МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ДАГЕСТАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Р. ГАМЗАТОВА

ДИАЛОГ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Материалы
Международной научно-практической конференции,
посвященной 95-летию со дня рождения
профессора Г. Г. Буржунова

Махачкала
18 декабря 2025 года

Махачкала
2025

УДК 81+372.881.161.1+372.882
ББК 81; 74.268.1Рус
Д 44

Печатается по решению научно-экспертного совета Дагестанского государственного педагогического университета им. Р. Гамзатова (протокол № 2 от 18.11.2025 рег. № 1)

Редакционная коллегия

Р. Ш. Халидова (отв. редактор), А. Г. Абдурахманова, Л. Б. Амирханова, Н. М. Эльдарова.

Рецензенты

Дибиров Ибрагим Ашрапудинович, доктор филологических наук, профессор, проректор по учебно-методической работе, ДГПУ им. Р. Гамзатова;

Мадиева Заира Зайнутдиновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий сектором русского языка и литературы, ДНИИП им. А. А. Тахо-Годи.

Д44 **Диалог языков и культур: лингвистические и лингводидактические аспекты**. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения профессора Г. Г. Буржунова. Махачкала, 18 декабря 2025 года. – Махачкала: ФОРМАТ, 2025. – 362 с.

В сборник вошли материалы Международной научно-практической конференции «Диалог языков и культур: лингвистические и лингводидактические аспекты», посвященной 95-летию со дня рождения Гаруна Гаджикурбановича Буржунова, известного специалиста по методике преподавания русского языка в национальной школе, доктора педагогических наук, профессора.

В статьях обсуждаются возможности и перспективы обучения русскому языку как родному, неродному и иностранному, инновационные и традиционные методы, приемы и формы работы на занятиях по русскому языку, современное состояние и особенности функционирования русского и других языков, а также литератур народов России, вопросы билингвизма и межкультурного взаимодействия.

Издание адресовано работникам научных и образовательных организаций, студентам и аспирантам.

ISBN 978-5-908109-39-0

© ДГПУ им. Р. Гамзатова, 2025
© Авторы статей, 2025
© Оформление. ИП Тагиев Р. Х., 2025

УДК 372.881.161.1

Рашидат Шахрудиновна Халидова,
д-р филол. наук, профессор,
Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия, rashi-dr@mail.ru

НАУЧНОЕ И МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА Г. Г. БУРЖУНОВА

Аннотация. Цель статьи — осмысление методического наследия доктора педагогических наук, профессора, видного ученого-методиста Гаруна Гаджикурбановича Буржунова (1930–2023). Кратко освещена биография исследователя, представлены основные труды и ключевые направления его научного поиска, определена их практическая значимость.

Ключевые слова: Г. Г. Буржунов, методика преподавания русского языка, национальная школа, дагестанско-русское двуязычие, сопоставительное изучение языков

Имя Гаруна Гаджикурбановича Буржунова, известного ученого-методиста, доктора педагогических наук, профессора, заслуженного деятеля науки Российской Федерации и Республики Дагестан, широко известно не только в Дагестане, но и за его пределами.

Вся жизнь и деятельность выдающегося филолога, незаурядной личности, талантливого ученого и руководителя, настоящего учителя — наглядный пример выполнения высокой миссии педагога и ученого.

Гарун Гаджикурбанович родился в высокогорном селении Кули Кулинского района. Трудное послевоенное детство, потеря матери в раннем возрасте, а впоследствии — двоих братьев не сломили его.

Будучи еще ребенком, он помогал отцу, который остался с пятью маленькими сыновьями.

С детства Гаруна Гаджикурбановича отличали трудолюбие, любознательность, упорство, требовательность к себе и в то же время доброта, готовность всегда прийти на помощь.

Азы педагогического труда Г. Г. Буржунов начал постигать в 1947 году, когда после окончания Кумухского педагогического училища начал работать учителем начальных классов в родном селе. Уже тогда в нем пробудился интерес к научным исследованиям, к поиску эффективных методов и приемов работы с учащимися-билингвами. Мысли о том, как облегчить усвоение русского языка сельским детишкам, с тех пор не оставляли его.

Тяга к знаниям привела его на филологический факультет Дагестанского педагогического института (ныне Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова), после окончания которого он продолжил работу в Кулинской средней школе учителем русского языка и литературы. Уже в те годы появились первые публикации Гаруна Гаджикурбановича Буржунова по вопросам обучения русскому языку в национальной школе, в частности в лакской.

В 1960 году молодой педагог едет в столицу — его пытливый ум жаждет новых знаний. Гаруна Гаджикурбановича волнуют вопросы обучения дагестанских учащихся русскому языку с учетом трудностей, обусловленных условиями дагестанско-русского двуязычия.

Простой сельский парень подает документы в аспирантуру при НИИ национальных школ Академии педагогических наук РСФСР. В какой-то момент его одолели сомнения, сможет ли он, учитель нерусской сельской школы, тягаться при поступлении с выпускниками столичных вузов. Но уверенно выдержал конкурс и поступил. И тут ему повезло во второй раз — его научным руководителем стал Евгений Алексеевич Бокарёв**,** известный исследователь дагестанских языков, заведующий сектором кавказских языков Института языкознания АН СССР, человек, который хорошо знал Дагестан и дагестанские языки (укажем, что Е. А. Бокарев учился в реальном училище города

Темир-Хан-Шуры, ныне Буйнакска; в 30-е годы работал в Дагестанском педагогическом институте; в 1955 году защитил докторскую диссертацию «Цезские (дидойские) языки Дагестана»).

Многое дали Г. Г. Буржунову годы обучения в аспирантуре, природные задатки, аналитический склад ума стали благодатной почвой для формирования ученого, исследователя. В результате — в 1963 году была защищена кандидатская диссертация, посвященная обучению русскому согласованию в 5–8 классах лакской школы [1], а в 1976 году — докторская диссертация на тему: «Научные основы обучения звуковой системе русского языка в дагестанской национальной школе» [2] (отметим, что Гарун Гаджикурбанович был первым доктором педагогических наук на всем Северном Кавказе). Материалы докторской диссертации отражены в работе «Сравнительно-типологическая фонетика русского и дагестанских языков» [3].

Круг научных интересов Г. Г. Буржунова широк: это исследование актуальных проблем теории и методики обучения русскому языку в национальной школе, сопоставительно-типологическое изучение русского и дагестанских языков, анализ социолингвистических проблем формирования национально-русского двуязычия. Особое внимание ученый уделяет взаимодействию русского и дагестанских языков, рассмотрению различных видов межъязыковой интерференции, выявлению устойчивых речевых ошибок и разработке методики по предупреждению и исправлению этих ошибок.

В своих выступлениях и научных публикациях профессор Буржунов подчеркивал, что в формировании современного содержания педагогического образования основным является аксиологический подход, фундаментальность педагогического образования, и противопоставлял этот подход модным технологиям и играм, но не отрицая их. Он отмечал, что уроки должны быть интересными, но не стоит их превращать в развлечения, необходимо соблюдать принцип научности, сознательности и систематичности.

Большим событием в педагогической науке и образовании Дагестана явилось издание в 2000 году «Методики преподавания русского языка в национальной школе» Г. Г. Буржунова [4], которая была

представлена на соискание Государственной премии РД. Ценность этой методики в том, что при ее создании автор опирался на результаты сопоставительного исследования языков в учебных целях, учитывая при этом психологию восприятия речи на неродном языке, выявленные в ходе эксперимента трудности усвоения языковых единиц русского языка (лексических, фонетико-фонологических, словообразовательных, грамматических), интерферирующее влияние родного языка и явление транспозиции. Многие положения этой методики не теряют своей актуальности [11, с. 134, 170].

В методику обучения русскому языку как неродному Буржунов вводит фонологические понятия. Он утверждает, что реально мы произносим не фонемы, а звуки, которые образуют открытый ряд, а фонемы — закрытый ряд. Это основополагающее положение фонологии имеет большое значение при обучении произношению. Гарун Гаджикурбанович успешно реализует идеи ученого-лингвиста А. А. Реформатского, изложенные в статье «Фонология на службе обучения произношению неродного языка». В этой связи целесообразным является внедрение в практику обучения рекомендации о неоднородности гласных русского языка и однородности дагестанских языков (гласные русского языка меняются – *под и́вой* [п\ды́въй]). Исследованы им и акцентные модели русского языка применительно к методике преподавания русского языка как неродного.

Хорошее знание специфики русского и дагестанских языков, сходств и различий между ними помогли ученому-методисту выявить типичные и устойчивые ошибки и их причины, спрогнозировать возможные нарушения речевых норм и дать методические рекомендации по их предупреждению.

