касающиеся качества восприятия материала по профильным учебным предметам, доступности его объяснения, понимания текстов презентаций и записей на доске, которые преподаватели-предметники делают во время проведения учебного занятия. Также был предложен вопрос о том, как преподаватели объясняют иностранным студентам значение новых терминологических единиц. С целью детализации информации по проблемным зонам в анкету введены вопросы, направленные на выявление наиболее сложных для освоения видов речевой деятельности (ВРД).

Отдельным направлением мониторингового исследования стало определение предпочтительной формы образовательной подготовки иностранных студентов – очной или дистанционной.

Значимым фактором, влияющим на качество профессиональной подготовки иностранных студентов, на наш взгляд, являются формы контроля учебных достижений обучающихся, принятые в российских вузах. Поэтому испытуемым также были предъявлены анкеты, нацеленные на установление уровня удовлетворенности системой аттестации по профильным дисциплинам, эффективностью форм контроля, качеством дополнительной образовательной (в том числе консультативной) поддержки студентов по русскому языку и профильным дисциплинам, использованием информационно-образовательных ресурсов, специализированных учебных пособий.

Результаты

Как показали полученные нами результаты, из всех прошедших анкетирование 46,2 % студентов окончили подготовительный факультет РУДН им. П. Лумубы; 52,5 % – учились на подготовительных факультетах и отделениях других вузов РФ; 1,3 % – обучались на языковых курсах или самостоятельно (рис. 1).

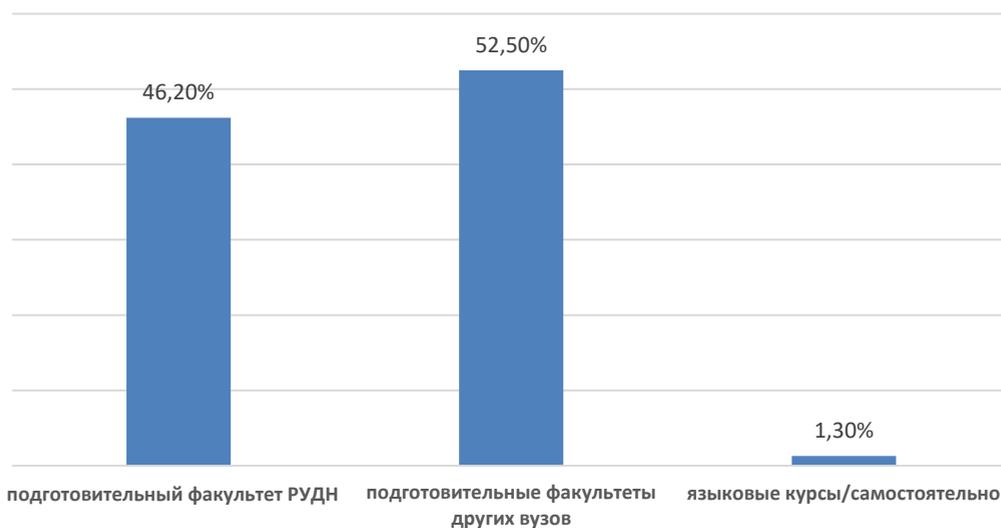


Рис. 1. Образовательные организации, в которых участники мониторинга обучались на предвузовском этапе

Согласно полученным данным, 43,8 % учащихся прошли очный курс обучения на подготовительных факультетах российских университетов продолжительностью 9 и более месяцев. Менее 6 месяцев очно обучались 23,2 % студентов. В течение 9 и более месяцев дистанционно обучались 20,6 % иностранцев, менее 6 месяцев – 12,4 % человек (рис. 2).

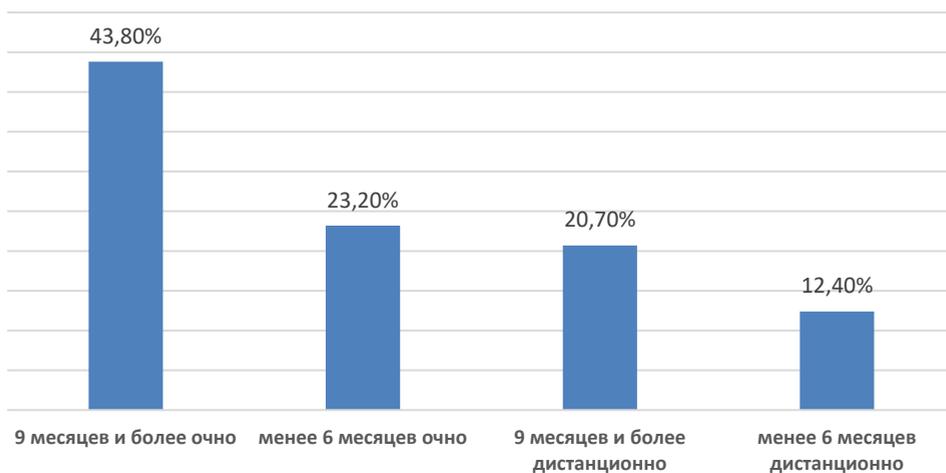


Рис. 2. Период и форма обучения на подготовительном факультете

В анкетах все респонденты сообщили, что на итоговом экзамене в вузах, где проходили обучение, по РКИ они получили положительные оценки, набрали количество баллов, свидетельствующее об удовлетворительном уровне владения русским языком: не ниже 446 баллов (или 66 % стоимости теста) при 675 максимальных³. Исключение составил один студент, который изучал русский язык самостоятельно и набрал менее 446 баллов.