В своем исследовании Гарун Гаджикурбанович Буржунов обосновал эффективность изучения единиц каждого языкового уровня на синтаксической основе, необходимость рассмотрения изучаемой единицы в связном тексте, с выявлением ее текстообразующих функций. Ученый подчеркивал, что методически верно рассматривать языковые единицы в контексте, в окружении других единиц, что позволяет

увидеть линейные (синтагматические) связи и изучить особенности реализации этих связей в конкретных речевых произведениях.

В настоящее время изучение текстовых функций языковых единиц утвердилось в методике обучения русскому языку и связано с получившим признание текстоцентрическим подходом, что делает текст основной единицей обучения языку и речи, потому что использование текста в качестве материала для наблюдения за ролью (функцией) языковых единиц помогает перевести знания учащихся о языке в практические умения по созданию и пониманию текста [5].

Современная теория и практика обучения русскому языку в школах и вузах во многом опирается на результаты исследований Г. Г. Буржунова, нашедшие отражение в его работах. Вот наиболее значимые из них:

1. Сравнительно-типологическая фонетика русского и дагестанских языков: Пособие для учителей рус. яз. даг. нац. школы и студентов филол. ф. Махачкала: Дагучпедгиз, 1975. 111 с.

2. Методика преподавания русского языка в начальной национальной школе: Учеб. пособие для нац. пед. уч-щ РСФСР. Л.: Просвещение. Ленингр. отд., 1980. 320 с. (в соавт.)

3. Обучение звуковой системе русского языка учащихся начальных классов дагестанской национальной школы: Пособие для учителей нач. классов, учащихся педучилищ и студентов фак. педагогики и методики нач. обучения. Махачкала: Дагучпедгиз, 1982. 95 с.

4. Обучение русскому согласованию в 4–8 классах дагестанской национальной школы: Пособие для учителей даг. нац. шк. Махачкала: Дагучпедгиз, 1985. 159 с.

5. Лингводидактические основы обучения русскому словесному ударению в дагестанской национальной школе. Махачкала: Дагучпедгиз, 1989. 52 с.

6. Практическая методика обучения русскому языку в начальных классах. Л.: Просвещение, 1987. 221 с. (в соавт.)

7. Методика обучения русскому языку в 5–11 классах нерусских школ с родным языком обучения: Пособие для учителя. СПб.: Просвещение: Санкт-Петербург. отд., 1995. 223 с. (в соавт.)

8. Русский язык в таблицах. Таблицы по фонетике, словообразованию и морфологии для 5–7 классов дагестанской национальной школы. Учебно-методическое пособие. Махачкала, 2001. 154 с.

9. Методика преподавания русского языка в национальной школе. Учебное пособие. Махачкала, 2000. 280 с.

10. Методика русского языка в дагестанской национальной школе. Монография / под ред. Г. И. Магомедова. Махачкала: Изд. НИИ педагогики, 2004. 616 с. (разделы: «Методика изучения имени существительного», «Методика изучения имени числительного», «Методика изучения глагола», «Методика изучения наречия»).

11. Лакский язык: Учеб. для 4 класса. 5-е изд. Махачкала: Дагучпедгиз, 1983. 106 с.

12. Учебник лакского языка: 5 класс. Махачкала: Дагучпедгиз, 1991. 143 с. (в соавт.)

13. Лакский язык. 5 класс. М.: Просвещение, 2021. (в соавт.)

14. Лакский язык: Учеб. для 6-7-х классов. Махачкала: Дагучпедгиз, 1993. 249 с. (в соавт.)

15. Лакский язык: Учеб. для 10-11-х классов. Махачкала: Дагучпедгиз, 1994. 170 с. (в соавт.)

Гарун Гаджикурбанович Буржунов, разрабатывая вопросы обучения русскому языку в национальной школе, не только констатировал факты, уровень владения русским языком, учитывал трудности овладения им, виды билингвизма, но и (что важно) разрабатывал формы, методы и приемы формирования русской речи учащихся с учетом специфики родных языков, типичных ошибок учащихся [7]. Ученый-методист собрал большой фактический материал, разработал методику преподавания русского языка как неродного, сам ездил по школам для организации эксперимента. Его методика базировалась на последовательном формировании навыков русской речи путем проведения комплексной работы. Причем при проведении словарной работы, обучении произношению, усвоении учащимися словообразовательных моделей, грамматики основное внимание он рекомендовал уделять работе над предложением — минимальной коммуникативной

единицей, то есть рассматривать изучаемые языковые единицы на синтаксической основе.

Методика преподавания русского языка, выстроенная Г. Г. Буржуновым, широко применялась в обучении не только учащихся-дагестанцев, но и коренных малочисленных народов Севера. Методика основывалась на учете интерференции и транспозиции, прошла серьезную опытно-экспериментальную проверку в школах республики, что позволило выявить эффективность и недостатки предлагаемых методических рекомендаций и внести соответствующие коррективы.

Его учебно-методические пособия для учителей русского языка национальных школ, изданные в Москве и Санкт-Петербурге, получили высокую оценку у учителей-практиков, стали для них настольными книгами.

Профессор всегда интересовался новыми научными изданиями, выступал на конференциях, Конгрессах МАПРЯЛ (Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы), активно печатался в профильных журналах и информационном «Вестнике МАПРЯЛ», обменивался опытом и научными достижениями с коллегами – ведущими методистами страны. Через всю жизнь он пронес дружбу с китайцем Сюй Лян Цаном, с которым учился в аспирантуре. Они переписывались, звонили друг другу, обменивались новостями и научными достижениями. Сюй Лян Цан был благодарен другу из далекого дагестанского села, подчеркивал, что научился у него трудолюбию, усидчивости, терпению и что благодаря этим качествам добился успеха в митре науки и возглавлял у себя на родине, в Китае, институт психологии.

Профессор Буржунов был желанным гостем в педагогических вузах России — его ежегодно приглашали для чтения лекций в Санкт-Петербург, Ташкент, Пятигорск и другие города, также он был членом диссертационных советов педагогических вузов страны.

Несмотря на то что в последние годы языковая ситуация в республике, стране и мире сильно изменилась, многие методические рекомендации Г. Г. Буржунова актуальны и по сей день. Система обу-

чения русскому языку билингвов, разработанная Гаруном Гаджикурбановичем, нацелена именно на формирование языковой и коммуникативной компетенции, универсальных учебных действий обучающихся, если использовать современную терминологию. Многие предложенные ученым методические решения, теоретически обоснованные и экспериментально подтвержденные, не утратили своей актуальности. Они активно применяются в практике современной школы, анализируются и получают развитие в работах последователей и учеников Г. Г. Буржунова [6; 8–10], в то же время требуют систематизированного научного осмысления и пристального изучения.

Гарун Гаджикурбанович Буржунов не только известный ученый, автор фундаментальных научных трудов по сопоставительной лингвистике и методике преподавания русского языка как неродного, но и известный в республике педагог. Его вклад в подготовку педагогических кадров для республики невозможно переоценить. Около 50 лет проработал он в Дагестанском государственном педагогическом университете. По всему Дагестану можно встретить учителей, которые с теплотой вспоминают о нем.

Если окинуть взглядом творческий путь Г. Г. Буржунова (да, именно творческий, потому что, чем бы он ни занимался — проводил ли исследования, руководил ли кафедрой (1966–2009) или факультетом (1978–1985), аспирантами или диссертационным советом, — он творил, и результатом этого творческого отношения к работе являются: более 220 научных и учебно-методических работ (это и монографии, и школьные учебники лакского языка для 5–7 классов, и учебные и методические пособия для учителей русского языка, для студентов педагогических вузов и училищ), 3 докторские и около 50 кандидатских диссертаций, подготовленных под его руководством), то становится понятным итог его работы — создание научной школы «Национально-русское двуязычие и обучение русскому языку как неродному». Щедро делился Гарун Гаджикурбанович своими знаниями с аспирантами, молодыми учеными, коллегами.

Многолетний труд ученого, его доброжелательное отношение к людям, бескорыстная помощь молодым ученым, начинающим педа-

гогам снискали уважение и любовь к нему всех тех, кто испытал его благотворное влияние в научно-исследовательской и практической педагогической деятельности.

Заслуги профессора по достоинству оценены званием «Заслуженный деятель науки Республики Дагестан», «Заслуженный деятель науки Российской Федерации», почетным знаком «Отличник просвещения СССР», «Отличник народного просвещения РСФСР».

Гарун Гаджикурбанович любил родное село, был достойным сыном своего народа и делал многое для сохранения его самобытности, культуры и языка. Как отмечено выше, он является автором учебников лакского языка. Дома он общался с родными на лакском языке, его дочери и внуки знают родной язык. Он считал, что человек, не знающий родной язык, традиции своего народа, подобен дереву без корней.

Гарун Гаджикурбанович Буржунов прожил трудную, но достойную и счастливую жизнь, оставил о себе светлую и добрую память. Для его аспирантов и коллег он навсегда останется примером служения науке, примером доброты и порядочности.

Литература

1. Буржунов Г. Г. Методика обучения русскому согласованию в V–VIII классах лакской школы. Автореф. дисс. … канд. пед. наук / Акад. пед. наук РСФСР. Науч.-исслед. ин-т общего и политехн. образования. – Москва, 1963. – 20 с.

2. Буржунов Г. Г. Научные основы обучения звуковой системе русского языка в начальных классах аварских, даргинских и лакских школ. Автореф. дисс. … д-ра пед. наук / Акад. пед. наук СССР. Науч.-исслед. ин-т преподавания рус. языка в нац. школе. – Москва, 1975. – 38 с.

3. Буржунов Г. Г. Сравнительно-типологическая фонетика русского и дагестанских языков: Пособие для учителей рус. яз. даг. нац. школы и студентов филол. ф. – Махачкала : Дагучпедгиз, 1975. – 111 с.

4. Буржунов Г. Г. Методика преподавания русского языка в национальной школе. Учебное пособие. – Махачкала, 2000. – 280 с.

5. Мадиева З. З. Использование текстов этнокультурной тематики на уроках русского языка // ФГОС и проблема русского языка в

условиях двуязычия (посвященная юбилею Г. Г. Буржунова, д. п. н., проф.). Материалы региональной научно-практической конференции. – Махачкала, 2020. – С. 177–182.

6. Мадиева З. З., Мусаева В. А., Эльдарова Н. М. Реализация принципа интеграции на уроках русского языка // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2017. – Т. 11. – № 2. – С. 93–101.

7. Методика русского языка в дагестанской национальной школе. Монография / под ред. Г. И. Магомедова. – Махачкала : Изд. НИИ педагогики, 2004. – 616 с.

8. Халидова Р. Ш., Мадиева З. З. Формирование познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий при изучении процессов русского словообразования // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2017. – Т. 11. – № 2. – С. 107–113.

9. Халидова Р. Ш., Эльдарова Н. М. Из истории методики преподавания русского языка в дагестанской школе // Наука и образование: состояние, проблемы, перспективы развития: Материалы научной сессии ППС ДГПУ. – Махачкала : ДГПУ, 2018. – С. 392–395.

10. Халидова Р. Ш., Эльдарова Н. М. О необходимости изучения в педагогическом вузе истории методики преподавания русского языка // Наука и образование: состояние, проблемы, перспективы развития. Материалы научной сессии ППС ДГПУ. – Махачкала : ДГПУ, 2019. – С. 286–288.

11. Шурпаева М. И., Мадиева З. З., Эльдарова Н. М. Методика обучения русскому языку в начальных классах в условиях национально-русского двуязычия: Монография. – Махачкала : Формат, 2019. – 359 с.

УДК 808.5

Светлана Андреевна Алиуллина,
старший преподаватель,
Ордена Почёта Академия ГПС МЧС России,
Москва, Россия, Laguna89@mail.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У КУРСАНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ НАД ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКА

Аннотация. В статье представлен этап работы над украшением речи (элокуция) с курсантами пожарно-технического профиля в процессе изучения курса «Риторика». В исследовании рассмотрены примеры изобразительно-выразительных средства языка (на основе анализа романа В. М. Санина «Большой пожар») и определены их возможности, влияющие на развитие коммуникативной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, текст, речь, эффективная коммуникация, изобразительно-выразительные средства

Трансформация парадигмы образования, включая пересмотр роли русского языка как инструмента коммуникации и ключевого элемента учебной программы, обусловливает необходимость переосмысления задач, стоящих перед методикой преподавания дисциплин, направленных на развитие коммуникативной компетенции. В рамках современного образовательного подхода приоритетное значение приобретает активное вовлечение обучающихся в процесс совершенствования речевых навыков, актуальных для будущей профессиональной деятельности, с целью формирования полноценной коммуникативной компетенции. Это имеет важное значение и для студентов технических специальностей, которым необходимы развитые навыки эффективного общения в профессиональном и социальном контекстах.

С одной стороны, изучение формальных аспектов риторики, таких как структура речи, аргументация и стилистические приёмы

украшения речи, является необходимым условием для формирования базовых навыков общения. С другой стороны, развитие риторических способностей обучающихся необходимо для того, чтобы была возможность не только следовать установленным правилам, но и находить собственные оригинальные способы передачи информации в соответствии с коммуникативной целью.

Согласимся с положением Н. Н. Кирилловой о том, что «необходимые мотивационные ориентиры для студентов технического профиля формируются также в том случае, если последние четко понимают, как те или иные риторические знания и умения могут быть спроецированы на инженерную деятельность» [3, с. 476]. Обучение риторике на 1-м курсе в техническом вузе пожарного профиля заключается в том, что оно строится на поэтапном вовлечении обучающихся в устную и письменную социальную и профессиональную коммуникацию [1, с. 223], что предполагает изучение основных риторических канонов на занятиях риторики.

Так, третий этап подготовки выступления — элокуция (украшение речи) предполагает оформление текста, где содержание речи формируется посредством отбора соответствующих языковых средств с учётом коммуникативного намерения говорящего. Данный этап включает установку на соблюдение грамматических правил для обеспечения правильности речи, чёткое и понятное изложение мыслей, а также уместное использование средств речевой выразительности для лучшего восприятия информации слушателями. Поэтому целью развития коммуникативной компетенции является формирование умений воспринимать и оценивать речевую информацию, включая её изобразительные характеристики. Речевая выразительность достигается за счёт уместного употребления тропов и стилистических фигур, которые придают тексту насыщенность и делают его более убедительным и запоминающимся.

Вопросы обучения изобразительно-выразительным средствам языка рассмотрены в работах Н. А. Ипполитовой, Т. А. Ладыженской, С. И. Львовой, О. Д. Митрофановой, Г. М. Кулаевой, М. Ю. Кулебякиной, Н. А. Перепёлкиной, Н. С. Болотновой и др.

В словаре лингвистических терминов Т. В. Жеребило даётся следующее толкование понятию «троп»: [др.-греч. τρόπος оборот] 1) слово или оборот речи, употребленные в публицистическом или художественном тексте в переносном смысле для создания выразительности, экспрессивности; 2) любая языковая единица, применяемая в художественном, публицистическом тексте, имеющая смещенное значение: метафора, метонимия, эпитет» [2, с. 420]. В толковом переводоведческом словаре «фигура речи» — «оборот речи, особое сочетание слов, синтаксическое построение, используемое для усиления выразительности высказывания» [4, с. 239].

Несмотря на относительные успехи в выявлении некоторых стилистических приёмов выразительности, значительные затруднения у обучающихся вызывает определение их функциональной значимости в тексте.

Совершенствовать данные навыки нам позволяют тексты профессиональной значимости в контексте поиска средств речевой выразительности, определения их функции и последующего включения подобных тропов и стилистических фигур в собственную речь. Так, роман В. М. Санина «Большой пожар» [6], посвящённый героическому и самоотверженному труду пожарных, предоставляет нам возможность для работы над изобразительно-выразительными средствами языка. Автор, излагая читателю обстоятельства своего знакомства с пожарной тематикой, прибегает к откровенному и искреннему повествованию, что придает его рассуждениям насыщенность и выразительность. В рамках данного текста рассмотрим конкретные примеры тропов и стилистических фигур, усиливающих образность и экспрессивность повествования, оказывающих эмоциональное воздействие на читателя.

Так, эпитеты играют важную роль в описании пожара и его последствий: «огненное море», «ядовитый дым», «раскалённый воздух», «смертоносная стихия», «опустошительный пожар». С помощью эпитетов можно описать цвет огня, его вид, характер или впечатления от него.

Метафоры помогают передать масштаб бедствия и атмосферу происшествия: пожар как «живой организм», огонь «ползёт по этажам», пламя «нападает на здание», грозный «лик огня».

Антитеза используются в тексте для создания контраста между жизнью и смертью: «Одно дело, когда человек мог сгореть, но всё же остался жив, и совсем другое — когда человек пока жив, но вполне может сгореть» [6]. Противопоставление отображает сложность ситуации и подчёркивает напряжение из-за возможных последствий.

Сравнения усиливают драматизм ситуации: «Нервы на этой службе нужны крепче морских канатов, даже если сам не идёшь в огонь»; «как море огня», «точно стена» (о дыме), «словно адское пекло» [6]. Также сравнения позволяет выразить субъективную позицию автора относительно описываемых событий и создать выразительный образ.

Гиперболы подчёркивают реальный масштаб катастрофы: «огонь охватил всё», «дым застилал небо», «пламя достигало облаков»; «От них страдают все, без исключения все народы и государства»; «Пожары могут стать ещё более жестокими, они будут ещё дороже обходиться обществу — если мы всем миром не осознаем этой грядущей опасности и не примем против неё самых решительных мер, не осознаем, что чужого горя не бывает: каждый пожар — несчастье для каждого из нас» [6]. В данном тексте гипербола подтверждает реальные факты, а не искажает их.