Выявленные по результатам мониторинга проблемы мы объединили в две большие группы:

а) проблемы, которые возможно решить посредством оптимизации существующей системы профессиональной подготовки иностранных студентов в российских вузах;

б) проблемы в обучении русского языка как иностранного и профильных учебных дисциплин, для преодоления которых существующая система не обладает достаточным потенциалом и, как следствие, необходим поиск инновационных педагогических решений.

В первую группу включены проблемы, которые в своих ответах указали иностранные студенты-первокурсники:

1) большой объем информации по профильным учебным дисциплинам (6 %);

2) непонятное объяснение учебного материала преподавателем-предметником (2 %);

³ Типовой тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. М. – СПб., 2018. С. 36.

3) качество речи преподавателей специальных дисциплин (рис. 3):
 – слишком быстрый темп (69 %),
 – сложность речи (20,4 %),
 – недостаточная громкость речи – «преподаватель говорит очень тихо» (10,6 %).

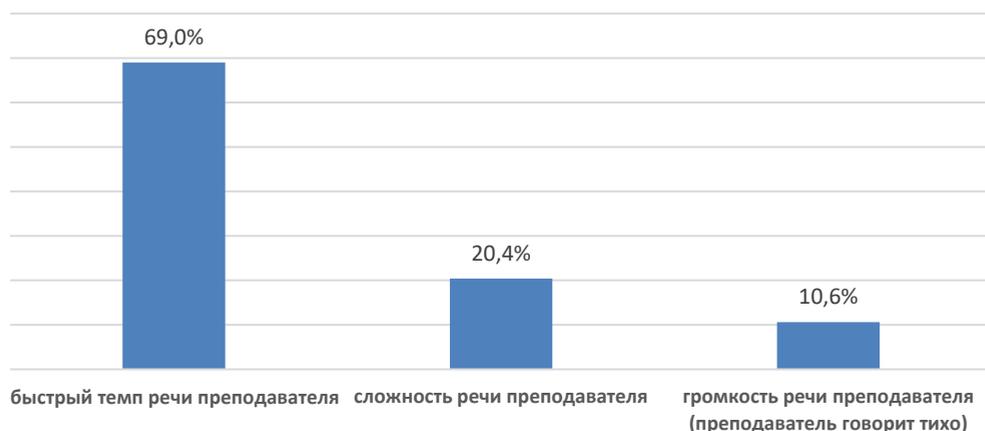


Рис. 3. Причины плохого понимания учебного материала: качества речи преподавателя-предметника

Иностранцы ответили, что объяснение значения новых терминов и в целом незнакомых слов осуществляется посредством перифраза (40,6 %) или при помощи перевода (14,5 %). При этом студенты обратили внимание на то, что непонятные слова объясняются преподавателем не всегда (36,9 %) или не объясняются вовсе (10,5 %) (рис. 4).

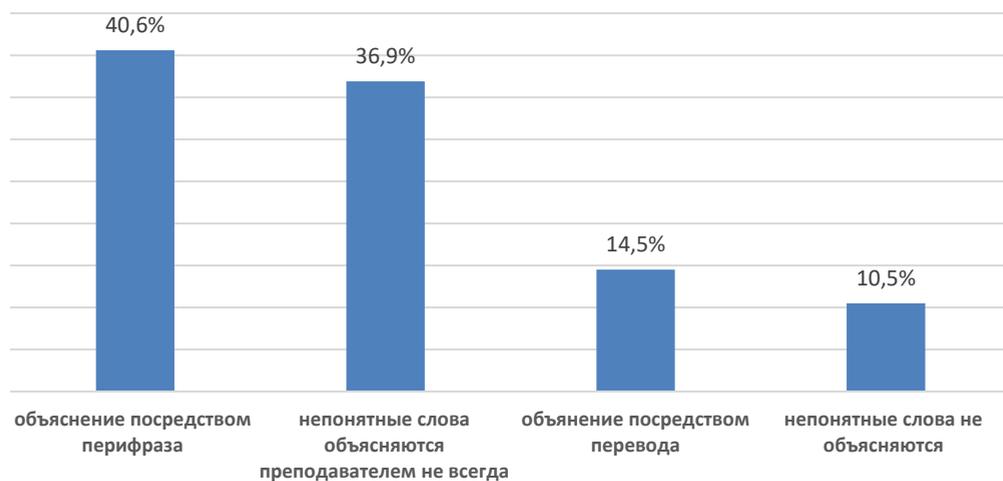


Рис. 4. Приемы семантизации терминологических единиц, используемые преподавателями-предметниками

Как показал опрос, только 35,7 % иностранных студентов хорошо понимают тексты презентаций и записи преподавателя-предметника. Не понимают

отдельные слова 32,5 % респондентов. Плохо понимают тексты презентаций и записи преподавателя 15,7 %. Небольшое количество студентов не успевают понять текст презентаций и записи преподавателя вследствие недостатка времени на их анализ – слишком быстрого темпа предъявления (6,9 %). При этом 9,2 % не понимают записи предметника из-за его неразборчивого почерка (рис. 5).