Градация (восходящая) усиливает интенсивность общего эмоционального фона повествования, выступая при этом индикатором временной последовательности: «Развитие цивилизации не притормозишь: в наш быт будут входить всё новые материалы и новые технологии, и города будут расти вширь и вверх, и всё большей будет концентрация создаваемых рукой человека ценностей на квадратный метр площади»; «Они каждый день встречаются лицом к лицу со смертельной опасностью, сражаются и побеждают, получают травмы, ожоги и гибнут»[6].

Градация (нисходящая) подчёркивает непростительно равнодушное отношение людей к существующей проблеме: «В какой-то газете

прочитали, когда-то увидели на экране, от кого-то услышали — ужаснулись, повздыхали и забыли» [6]. По мнению А. А. Михайловой и Т. В. Крючковой, «градация в художественном тексте является мощным инструментом для создания выразительности и динамики. Лингвистические и методические аспекты градации взаимодействуют, обеспечивая как структурное, так и семантическое разнообразие в тексте» [5, с. 202].

Повтор усиливает значимость предмета речи для его закрепления в сознании аудитории: «В том-то и дело, что пожары в современном мире — это не изолированные случаи, это — проблема. ПРОБЛЕМА. Общечеловеческая проблема» [6].

Автор мастерски использует риторические вопросы и риторические восклицания для усиления эмоционального воздействия на читателя, заставляя задуматься о ценности человеческой жизни и героизме пожарных. Риторические вопросы: «Знаете ли вы, что в миллионном городе случаются за сутки десятки небольших, средних и крупных пожаров? А знаете ли вы о муках жертв пожаров в ожоговых центрах, о сиротах, оставшихся без родителей, и родителях, оставшихся без детей?» [6].

Риторическое восклицание: «А между тем они звучат грозно, как набат! Они предупреждают: люди, задумайтесь!» [6]

Таким образом, автор создаёт эмоционально насыщенную картину пожара, используя богатый арсенал стилистических инструментов, что позволяет читателю погрузиться в атмосферу описываемых событий.

Подчеркнём, что приёмы работы над изобразительно-выразительными возможностями языка основаны на анализе текстов различных стилей и жанров речи, что включает детальное изучение функций языковых ресурсов в организации и выражении идейно-тематической и структурной составляющей рассматриваемого материала. Следует отметить, что развитие коммуникативной компетенции предполагает не пассивное восприятие информации, а активное использование полученных знаний и навыков в собственной речи.

Так, совершенствование навыков употребления средств речевой выразительности на стадии элокуции (украшение речи) расширяет

понимание обучающихся о специфике данных приёмов в ораторской практике. Это, в свою очередь, позволяет эффективно использовать данные средства в создании собственных выступлений убеждающих жанров речи с целью эмоционального воздействия на слушателей. И поскольку владение разнообразными приёмами выразительности предоставляет возможность выбирать подходящий формат коммуникации, соответствующий конкретной ситуации общения и направленный на целевую аудиторию, выразительность речи должна органично сочетаться со структурно-смысловыми характеристиками текста и не препятствовать полноценному восприятию информации.

Литература

1. Алиуллина С. А. Изучение особенностей текстов профилактической беседы в процессе обучения профессиональной коммуникации будущих специалистов пожарно-технического профиля // Вестник педагогических наук. – 2023. – № 3. – С. 223–229.
2. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань : ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
3. Кириллова Н. Н. Риторические умения в контексте профессионального образования специалистов технического профиля // Государство и право в изменяющемся мире: правовая система в условиях информатизации общества. Материалы IV научно-практической конференции с международным участием, Нижний Новгород, 29 марта 2018 года. – Нижний Новгород : Автор, 2019. – С. 473–478.
4. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. – Москва : Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
5. Михайлова А. А., Крючкова Т. В. Градация как стилистический приём художественной речи // Вестник науки. – 2024. – № 9 (78). – Т. 3. – С. 197–204.
6. Санин В. М. Большой пожар. – Москва : Молодая гвардия, 1986. – 320 с.

УДК 372.881.161.1

Лиана Бедретдиновна Амирханова,
канд. пед. наук, доцент,
Дагестанский государственный педагогический
университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия, liana_amir05@mail.ru

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ДАГЕСТАНСКИХ ШКОЛ

Аннотация. В статье рассматривается ведущая роль грамматики в обучении русскому языку в дагестанской школе, показана связь грамматического материала с фонетикой, лексикой, синтаксисом и орфографией. Автор отмечает важность учета лингвометодических принципов (системности языка, текстоцентрический, связи морфологии с синтаксисом, опоры на родной язык) в формировании грамматического строя речи обучающихся. Статья акцентирует внимание на том, что именно на уровне грамматики можно показать структуру языка и закономерности его функционирования.

Ключевые слова: грамматическая категория, компетенция, сопоставительный анализ, текстоцентрический принцип

При обучении русскому языку в дагестанской школе первостепенной задачей является формирование лингвистической и коммуникативной компетенций, так как именно эти ключевые компетенции являются условием развития и совершенствования грамматического строя речи школьников. В силу обобщающего характера своих законов знание грамматики облегчает овладение языком. В связи с этим дагестанские школьники «должны приобрести знания о структуре и функционировании системы русского языка в целом» и овладеть всеми видами речевой деятельности: аудированием, говорением, чтением и письмом [5, с. 305].

Грамматика русского языка тесно связана с другими разделами русского языка. Последовательная реализация принципа взаимосвязанного обучения всем уровням, осуществление межпредметных свя-

зей, привлечение разнообразного материала воздействует на школьников, расширяет их познавательные возможности и, конечно, делает уроки русского языка интересными.

Познание грамматических категорий, языковых явлений и формирование системы лингвистических понятий, по мнению ведущих методистов, происходит при реализации текстоцентрического принципа [3; 4]. При таком подходе текст выступает как важнейшая единица в обучении русскому языку дагестанских школьников. В комплексной работе над текстом (художественном, научно-популярном) реализуется единая система работы по грамматике, правописанию и развитию связной речи учащихся. Все грамматические формы и категории частей речи функционируют в связной речи.

В методике обучения русскому языку в полиэтническом регионе, таком как Республика Дагестан, одним из важнейших направлений является изучение морфологии на синтаксической основе [3].

Морфология и синтаксис настолько тесно взаимосвязаны, что некоторые грамматические категории можно отнести одновременно и к морфологии, и к синтаксису. Сопоставим следующие предложения:

*1. На всех ребятах были теплые свитер**а**. – Без теплого св**и**тера мама не разрешала выходить на прогулку в прохладную погоду. 2. Юношеская команда к предстоящим соревнованиям заказала но**вые** трико. – Спортсмен купил себе для тренировок нов**ое** трико.*

Грамматическое значение выделенных слов можно определить только в контексте (в составе предложения): в первом предложении существительное *свитер**а*** употреблено в форме именительного падежа множественного числа (морфологически это показано в ударном окончании *-а*), а во втором предложении — это же существительное стоит в форме родительного падежа единственного числа (морфологический показатель — окончание *-а* — окончание существительных второго склонения в родительном падеже (сравнить: *без карандаша*) в сочетании с предлогом *без*, который употребляется с родительным падежом). В следующей паре предложений есть несклоняемое существительное *трико*. Только по относящимся к нему определениям синтаксически мы определяем число этого слова: *новые трико* —

существительное употреблено в форме множественного числа, *новое трико* — в форме единственного числа.

При изучении морфологии в центре внимания учителя — формы и грамматические категории той или иной части речи (существительное — число, род, падеж, склонение и др.; глагол — время, лицо, наклонение, вид, залог и др.). Вместе с усвоением грамматических значений слов одновременно обогащается словарь учащихся за счет изучения тех или иных групп, разрядов, например, несклоняемых и склоняемых, конкретных и отвлеченных существительных; глаголов совершенного и несовершенного вида, глаголов 1 и 2 спряжения и др., значительно пополняется активный словарный запас учащихся. В то же время на уроке практически должны быть отработаны грамматические формы частей речи, которые имеют сочетаемостные связи с этой частью речи. Если речь идет о существительных, тогда это связи с прилагательными, причастиями, числительными, местоимениями, а также с глаголами в процессе коммуникации.

Например, *плывущий корабль, синее море, туманная дымка* (из этих словосочетаний можно составить следующее предложение: *Плывущий по синему морю корабль растворился в туманной дымке*); *мой товарищ, первый класс, пышный букет, (Мой товарищ пошел в первый класс с пышным букетом цветов)*. Знание сочетаемостных особенностей слов разных частей речи позволяет дагестанским школьникам правильно использовать те или иные синтаксические конструкции при составлении предложений и связных текстов.

Изучаемые грамматические формы той или иной части речи для лучшего запоминания должны многократно повторяться в различных сочетаниях. При этом «опора на знания учащихся по родному языку способствует лучшему усвоению изучаемого материала», более осмысленному усвоению языка и его грамматического строя [1, с. 64]. Дидактический материал для упражнений должен подбираться с учётом специфики русского языка и отличительных особенностей родного языка учащихся.

Грамматика русского языка также тесно связана и с лексикой. Поэтому при изучении грамматических тем нужно учитывать орга-

ническую связь этих сторон языка. Грамматика организует лексику, управляет формами слов в различных синтаксических конструкциях и в то же время сама «живет» в словах, словосочетаниях и предложениях [2]. Лексика функционирует в языке благодаря грамматике.

Каждое слово имеет лексическое и грамматическое значение. Известно, что лексическое значение слова не может рассматриваться в отрыве от грамматических значений, выражаемых грамматическими формами данного слова. Благодаря своей двойной природе слово усваивается как единица лексической системы и как единица грамматического строя языка. В процессе знакомства с новыми словами вместе с усвоением их значения и способов употребления в речи учащиеся-дагестанцы постепенно усваивают те или иные грамматические явления (например, категории рода, числа имен существительных). И наоборот, в ходе изучения грамматики словарь учащихся обогащается словами тех или иных грамматических разрядов, например, именами существительными с основой на *ь (рожь, тюль, бандероль, вестибюль, табель)*, существительными разносклоняемыми *(стремя, бремя, темя)*, несклоняемыми *(метро, кашне, бра, сулугуни, торнадо, пенальти)*, существительными, имеющими формы обоих чисел *(рука – руки, площадь – площади, скворец – скворцы)* или употребляющихся только в форме одного числа, единственного или множественного (*асфальт, природа, заревo, борьба, синева; сливки, сутки, жмурки),* и т. д.

Правильное произношение — необходимое условие различения значений и грамматических форм слова, например: *печь* (сущ.) – *печь* (гл.); *выход**и**ть – в**ы**ходить, засып**а**ть – зас**ы**пать, за**ш**ита – за**щ**ита* и т. д. Правильное написание слова зависит от осознания его грамматической формы, например, написание того или иного падежного окончания (*в честь геро**я**, посвятить геро**ю***), раздельное написание предлога и слитное написание приставки (***за**шел **за** угол, **до**бежал **до** финиша*).

Связь грамматики с лексикой и произношением можно проследить, если обратиться к такому лексическому явлению, как омонимия. Разновидностью омонимов (слов с одинаковым написанием, но с

разным значением) являются омографы. Их отличает от других типов омонимов (омоформ – *печь* (сущ.) – *печь* (глаг.), *рой пчел – не рой другому яму*; омофонов – *глаз – глас, пруд – прут*) разное произношение (*зАмок – замОк, Атлас – атлАс, проход все Уже и Уже – ужЕ поздно, пшеничная мукА – Мука от боли, зАпах весны – запАх платья, бЕлки в дупле – белкИ в составе продуктов питания и др.*). Как видно из примеров, ударение в парах слов выполняет смыслоразличительную функцию. Из-за различий в произношении дагестанские школьники могут встретиться с определенными трудностями. Для толкования значения омографов рекомендуется несколько приемов: использование контекста, работа со словарями, составление списков омографов, включение их в собственные тесты. Такие приемы работы развивают языковое чутье школьников, помогают преодолевать многочисленные речевые ошибки.

Таким образом, именно грамматика позволяет показать все стороны (уровни) языка в их взаимосвязи, наглядно продемонстрировать дагестанским школьникам системные отношения между всеми единицами русского языка.

Литература

1. Амирханова Л. Б. Использование приемов межъязыкового сопоставления при обучении русской орфографии учащихся-азербайджанцев // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 17. – № 4. – С. 59–65.
2. Буржунов Г. Г. Методика преподавания русского языка в дагестанской национальной школе. – Махачкала, 2004. – 302 с.
3. Глазунова О. И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2007. – 424 с.
4. Купирова Е. А., Суворова Е. П. Учебно-научный текст как лингвистическая основа формирования интеллектуально-речевой культуры школьников // Русский язык в школе. – 2010. – № 11. – С. 3–8.
5. Шурпаева М. И., Мадиева З. З., Эльдарова Н. М. Методика обучения русскому языку в начальных классах в условиях национально-русского двуязычия. – Махачкала : Формат, 2019. – 359 с.

УДК 372.46

Жанна Хасанбековна Баскаева,
канд. пед. наук, доцент,
Камилла Асланбековна Плиева,
студентка 4 курса,
Северо-Осетинский государственный университет
им. К. Л. Хетагурова, Владикавказ, Россия,
zhanna-64@mail.ru, plievakamilla@icloud.com

ОБУЧЕНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКОМУ РАЗБОРУ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ОБНОВЛЕННЫХ ФГОС НОО И ФОП НОО

Аннотация. В статье морфологический разбор представлен как средство формирования системных представлений о структуре русского языка, развития речи и аналитических способностей младших школьников. Рассматриваются некоторые пути повышения эффективности обучения данному виду анализа слов.

Ключевые слова: начальная школа, морфологический анализ слова

Современная система начального образования, в основе которой лежат обновленные Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) и Федеральная образовательная программа начального общего образования (ФОП НОО), предъявляет высокие требования к языковой и речевой подготовке младших школьников. Обучение морфологии, в том числе морфологическому разбору основных частей речи, является одним из важнейших компонентов лингвистического образования в начальной школе, поскольку именно в этот период закладываются основы грамматического мышления обучающихся и формируются базовые представления о грамматическом строе русского языка. Изучение частей речи и их грамматических признаков не только способствует развитию языкового чутья младших школьников, но и создает прочную основу для овладения орфографическими навыка-

ми, развития речи и успешного продолжения лингвистического образования в основной школе.

Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями к качеству лингвистической подготовки учащихся как основе формирования коммуникативной компетентности, позволяющей школьникам осознанно использовать языковые средства в устной и письменной речи, анализировать языковые явления, применять грамматические знания в различных учебных и жизненных ситуациях. Так, в ФГОС НОО среди предметных результатов по учебному предмету «Русский язык» заявлены:

«… 5) сформированность первоначальных научных представлений о системе русского языка: фонетике, графике, лексике, морфемике, морфологии и синтаксисе; об основных единицах языка, их признаках и особенностях употребления в речи;

6) использование в речевой деятельности норм современного русского литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических, орфографических, пунктуационных) …» [6].

Таким образом, в условиях модернизации образования овладение морфологическим уровнем русского языка, умение выполнять морфологический анализ становится важным инструментом развития речи, аналитического мышления и языкового самосознания ребенка.

Проблема развития морфологической стороны речи у младших школьников привлекала внимание многих выдающихся ученых-методистов. Фундаментальный вклад в разработку теоретических основ обучения морфологии в начальной школе внес М. Р. Львов, который рассматривал морфологию как важнейший компонент речевого развития детей, подчеркивая, что формирование морфологических понятий должно опираться на практическое владение языком и осуществляться в тесной связи с развитием речи и мышления ребенка [3].

Значительное влияние на современную методику преподавания морфологии оказали исследования Т. Г. Рамзаевой, которая разработала систему изучения частей речи в начальной школе, основанную на функционально-семантическом подходе [4], и обосновала необходимость пропедевтического изучения морфологических понятий,

начиная с первого класса, когда дети знакомятся со словами, обозначающими предметы, признаки предметов и действия.

Особый интерес представляют взгляды П. С. Жедек, которая, рассматривая условия, способствующие усвоению грамматических понятий младшими школьниками, отмечала, что «существование в сознании ученика мира языка как особой, отличной от мира вещей действительности – условие необходимое, но недостаточное для понимания слова как грамматической единицы. Осознание морфологических характеристик слова возникает в результате специальных его преобразований, связанных с функционированием этой языковой единицы в грамматической (морфологической) системе русского языка» [2, с. 198]. П. С. Жедек подчеркивала важность использования игровых методов обучения и моделирования.

Весомый вклад в решение проблемы обучения морфологии младших школьников в национальной школе внес Г. Г. Буржунов и его последователи [1].

Современные исследователи, такие как, например, Л. С. Трегубова [5], опираясь на труды указанных выше ученых-методистов, рассматривают вопросы обучения морфологии в условиях модернизации образования.

Проблема эффективной организации обучения частям речи, в том числе и морфологическому разбору в начальной школе, и сегодня остается одной из центральных в методике преподавания русского языка. Традиционные подходы к обучению морфологии зачастую ограничиваются механическим заучиванием алгоритмов разбора, недостаточно внимания уделяя пониманию сущности грамматических категорий и формированию осознанного отношения к языковым явлениям. Современное же понимание морфологической стороны речи в начальной школе базируется на деятельностном подходе к изучению языка. Согласно этому подходу, морфологические знания должны формироваться в процессе активной речевой деятельности учащихся, а не путем механического заучивания правил, определений и алгоритмов.