Рис. 5. Причины плохого понимания учебного материала: качество визуализации содержания учебных дисциплин

На вопрос, в каком формате слушать лекции легче, подавляющее большинство иностранных студентов выбрали очный формат (78,8 %). Осваивать учебные дисциплины дистанционно предпочли 21,2 % респондентов. Интересно, что в ходе регулярных опросов, которые проводит социологическая служба РУДН им. П. Лумумбы, российские студенты показывают практически равное распределение голосов в пользу очного и дистанционного форматов обучения, которые возможно использовать для восприятия лекционного материала. Иностранные студенты привели такие аргументы в пользу классической очной формы обучения: «работа в аудитории проходит активно, эффективно и эмоционально» (61,5 %); «есть личный контакт с преподавателем и с однокурсниками» (23,5 %); «преподаватель видит, понимают ли иностранные студенты информацию» (12,6 %); «преподаватель постоянно контролирует, правильно ли мы выполняем задания» (2,4%) (рис. 6).

В пользу онлайн-обучения иностранцами приведены такие аргументы: «можно несколько раз пересмотреть видеозапись лекции в удобное время» (81,4 %); «не нужно тратить время на дорогу в университет» (2,6 %); «можно подключиться к лекции в любом месте» (10,5 %); «преподаватель использует иллюстративный материал (видео, фото, подкасты и т. д.) и презентации, в которых есть основная информация по теме» (4,5 %); «есть больше возможностей для обратной связи (вопросы в чате)» (1 %) (рис. 7).

Поскольку удовлетворенность системой аттестации и формами контроля по профильным дисциплинам влияет на качество образовательной подготовки иностранных специалистов, мы попросили анкетированных оценить принятую

в российских вузах систему аттестации по профильным дисциплинам в целом. Дали положительную оценку 52 % респондентов. Неполностью удовлетворены стратегиями и формами аттестации 36 %. Отрицательную оценку дали 12 % обучающихся (рис. 8).

Оптимальной формой контроля, по мнению опрошенных, является тестирование (36 %), что, по всей вероятности, вызвано широким распространением этой формы контроля в большинстве национальных академических систем. Далее следуют письменная контрольная работа (29 %), реферат (14 %), творческий проект (13 %). Самой неэффективной формой контроля анкетированные считают коллоквиум (8 %) (рис. 9).

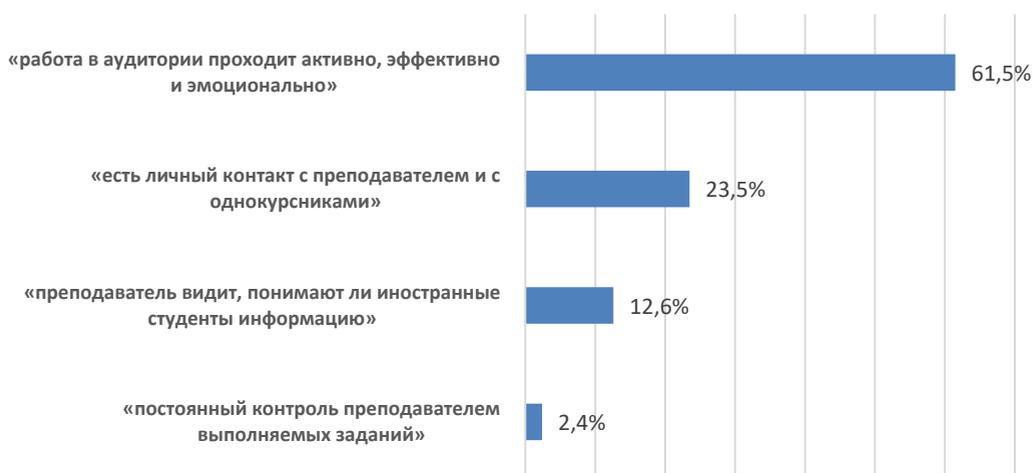


Рис. 6. Аргументы иностранных обучающихся в пользу выбора офлайн-формата



Рис. 7. Аргументы иностранных обучающихся в пользу выбора онлайн-формата

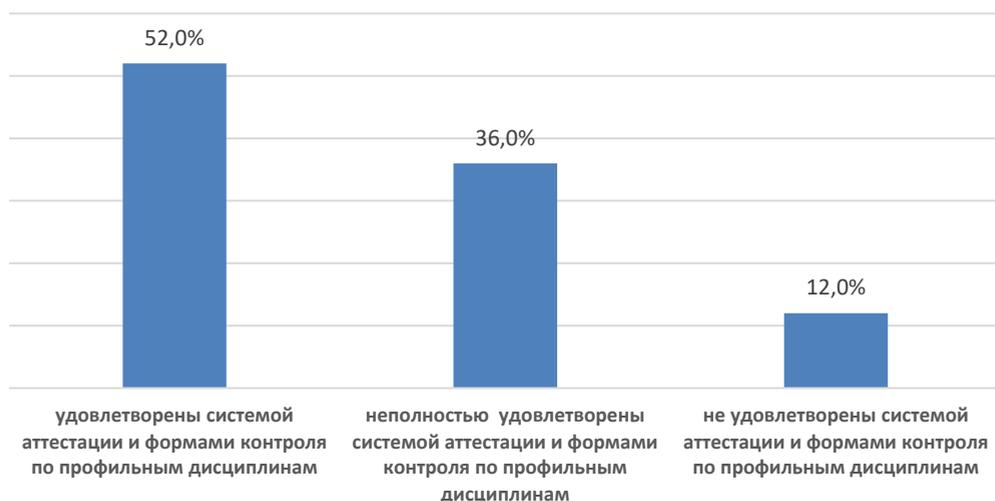


Рис. 8. Степень удовлетворенности системой аттестации и формами контроля по профильным дисциплинам

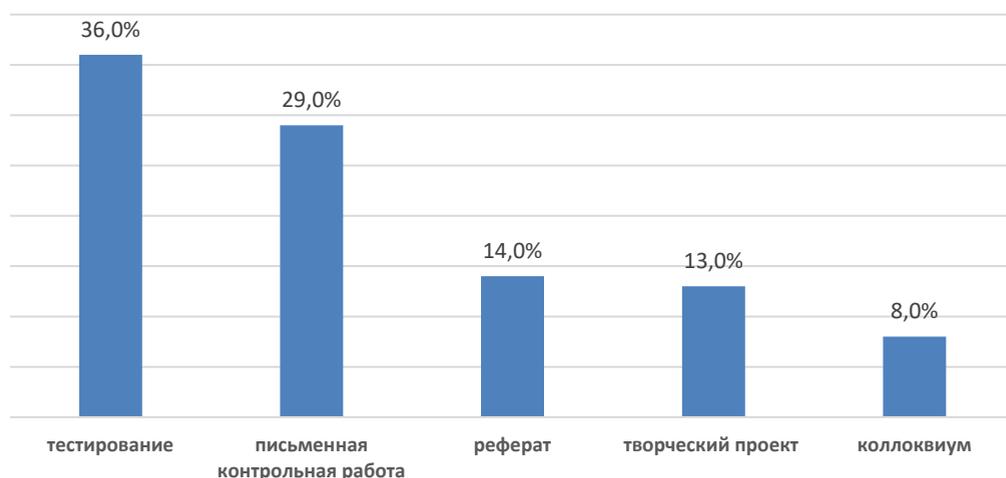


Рис. 9. Оптимальные формы контроля учебных достижений, по мнению иностранных обучающихся

Проблемные факторы первой группы, выявленные в ходе мониторинга, а именно большой объем информации по профильным учебным дисциплинам, непонятное объяснение учебного материала преподавателем-предметником, качество речи преподавателей специальных дисциплин, можно решить с помощью оптимизации существующей системы образовательной подготовки иностранных специалистов в российских вузах: выбрать оптимальные формы обучения, стратегии, методы и приемы аттестации и контроля учебных достижений обучающихся. Отмеченные выше проблемы изложения материала в ходе учебных занятий, с которыми сталкиваются преподаватели специальных дисциплин, по нашему мнению, вызваны их недостаточной мето-

дической подготовкой. Преподаватели-предметники в большинстве своем прекрасно владеют научным содержанием дисциплин, но не всегда могут донести это содержание до адресата – иностранного студента. Данные проблемы также возможно решить средствами существующей системы профессионального образования иностранцев: организацией специализированных курсов повышения профессиональной квалификации преподавателей специальных дисциплин, которые работают в полиэтнических учебных группах.

Большую обеспокоенность вызвали проблемные факторы второй группы, которые также были установлены в ходе мониторинговых исследований. Полученные данные показывают (рис. 10), что более половины опрошенных (53,5 %) в качестве причины, вызывающей учебные трудности, указали общую неподготовленность к обучению на 1-м курсе российского вуза. При этом 31,8 % иностранцев в качестве основной причины указали недостаточный уровень владения русским языком в целом, а 21,7 % – недостаточный уровень подготовки по специальным предметам. Как отметили респонденты, им «трудно даются» профильные дисциплины и именно поэтому у них отсутствует положительная динамика в их освоении. Ответили, что «совсем не знают термины», «не понимают тексты лекций и учебников по специальным предметам из-за большого количества новых терминов и незнакомых слов» 29,5 % респондентов. Отметим, что, как было показано выше, большинство иностранцев, которые приняли участие в мониторинге, прошли полный или почти полный курс обучения на подготовительных факультетах и отделениях высших учебных заведений РФ.

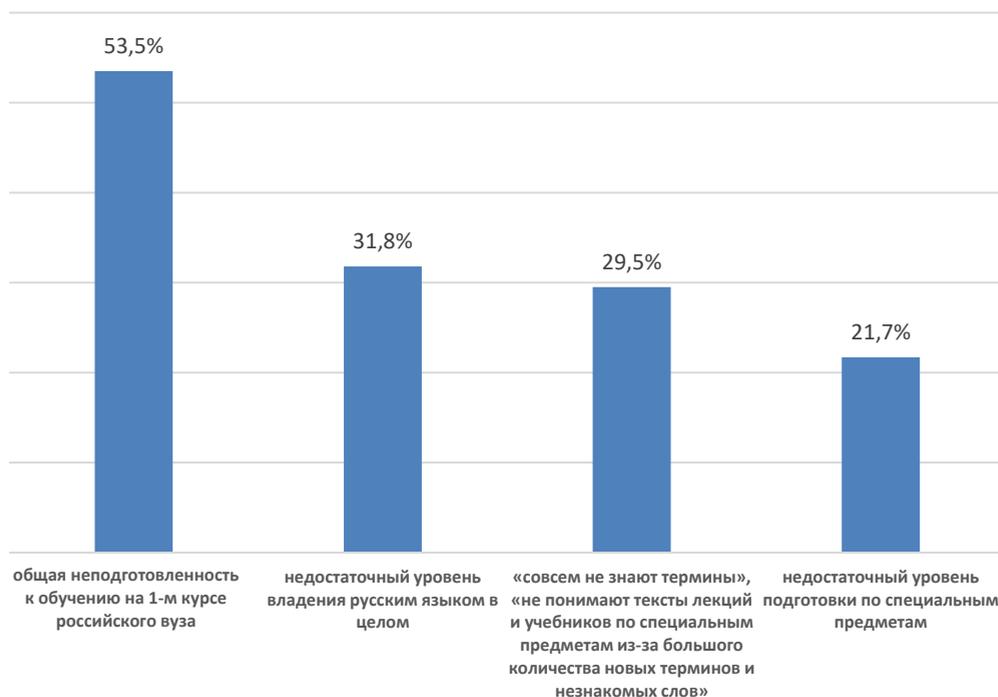


Рис. 10. Проблемные факторы, связанные с общей неподготовленностью иностранцев к обучению на 1-м курсе