Кроме того, формирование морфологической компетенции у младших школьников представляет собой многоаспектный процесс, включающий в себя усвоение системы частей речи, их грамматических признаков, способов словоизменения и словообразования. Отсюда необходимость системного подхода к развитию морфологических навыков, изучению грамматических явлений. Морфологический разбор в этом контексте выступает как средство осознания учащимися системных отношений в языке.

Морфологический анализ в начальной школе представляет собой специфический вид учебной деятельности, направленный на анализ грамматических признаков слова. Согласно ФОП НОО, требования проводить морфологический разбор появляются лишь в 4 классе: «К концу обучения в 4 классе обучающийся научится: … проводить разбор имени существительного как части речи; … проводить разбор имени прилагательного как части речи; … проводить разбор глагола как части речи…» [7, с. 58].

Регулярная работа над данным видом анализа слова способствует развитию языкового чутья, повышению уровня грамотности младшего школьника, формированию у него устойчивых орфографических и речевых навыков. Она обеспечивает связь лексического значения слова с его грамматическими характеристиками, что в свою очередь оказывает положительное влияние на развитие речи младших школьников в целом.

Для повышения эффективности обучения морфологическому разбору на уроках русского языка следует применять различные лингвистические игры, проблемные вопросы, проектно-исследовательскую деятельность, ИКТ-технологии, которые помогают не только интенсифицировать учебный процесс, но и сделать его интересным.

Игра создает положительную мотивацию к учению, делает процесс изучения грамматики увлекательным и запоминающимся. Эффективными являются в том числе ролевые игры, в которых части речи «оживают» и рассказывают о своих особенностях. Такие игры помогают детям лучше понять и запомнить грамматические признаки

частей речи. Дидактические игры типа «Найди лишнее», «Четвертый лишний», «Распредели по группам» развивают аналитические способности учащихся и формируют умение классифицировать языковые явления.

Использование информационных технологий открывает новые возможности для обучения морфологическому разбору: интерактивные упражнения, обучающие программы, презентации делают процесс обучения более наглядным и увлекательным. Особенно полезными являются программы-тренажеры, онлайн-игры, позволяющие учащимся самостоятельно отрабатывать навыки морфологического разбора с немедленной обратной связью. Такие материалы есть, например, на образовательных платформах «Kid-mama», «СлонУм» и др.

Проектная деятельность позволяет интегрировать изучение морфологии с другими видами учебной деятельности. Так, обучающиеся могут создавать словари частей речи, составлять грамматические справочники, разрабатывать игры по морфологии. Это способствует не только закреплению знаний о морфологическом разборе, но и развитию творческих способностей учащихся, формированию умений работать с информацией.

Для повышения эффективности работы используются разнообразные приемы формирования навыков морфологического анализа. Прежде всего это работа с памятками и алгоритмами морфологического разбора. Для совершенствования данного вида работы мы считаем полезным не использовать готовые памятки, приведенные в учебнике, а составлять их совместно с детьми на уроках или предлагать для самостоятельного выполнения. При этом младшие школьники должны обосновать предлагаемый ими алгоритм действий. Кроме того, нам кажется важным не начинать морфологический разбор указанием на часть речи, а завершать им, так как это будет соответствовать тем мыслительным операциям, которые должны совершать младшие школьники в ходе определения части речи того или иного слова. Такой порядок отучит детей определять принадлежность слова к тому или иному лексико-грамматическому разряду только по

вопросу, а приучит определять часть речи по совокупности грамматических признаков.

Полезным может оказаться сравнение морфологических свойств разных частей речи, осуществляемое для наглядности с помощью таблиц, например, «Сравните слова *книга* и *интересная* в словосочетании *интересная книга*. Покажите различия в морфологических признаках этих слов, заполнив таблицу».

Пример сравнительной таблицы:

Признаки	**Имя существительное**	**Имя прилагательное**
Вопросы	что?	какая?
Род	постоянный признак	изменяемый признак, согласуется с существительным
Число	изменяемый признак	изменяемый признак, согласуется с существительным
Падеж	изменяемый признак	изменяемый признак, согласуется с существительным

Безусловную пользу при обучении морфологическому анализу, на наш взгляд, принесут морфологические диктанты. Учитель диктует грамматические характеристики, а ученики записывают подходящие слова, например:

«Глагол, 1-го лица, единственного числа, настоящего времени» (*пишу, читаю, думаю*);

«Существительное, одушевленное, женского рода, 3 склонения, в творительном падеже, единственном числе» (*дочерью, мышью*).

Также возможен и вариант диктанта наоборот, когда учитель предлагает слова, а ученики записывают их морфологические признаки.

Описанные выше приемы можно комбинировать между собой, постепенно усложняя задания и развивая у обучающихся умения и навыки морфологического анализа. Также необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся: уровень речевого развития,

темп усвоения материала, особенности памяти и мышления. Для детей с высоким уровнем развития следует предлагать усложненные задания, включающие анализ трудных случаев морфологии. Для детей же с низким уровнем подготовки необходимы дополнительные упражнения на отработку базовых умений.

Таким образом, обучение морфологическому разбору в начальной школе представляет собой сложный и многоаспектный процесс, требующий учета психологических особенностей младших школьников, использования разнообразных методов и приемов обучения. Эффективность обучения во многом зависит от соблюдения систематичности, последовательности, наглядности обучения и от связи с развитием речи учащихся. Важную роль играет мотивация учащихся, которая может быть повышена за счет использования игровых методов и современных образовательных технологий. Важным моментом является то, что морфологический разбор должен рассматриваться не как самоцель, а как средство развития языкового мышления учащихся, формирования их речевой культуры и подготовки к дальнейшему изучению русского языка в основной школе.

Литература

1. Буржунов Г. Г., Пахомова З. П., Тамбиева Д. М. Методика преподавания русского языка в начальной национальной школе. – Ленинград : Просвещение : Ленингр. отд-ние, 1980. – 320 с.

2. Жедек П. С. Вопросы теории и практики обучения морфологии // Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек и др.; под ред. М. С. Соловейчик. – Москва : Издательский центр «Академия», 1998. – С. 191–205.

3. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Педагогика и методика нач. образования» / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – Москва : Академия, 2008. – 461 с.

4. Рамзаева Т. Г. Методика изучения частей речи // Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач.

обучения» / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – Москва : Просвещение, 1987. – С. 243–275.

5. Трегубова Л. С. Методика изучения морфологии // Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум для вузов / под ред. Т. И. Зиновьевой. – Москва : Юрайт, 2025. – С. 89–113.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286 // ФГОС Реестр. – URL: https://fgosreestr.edsoo.ru/8218cbb4-f2e8-47f5-884e-091a646aaa6a (дата обращения: 15.09.2025).

7. Федеральная образовательная программа начального общего образования (ФОП НОО): утверждена приказом Министерства просвещения РФ от 18.05.2023 № 372. – URL: https://static.edsoo.ru/projects/upload/FOP_NOO.pdf (дата обращения: 27.09.2025).

УДК 81.33

Елена Николаевна Бондаренко,
канд. филол. наук, доцент,
Академия Государственной противопожарной
службы МЧС России, Москва, Россия,
naturphilosophy@yandex.ru

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ПОМОЩЬЮ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (на примере рассказов «Пожар» и «Жираф» А. А. Усачёва)

Аннотация. Знакомство с художественной литературой и анализ произведений, содержащих описание речевого поведения профессионала из какой-либо отрасли, способствуют постижению профессиональных установок, ценностей и стиля общения. На примере рассказов «Пожар» и «Жираф» А. А. Усачёва делаются выводы о характерных чертах языковой личности пожарного, отмечается профессиональная обусловленность её речевого поведения.

Ключевые слова: языковая личность пожарного, художественная литература, профессиональная коммуникация, обучение профессиональному языку

Практически любая профессиональная деятельность требует развитой коммуникативной компетенции, позволяющей не просто владеть необходимой терминологией, информационными технологиями, но и вступать в диалог с коллегами, определять социокультурное содержание персональной трудовой деятельности [5, с. 118]. В этом отношении формированию профессиональной идентичности личности способствует художественная литература, поскольку в ней отражаются особенности как межличностного взаимодействия людей, так и их профессиональное общение, связанные с ним роли, ценности, установки, языковые модели, причём профессиональной вовлечённости способствует уже сам факт прочтения художественного произведения соответствующей направленности, подразумевающий знакомство

с текстом и анализ описанного в нём профессионального речевого поведения [2, с. 114].

Например, рассказы «Пожар» и «Жираф» А. А. Усачёва иллюстрируют восприятие лингвокультурной модели пожарного, несмотря на то что являются юмористическими: в них нет реалистичных экстремальных ситуаций, господствует игровое начало, однако утрируются эмоциональные состояния, что позволяет реализовать приём наглядности, когда внутреннее передаётся через внешнее [3, с. 440], способствуя реконструкции действительности в том воплощении, в котором она на самом деле существует.