Как мы видим, по мнению студентов, наиболее значимая причина затруднений в освоении профессии – недостаточный уровень владения академическим русским языком, то есть несформированность умений русскоязычного общения в учебно-профессиональной сфере. Как показывают полученные данные, самым сложным видом речевой деятельности для респондентов является академическое аудирование, то есть восприятие и понимание лекций по специальным дисциплинам на русском языке. Трудно слушать и понимать лекции 45,2 % иностранцев. Вторым по трудности ВРД признано говорение: умение выступать и отвечать на вопросы преподавателя на семинарах (38,6 %). Следующим по сложности освоения ВРД является академическое чтение: умения чтения и смыслового анализа текстов учебников и учебных пособий по специальным предметам (12%). Наименьшие трудности у иностранных студентов 1-го курса связаны с академическим письмом (4 %) (рис. 11).

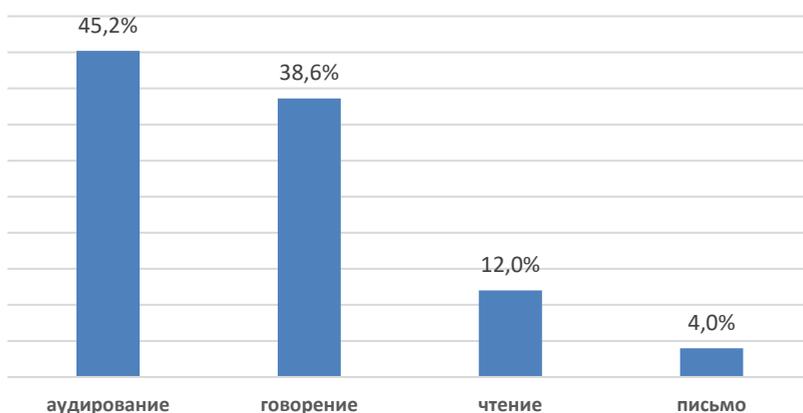


Рис. 11. Виды речевой деятельности: распределение по степени сложности для освоения иностранными студентами

Второй по значимости проблемой этой группы для студентов практически всех специальностей и направлений стал низкий стартовый уровень предметной компетентности – отсутствие знаний, навыков, умений, необходимых для того, чтобы приступить к изучению специальных дисциплин. Так, будущие инженеры, физики, математики отметили отсутствие предметной готовности к освоению математических дисциплин (28,5 %), инженерной и архитектурной графики (20,4 %), компьютерных технологий и программирования (19 %). Будущие врачи не готовы к изучению таких базовых учебных дисциплин, как анатомия (34,8 %), химия (25 %), биология (14,3 %), физика (11 %), биостатистика, биоэлементология (7,7 %). Иностранные студенты факультета гуманитарных и социальных наук указали на неподготовленность к изучению политической географии (33 %), философии (32 %), математики (14 %). На экономическом факультете получены аналогичные результаты применительно к таким базовым для иностранных студентов наукам, как микроэкономика (29,4 %), экономическая география (20,1 %), математика (18,4 %), социология (15,6 %). Будущие юристы не готовы к изучению теории государства и права (46,2 %), экономики (15,4 %). Иностранные студенты института экологии высказали мнение о том, что испытывают трудности

в освоении региональной геоэкологии (100 %), математики (100 %). В целом 84,6 % опрошенных ответили, что не обладают стартовым уровнем предметной компетенции, достаточным для изучения профильных учебных дисциплин. Как свидетельствуют результаты исследования, самыми трудными для обучающихся являются лекции (более 55 % иностранцев не понимают лекционный материал), практические занятия/семинары (21,6 %), лабораторные работы (13,6 %), коллоквиумы (9,8 %) (рис. 12).

В итоге низкий уровень сформированности коммуникативной и предметной компетенций приводит к существенным потерям качества образовательной подготовки иностранных студентов. Исследование показало, что максимальный процент (80 %) понимания учебного материала демонстрируют лишь 23,7 % обучающихся. Усваивают только 50 % информации 53,7 % респондентов, 20 % материала усваивают 18,9 % студентов. Менее 20 % учебного материала понимают 3,7 % обучающихся (рис. 13).

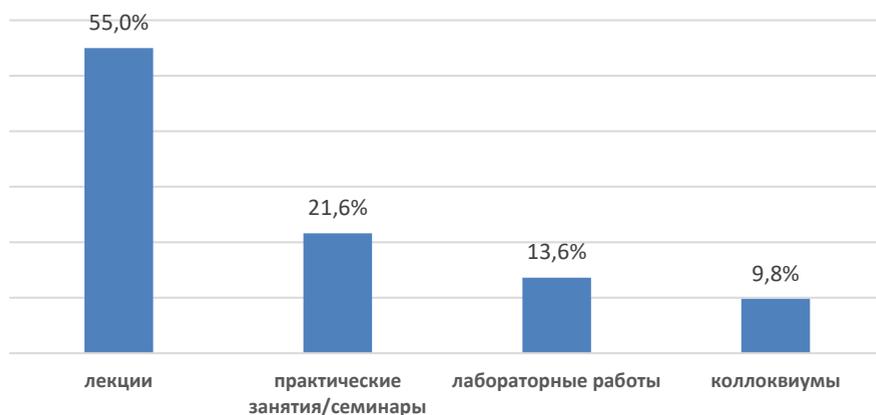


Рис. 12. Виды учебных занятий: распределение по степени сложности для иностранных обучающихся



Рис. 13. Качество усвоения учебного материала иностранными обучающимися

Обсуждение

Вышеприведенные данные свидетельствуют о том, что существующая в настоящее время система обучения иностранцев предметам и русскому языку на предвузовском этапе далеко не в полной мере обеспечивает решение задач, стоящих перед вузами РФ в сфере образовательной подготовки иностранных специалистов, что существенно снижает уровень и качество их профессиональных знаний, навыков, умений и наносит существенный урон репутационному статусу российской высшей школы на международном рынке образовательных услуг. Перечисленные факты актуализируют необходимость модернизации существующей системы предвузовской подготовки иностранных специалистов, поиска новых решений, которые обеспечат качественное, интенсивное формирование их коммуникативной и предметной компетенций.

Именно предметно-языковое интегрированное обучение отвечает целям и специфике профессионально-коммуникативной подготовки иностранцев, в особенности на предвузовском этапе, которая должна быть интенсивной, иммерсивной, качественной, в полной мере обеспечивающей решение актуальных задач академического общения в российском вузе.

Большой методический потенциал предметно-языкового интегрированного обучения обеспечивается следующими его характеристиками:

– для модели CLIL характерна особая – интегративная – форма учебных занятий, на которых равное внимание уделяется как содержательному (предметные знания, навыки, умения), так и формальному (коммуникативно-речевому) аспектам академического дискурса: преподаватель обучает не только содержанию профильной учебной дисциплины, но также стратегиям, формам и средствам репрезентации этого содержания на русском языке;

– занятия по модели CLIL ведут преподаватели, прошедшие специализированную профессиональную подготовку (CLIL-педагоги), владеющие не только научным содержанием профильной учебной дисциплины, но и умениями представления, адаптации этого содержания применительно к образовательным потребностям и уровню предметной и коммуникативной подготовки учащихся полиэтнических студенческих групп. При этом CLIL-педагогом может стать как преподаватель-предметник, освоивший стратегии и приемы методической интерпретации предметных знаний, семантизации терминологических единиц и их включения в индивидуальную речевую практику иностранных студентов, так и педагог-филолог, получивших дополнительную подготовку по профилю для студентов предмету;

– на учебных занятиях по модели CLIL осуществляется симультанное обучение иностранцев русскому языку и предмету, овладение русским языком через предмет, а предметом – через академический русский (Bruton, 2011; Coyle et al., 2010; Dalton-Puffer et al., 2010; Ruíz de Zarobe, Jiménez Catalán, 2009). Как отмечают основоположники CLIL Д. Койл, Ф. Худ, Д. Марш: суть этой методической модели заключается не столько в «преподавании предмета на иностранном языке», сколько в «особой организации обучения», при которой предмет и иностранный язык становятся равнозначными целями обучения (Coyle et al., 2010: 3);

– учебно-методическое обеспечение обучения по модели CLIL (средства обучения, контроля и т. д.) разрабатывается совместно методистами-предметниками и русистами.

Основываясь на ключевых признаках CLIL зарубежные ученые определяют его как «обучение, при котором предмет изучается через иностранный язык и наоборот» (Promoting language learning..., 2004); «одновременное овладение языком и другим учебным предметом: студент использует язык, чтобы учиться, и учится, чтобы пользоваться языком» (Гулая, Романова, 2016; Promoting language learning..., 2004; Van de Craen, 2006, 2014; Van de Craen et al., 2007; Gajo, 2007; Coyle et al., 2010; Kay, 2010; Kelly, 2012, 2014 и др.).

В российском методическом дискурсе предметно-языковое интегрированное обучение определяется как «преподавание содержания изучаемой дисциплины на иностранном языке и при этом изучение самого иностранного языка»⁴, «формы использования языка как средства обучения», основанные на «принципах языкового погружения» (Локтюшина, Сайтимова, 2015: 325), «комплексное, системно-взаимосвязанное обучение иностранному языку», в процессе которого «одновременно формируются профессионально значимые знания и умения в соответствии с будущей специальностью» студента (Вотинцева, 2012: 10), «формирование языковой и коммуникативной компетенций на иностранном языке в том же предметном контексте, в котором формируются и развиваются общеучебные знания и умения» (Крашенинникова, 2013; Колыхалова, 2018; Мелехина, 2021: 82; Кузнецова, 2022: 5 и др.).

Основываясь на выделенных учеными ключевых характеристиках CLIL, собственном педагогическом опыте и исследованиях данной проблематики, мы определяем предметно-языковое интегрированное обучение иностранных студентов как *интегративное, симультанное и взаимосвязанное формирование коммуникативной и предметной компетенций иностранных граждан, которые проходят образовательную подготовку в вузах РФ*.