В произведении «Пожар» собачка Соня переживает чрезвычайную ситуацию: испугавшись дыма, героиня вызывает пожарную команду, но из опасений, что «весь дом сгорит» (Здесь и далее цитируем по: Усачёв А. А. Пожар // Усачёв А. А. Всё-всё-всё об умной собачке Соне. Москва : Издательство «РОСМЭН», 2023. С. 80–82. Далее в тексте в круглых скобках будут указываться только страницы – с. 81), тушит несуществующий огонь, причиной которого была электронная трубка соседа Бузукина. При этом ей приходится столкнуться с реальностью, воплощением которой становится пожарная служба и её доблестные бойцы. Само их появление связывается с образом специального спасательного кортежа с установленными опознавательными признаками: «Тут к дому, мигая и воя, подъехали две пожарные машины <…>» (с. 81). Традиционным знаком едущей на пожар команды выступает сигнальная система, описываемая словами «мигая и воя», создающими не только узнаваемый зрительно-слуховой образ, но и семантику «тревожности», «серьёзности момента», передаваемую через семы указанных номинаций «мельканье», «прерывистость», «неровность» и «громкий», «шумный», «заунывный», что традиционно определяется как неприятное ощущение, вызывающее беспокойство [1, с. 80].

Эта драматичность ситуации связывается и с дальнейшим появлением пожарных, интересующихся местом распространения огня: «Где пожар? – оглядев двор, грозно спросил главный пожарный» (с. 81). Демонстрируя навык ориентировки на месте («оглядев двор»),

огнеборец в то же время представляет себя окружающим как доминантного собеседника, который не просто спрашивает или высказывает предположения, а требует ответа на вопрос. Его тон не подразумевает промедлений, кроме того, за короткий временной промежуток он успел произвести успешную самопрезентацию, то есть показал некоторые свои умения и обозначил главенствующую коммуникативную роль. Номинация «грозно» актуализирует речевую ситуацию устрашения, строгого подхода к делу, где нет места вежливому спокойствию.

В этой же плоскости «главный пожарный» продолжает вести диалог: узнав, что пожара не было, он не изменяет своему официальному тону, а использует интенцию констатации фактов, выражая профессиональное видение событий — «Всё ясно. Ложный вызов, — сказал главный пожарный. — Придётся кого-то оштрафовать…» (с. 81). Дальнейшее развитие событий приводит к демонстрации всё той же апеллирующей к фактам доминантной коммуникативной роли: реакция соседки Пчёлкиной на курение Бузукина позволяет ему одновременно выступать медиатором в конфликтной ситуации и проводить профилактическую работу, напоминая присутствующим о безопасной среде. Сохраняя жёсткий и требовательный тон, «главный пожарный» обращается к собравшимся: «Успокойтесь, гражданка, — строго сказал главный пожарный. — А вы, гражданин, — обратился он к Бузукину, — бросайте курить!» (с. 82). Здесь отчётливо прослеживается профессиональная установка на устранение паники, поддержание этического и бытового порядка, создающего безопасную среду. При этом позиция «над» конфликтом и абсурдностью ситуации отражает зрелость профессионального самосознания: пожарный здесь не равный собеседник, которому важно подчеркнуть уважение к другому мнению, а возвышающееся над инфантильным поведением взрослых лицо, которое может говорить категорично, используя форму императива («успокойтесь», «бросайте»).

Рассказ «Жираф» освещает облик пожарного несколько в ином ключе: образ уже актуализирует не строгость и требовательность, а созидательное начало профессиональной деятельности, основная

функция которой — спасение. Несмотря на то, что пожарный в данном произведении не называется прямо, его присутствие настолько ощутимо, что герою повествования Жирафу Депардье художник-иллюстратор Е. Антоненков надевает пожарную каску (рис. 1). Да и весь внешний вид героя напоминает о пожарной службе: его шея ассоциируется с пожарной лестницей, позволяющей попасть на верхний этаж и помочь нуждающимся, что и демонстрирует Соня — «Соня обняла Жирафа за шею и съехала во двор» (Здесь и далее цитируем по: Усачёв А. А. Жираф // Усачёв А. А. Всё-всё-всё об умной собачке Соне. Москва : Издательство «РОСМЭН», 2023. С. 86–91. Далее в тексте в круглых скобках будут указываться только страницы – с. 89), а пятна на теле «появились после пожара» (с. 90).



Рис. 1. Иллюстрация Е. Антоненкова к рассказу «Жираф»

Дальнейшее повествование описывает поведение Жирафа в экстремальной ситуации: «Жираф Депардье был на пожаре и спас маленького ребёнка — вытащил его из окна. А потом он позвал верблюдов. Они стали плевать в огонь и затушили пожар! Пятна на шкуре у него потому, что он обжёгся…» (с. 90–91). Здесь Соня фактически описывает особенности работы пожарного: основная цель деятельности — спасение людей, деятельность является командной,

профессия сопряжена с рисками для жизни. При этом обращает на себя внимание непубличная характеристика работы, где поощряются тихие подвиги, о которых не принято сообщать во всеуслышание — по этой причине о спасении ребёнка не говорят по телевизору: «Потому что Жираф Депардье очень скромный» (с. 91). Игра смыслов здесь сосредоточена в самом имени героя: с одной стороны, читатель сталкивается с перефразированным прецедентным именем — Жерар Депардьё, что вызывает комический эффект, отсылающий к каламбуру; с другой стороны, обозначение Жирафа фамилией Депардье отсылает ни много ни мало к фигуре актёра, обладающего редким даром перевоплощения в роли различного плана, прожившего на экране «диалектику души» [4, с. 206], что определяет героический статус реального человека. Подобным сопоставлением утверждается особенность натуры Жирафа, занимающегося благородным делом и сталкивающегося с различными вызовами окружающей среды, но сохраняющего статус незаметно-заметного героя. Такое отношение к подвигу и статусу реального пожарного выступает одной из характеристик данного образа, причем не только в художественном дискурсе.

Следовательно, в рассказах «Пожар» и «Жираф» А. А. Усачёва создаётся образ пожарного, придерживающегося доминантного стиля общения, способного выдвигать требования с целью поддержания существования безопасной среды, апеллирующего к фактам, использующего не терпящий возражений строгий тон, при этом основная направленность деятельности которого заключается в спасении людей, где есть место тихому геройству, осуждающему бахвальство своими подвигами. Знакомство с произведениями, описывающими подобные речевые портреты, а также анализ данных произведений способствуют развитию у специалистов пожарного профиля навыков профессиональной коммуникации.

Литература

1. Алмаев Н. А. Семантика звука // Вопросы психолингвистики. – 2012. – № 16. – С. 76–83.

2. Матросова Ю. С. Развитие профессиональной компетентности будущего учителя средствами художественной литературы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2012. – 153–1. – С. 111–117.

3. Спиридонова Г. С. О психологизме детской литературы (на примере русской литературной сказки) // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2. – С. 438–441.

4. Харитонов Д. В. После «новой волны» … (линии французского кино 1970–90-х годов) // Вестник Челябинского государственного университета. – 1999. – Т. 2. – № 2. – С. 203–213.

5. Хохоева Л. В. Профессиональная коммуникация как средство социализации специалиста в профессиональной среде // Вестник Мордовского университета. – 2011. – Т. 21. – № 2. – С. 117–119.

УДК 37.01

Айна Руфиновна Джиоева,
д-р пед. наук, профессор,
Северо-Осетинский государственный университет
им. К. Л. Хетагурова, Владикавказ, Россия, ainadzhioeva@yandex.ru

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается роль коммуникативных универсальных учебных действий в речевом развитии школьника, характеризуются их структурные составляющие, выявляется потенциал их реализации на уроках русского языка. Приводятся примеры заданий, направленных на формирование у детей коммуникативных навыков. Делается вывод о необходимости высокой продуктивности предъявляемых заданий, их ориентированности на проявление самостоятельности в обучении, повышении заинтересованности в познавательной деятельности и личностном развитии каждого индивида.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, речевое развитие, уроки русского языка, коммуникативные умения, образовательная деятельность, психолого-педагогическое взаимодействие

Проблема речевого развития школьников, как известно, всегда рассматривалась и рассматривается педагогами как приоритетная. Однако нередко учащимся, даже в должной мере владеющим языковыми нормами, не удается четко выразить собственное мнение, представить результаты проделанной работы. Они часто затрудняются в постановке вопросов, скованно чувствуют себя при участии в обсуждениях, диспутах. Поэтому требования ФГОС указывают на целесообразность радикального изменения в подходе к решению данной проблемы [7]. Речь идет о необходимости обучения детей внимательному слушанию партнера, активному участию в диалоге, формированию у них умений координировать распределение между субъектами взаимодействия ролевых функций, соблюдать согласованность в совместной деятельности, что достигается путем выработки у обучаю-

щихся навыков осуществления коммуникации. В связи с этим актуальной проблемой структурирования целостного учебно-воспитательного процесса является обеспечение его направленности на развитие у школьников соответствующих универсальных учебных действий.