Под коммуникативной компетенцией иностранных студентов мы, вслед за Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, понимаем «способность решать задачи общения средствами иностранного языка, умение пользоваться фактами языка и речи для достижения целей коммуникации» (Азимов, Щукин, 2009: 98). *Предметную компетенцию иностранных обучающихся мы определяем как систему знаний, навыков и умений в области профильных специальных дисциплин.*

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить целый ряд проблемных зон в обучении иностранных студентов русскому языку и предметам на русском языке, которые не решаются средствами существующей системы образовательной подготовки иностранцев в вузах РФ. Наиболее остро стоит проблема низкого уровня языковой и предметной подготовки иностранных специалистов на предвузовском этапе, что служит серьезным препятствием

⁴ Мальцева Е.Ю. Content language integrated learning = Интегрированное обучение иностранному языку : учебное пособие. Самара: Изд-во Самарского университета, 2020. С. 4.

к качественному освоению профильных дисциплин и самой возможности обучения данного контингента в российских высших учебных заведениях.

Предпринятые в данной работе анализ и методическая оценка целей, принципов, методов и технологий предметно-языкового интегрированного обучения доказывают его большой потенциал в преодолении и предупреждении проблем, выявленных в ходе исследования. К важнейшим достоинствам CLIL относится возможность интенсификации учебного процесса, что имеет большое значение в условиях сокращенных сроков обучения: предметное содержание и форма его языковой репрезентации осваиваются иностранными студентами одновременно, в рамках одного учебного курса, нет неоправданного «задваивания» учебного времени на изучение одного и того же учебного материала. Повышение эффективности образовательной подготовки иностранных специалистов также достигается посредством внедрения инновационных технологий, разработанных в рамках CLIL и обеспечивающих организацию и усвоение как языкового, так и предметного учебного материала в соответствии с закономерностями его когнитивной обработки.

Список литературы

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
- Алексеева Г.А. Интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза на основе комплексной технологии контекстного типа : дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2023. 240 с.
- Алексеева Е.Н. Транснациональная миграция молодежи и ее социальные последствия в современном мире : автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2013.
- Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134. <https://doi.org/10.17223/19996195/39/8>
- Байдикова Т.В. Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 184. С. 65–74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>
- Баркова А.Ф., Селивановская О.А. Использование метода предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) при обучении дошкольников английскому языку // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. Вып. 1. С. 27–32.
- Вотинцева М.В. Интегрированное обучение иностранным языкам как условие формирования профессиональной мобильности студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Благовещенск, 2012. 24 с.
- Вронская И.В. 105 занятий по английскому языку с дошкольниками. СПб. : КАРО, 2016. 368 с.
- Вронская И.В. Методика обучения дошкольников английскому языку в различных видах неречевой деятельности : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999. 242 с.
- Гулая Т.М., Романова С.А. Предметно-языковое интегрированное обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 2 (56). С. 181–184.
- Жигадло В.Э., Одинокая М.А., Пятницкий А.Н. Место предметно-языкового интегрированного обучения в обучении вузовской дисциплине «иностраный язык в про-

- фессиональной деятельности» // Информационное общество : образование, наука, культура и технологии будущего. 2018. № 2. С. 148–160.
- Зорина Е.М.* Использование предметно-языкового интегрированного обучения в военном вузе // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 6 (108). Ч. 4. С. 82–88. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.108.6.112>
- Ивашова Н.М.* Предметно-языковое интегрированное обучение как один из подходов к обучению профессиональному русскому языку как иностранному // Современные образовательные технологии и тенденции в преподавании русского языка как иностранного : материалы научно-методического семинара для преподавателей и специалистов, работающих с иностранными учащимися, 26 апреля 2022 г. Екатеринбург : Ажур, 2022. С. 39–43.
- Капранчикова К.В., Завгородняя Е.Л., Белянский Р.Г.* Разработка учебного курса профессионального иностранного языка в аграрном вузе на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 185. С. 83–93. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-185-83-93>
- Колыхалова О.А.* Влияние инновационных педагогических технологий на формирование учебной мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка // Вестник ПСТГУ. Серия IV : Педагогика. Психология. 2018. Вып. 51. С. 11–25. <https://doi.org/10.15382/sturIV201851.11-25>
- Крашенинникова А.Е.* К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL // Педагогические науки. URL : http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/5_126661.doc.htm (дата обращения : 01.12.2020).
- Кудряшова А.В.* Методика подготовки преподавателей профильной дисциплины к реализации интегрированного предметно-языкового подхода : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2021. 154 с.
- Кузнецова О.В.* Методика формирования иноязычной медиакомпетенции студентов технического вуза на основе предметно-языкового интегрированного подхода (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2022. 25 с.
- Палетина Т.А.* Интегрированный подход и использование предметно-языковой интеграции при обучении иностранному языку // Модернизация подготовки управленческих кадров России в контексте мировой системы образования : сборник материалов международной научно-практической конференции. Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2012. URL : http://conf.sfu-kras.ru/conf/iubpe1/report?memb_id=4487 (дата обращения : 14.03.2023).
- Локтюшина Е.А., Сайтимова Т.Н.* Предметно-языковое интегрированное обучение как подход к профессиональному образованию // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 2 (31). С. 324–328.
- Мелехина Е.А.* Предметно-языковое интегрированное обучение CLIL в вузе : цели, содержание, методология // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2021. № 199. С. 81–90. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2021-199-81-90>
- Миронова И.Н.* Основные принципы и причины внедрения предметно-языкового интегрированного обучения // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2020. № 4. С. 19–27. <https://doi.org/10.17805/trudy.2020.4.3>
- Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К.* Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 29–42. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>
- Салехова Л.Л., Григорьева К.С.* Content and language integrated learning как основа формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов технических вузов // Иностранный язык для профессиональных целей : традиции и инновации : сборник статей II Заочного республиканского симпозиума. Казань : К(П)ФУ, 2013. С. 89–94.

- Семина А.И. Предметно-интегративное обучение русскому языку как иностранному на подготовительных факультетах российских вузов (физико-математический модуль) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2020.
- Семина А.И. Смешанное предметно-интегрированное обучение русскому как иностранному обучающихся физико-математического модуля на этапе довузовской подготовки // Общество : социология, психология, педагогика. 2019. № 10 (66). С. 145–149. <https://doi.org/10.24158/spp.2019.10.22>
- Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В. Интегрированное предметно-языковое обучение и его перспективы в российских технических вузах // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 6. С. 182–196. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-6-182-196>
- Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В., Апресян М.Г., Багирян Д.П. Интеграция предметно-языкового обучения в контексте стратегий интернационализации вузов постсоветского пространства (на примере России и Армении) // Foreign Languages for Special Purposes. 2016. № 4 (13). С. 50–66.
- Сиротова А.А. Формирование интегрированной предметно-языковой компетентности обучающихся образовательных организаций высшего образования (на примере неязыковых направлений подготовки) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2021. 24 с.
- Соломатина А.Г. Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 49–57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>
- Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349–371. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>
- Сысоев П.В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 21–31. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31>
- Токмакова Т.Ю. Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 183. С. 35–44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44>
- Халятина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 46–52. <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.20.5>
- Bruton A. Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research // System. 2011. Vol. 39. Issue 4. Pp. 523–532. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002>
- Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL : content and language integrated learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010.
- Dalton-Puffer C., Nikula T., Smit U. Language use and language learning in CLIL Classrooms. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2010.
- Gajo L. Linguistic knowledge and subject knowledge: how does bilingualism contribute to subject development? // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2007. № 10 (5). Pp. 563–579. <https://doi.org/10.2167/beb460.0>
- Kay B. The TKT course CLIL module. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 128 p.
- Kelly K. CLIL for ELT. 2012.
- Kelly K. Ingredients for successful CLIL. British Council, 2014.
- Promoting language learning and linguistic diversity : an action plan 2004–2006. Brussels, 2004.
- Ruiz de Zarobe Y., Jiménez Catalán R. Content and language integrated learning : evidence from research in Europe. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

- Van de Craen P.* Content and language integrated learning, culture of education and learning theories // *Reflections on Language and Language Learning* / ed. by M. Bax, C. Jan-Wouter Zwart. John Benjamins Publishing Company, 2002. Pp. 209–220. <https://doi.org/10.1075/z.109.22van>
- Van de Craen P.* Content and language integrated learning, culture of education and learning theories. Brussels : Brussels Vrije Universiteit, Department of Germanic Languages, 2014.
- Van de Craen P., Mondt K., Allain L., Gao Y.* Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory // *Vienna English Working Papers*. 2007. Vol. 16. Issue 3. Pp. 70–78.

Сведения об авторе:

Должикова Анжела Викторовна, кандидат наук, профессор, директор института русского языка, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. *Сфера научных интересов:* проблемы культурно-языкового образования, формирования и развития лингвокультурной и социокультурной компетенций различных категорий студентов средствами иностранного языка и литературы. ORCID: 0000-0003-2959-0852. E-mail: dolzjikova-av@rudn.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-522-541

EDN: WALPJN

Research article

Methodological opportunities for international students acquiring content and language integrated learning in a contemporary educational environment

Angela V. Dolzhikova 

RUDN University, Moscow, Russian Federation

 dolzjikova-av@rudn.ru

Abstract. Russian Federation has consistently ranked among the top ten countries in the world for the number of international students enrolled in secondary and higher education institutions to pursue a specialization. In this context, one of the most crucial and pressing problems of Russian pedagogy is the high-quality education. The current system, however, does not adequately address this issue, as seen by the high number of first-year international students that are expelled each year for not comprehending certain concepts in Russian language. In this regard, the goal of the study was to identify the challenges that prohibit international students from receiving a successful education in Russian universities' junior programs and to devise solutions to these challenges. Monitoring studies were carried out with the help of international students enrolled in the RUDN University's first-year programs for bachelor's, master's, and speciality degrees in order to achieve this objective. The data acquired show that the system of pre-university education for international students has to be modernized in terms of both the Russian language and specific academic areas. Subject-language integration as a learning strategy has enormous methodological promise for raising standards and effectiveness. Content and language integrated learning has a lot of methodological promise for enhancing the effectiveness and efficiency of the current system. The author take into account and carefully analyze the technologies and guiding principles of this notion in relation to

the duties of preparing international students for pre-university education. The theory and methodology of teaching the Russian language and specialized subjects in the Russian language to foreigners with a professional orientation are being developed by this research, which also helps to develop the conditions for maximizing the educational training of foreign students in Russian universities.

Keywords: methods of teaching, Russian language as foreign, professionally oriented teaching, Russian language to foreigners

Article history: received 20.04.2023; accepted 18.06.2023.

For citation: Dolzhikova, A.V. (2023). Methodological opportunities for international students acquiring content and language integrated learning in a contemporary educational environment. *Russian Language Studies*, 21(4), 522–541. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-522-541>