В числе их ключевых компонентов в психолого-педагогическом знании выделяются следующие:

– информационно-коммуникативный, предполагающий восприятие и трансляцию информации общающимися;

– интерактивный, обеспечивающий интерперсональное общение субъектов взаимодействия;

– перцептивный, заключающийся в налаживании взаимовосприятия и взаимопонимания между контактирующими.

Указанные компоненты являются ключевыми в развитии рассматриваемых учебных действий и способствуют формированию у школьников следующих умений:

– учета позиции говорящего в ходе контактирования,

– организации и осуществления творческого сотрудничества с педагогами и учащимися,

– адекватного восприятия и транслирования учебной и иной информации [4; 5; 6].

Таким образом, использование коммуникативных универсальных учебных действий в реализации практико-ориентированной деятельности школьников как субъектов образовательного процесса способствует конструктивному решению многих учебно-воспитательных задач [2; 3].

Психолого-педагогическое взаимодействие в пределах образовательного пространства призвано способствовать личностному формированию обучающихся, развитию у них критического мышления, проявлению творческой инициативы, мотивированности к повышению своей образованности. Использование интерактивных методов обучения, направленных на формирование креативной личности, мотивированной на непрерывное образование, готовой к активному сотрудничеству — главные требования ФГОС [7].

Уроки русского языка открывают широкие возможности для формирования у обучающихся следующих действий:

– планирования учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, предполагающего формулирование цели, определение функций участников, проектирование путей взаимодействия;

– постановки вопросов как необходимого средства инициативного сотрудничества в поиске и систематизации информационного материала;

– разрешения конфликтных ситуаций, предполагающего выявление и идентификацию проблемы, поиск и оценку альтернативных способов разрешения конфликтов, принятие решения и его реализацию;

– регулирования собственных поведенческих актов и управления поведением партнера, осуществления контроля, коррекции рефлексируемых действий;

– четкое вербальное оформление высказываний, исходя из обстоятельств и установок взаимодействия;

– владение монологической и диалогической формами коммуникации в соответствии с языковыми нормами и правилами.

Необходимо создание благоприятных условий для формирования вышеуказанных учебных действий, ибо именно в период школьного обучения индивидуальные успехи детей, подростков, молодых людей приобретают статус социально значимых. В данной связи целесообразно использование на уроках демократического стиля общения, применение индивидуальных, парных, групповых форм учебной деятельности детей. В процессе такой работы их следует обучать правильному общению, толерантному отношению друг к другу, умению прислушиваться к мнению партнеров и учитывать его, а также четко и аргументированно выражать собственную точку зрения.

Например, при изучении темы «Морфемика» в пятом классе в контексте закрепления полученных знаний школьники работают индивидуально, в парах и группах, включаясь в учебное сотрудничество, советуются друг с другом, даже спорят при выполнении предложенных заданий. В качестве ключевого метода работы на уроке

используется учебный диалог. Это могут быть задания примерно следующих типов:

1. Из каждой их предложенных пар слов выбрать то, в котором больше морфем, и аргументировать свой выбор. Затем разделить слова на морфемы и обозначить их графически: *комната-комнатный, строит-построит, принесли – говорливый, подрежут – подрезал*.

2. Найти в словах каждой пары одинаковые морфемы и графически выделить их: *картинка – лошадка, переливать – разлив, малинник – ельник, убежать – унести, попрыгать – порисовать*.

3. Из трех рядов слов выбрать тот, в котором все слова имеют только один суффикс, и выделить графически эту морфему: 1) *написал, увидел, деревянный, каменистый;* 2) *пишущий, удачливый, каменистый, гусиный;* 3) *записал, смелость, проиграл, спел*.

4. Найти в заданном предложении имя существительное и имя прилагательное с одинаковым морфемным составом: *Доброе слово лечит, злое — калечит.*

5. В каждом из предложенных рядов имен прилагательных выбрать то, которое состоит из четырех морфем. Какие это морфемы? Выделить их графически: 1) *лимонный, сонный, бесстрашный, избушка;* 2) *длинный, безвредный, сероватый, кожаный;* 3) *паркетный, безлюдный, зеленый, голосистый.*

В ходе подобной работы школьники овладевают коммуникативными умениями и одновременно осваивают необходимый учебный материал в контексте содержания образовательной программы изучаемой дисциплины.

Таким образом, каждый урок русского языка должен быть направлен на развитие у детей коммуникативных универсальных учебных действий. При этом предъявляемые школьникам задания должны быть ориентированы на проявление самостоятельности в выполнении, активности познавательной деятельности и интереса к ней, личностное совершенствование каждого индивида как субъекта процесса обучения.

Литература

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе. От действия к мысли. – Москва : Просвещение, 2017. – 159 с.

2. Битиева Ф. Я., Джиоева А. Р., Дзебисова М. Х. Формирование у школьников коммуникативных универсальных учебных действий как педагогическая проблема // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. – Ульяновск : Изд-во «Зебра», 2024. – С. 162–165.

3. Джиоева А. Р. Формирование коммуникативной компетентности школьников в учебном процессе // Психология, педагогика, филология: вопросы теории и практики. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Симферополь : Изд-во «Наука и техника», 2024. – С. 26–29.

4. Дуда И. В., Измайлова Е. В. Коммуникативные универсальные учебные действия: понятие и уровни // Молодой ученый. – 2020. – № 19 (309). – С. 458–462.

5. Ситосанова О. В. Сущность понятия «коммуникативные универсальные учебные действия» // Современные технологии и научно-технический прогресс. – 2024. – №1. – С. 315–316.

6. Стурикова М. В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – С. 27–32.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования с изменениями и дополнениями от 27 декабря 2023 года. – Москва : Просвещение, 2023. – 41 с.

УДК 372.881.161.1

Саида Юрьевна Жвания,
канд. пед. наук, доцент,
Абхазский государственный университет,
Сухум, Абхазия, saidazhvania@gmail.com

ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКАЯ РАБОТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В АБХАЗСКОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Рассматриваются некоторые аспекты изучения топонимов и названий иноязычного происхождения, топонимов с личными именами и фамилиями в работах известных абхазских филологов. Приведены диагностические данные через призму трехуровневой этнокультурной компетенции педагогов.

Ключевые слова: лингвокраеведческие материалы, топонимы с личными именами и фамилиями, диагностика этнокультурной компетенции педагогов

Государственный образовательный стандарт начального общего образования подчеркивает необходимость формирования предметных и метапредметных результатов обучения. В этом контексте лингвокраеведческая работа на уроках русского языка:

– представляется мощным инструментом, позволяющим интегрировать изучение языка с познанием родного края, его истории, культуры и природы;

– расширяет кругозор, воспитывает чувство патриотизма и гордости за свою родину.

В предлагаемой статье применяется описательный метод, теоретической основой служат труды Ш. Д. Инал-Ипа [3, с. 29–31], В. Е. Кварчия, Л. Х. Саманба, приводятся исследовательские данные об уровне этнокультурной компетенции преподавателей на примере общеобразовательных учреждений г. Сухума.

В перечне основных принципов обучения русскому языку известные лингвометодисты Р. Б. Сабаткоев, И. П. Лысакова, Л. Г. Саяхова, А. Д. Дейкина и др. указывают и принцип культуро-

ведческой направленности обучения, и принцип диалога культур. Для внедрения соответствующих дидактических средств в начальной школе Ю. О. Бронникова предполагает соблюдение педагогических условий: наличие интересного и привлекательного для младших школьников дидактического материала…; тексты, с которыми учащимся предстоит работать…; обеспечение наглядности в процессе лексической работы, проектной и речетворческой деятельности, доступность материала с учетом возрастных особенностей учащихся [1, с. 53].

Передовые педагоги, методисты отмечают, что настоящее краеведение немыслимо без занятий топонимикой, предполагающих ассоциативные связи с различными науками: историей, географией, литературой. Топонимия часто привлекает учителей-словесников, т. к. географические названия таят в себе и мудрость народа, и исторические предания, и хитроумные загадки родного языка. Для элементарных топонимических исследований в условиях городской школы предлагаем привлекать архивные материалы, документальную, научно-популярную и художественную литературу о родном крае, географические карты, схемы и справочники, словари. Конечно, нужны и городские экскурсии, и экспедиции за пределы города, и посещение музеев и библиотек.

Начать топонимическое изучение родных мест можно со сбора известных названий улиц, площадей, переулков города или отдельных его микрорайонов, окрестности села, рек и ручьев, прудов и озер, лесов, которые имеются в нашей местности.

Остановим внимание на богатом отечественном материале о топонимах и названиях иноязычного происхождения, на топонимах с личными именами и фамилиями, отражёнными в работе известного специалиста абхазской лексикологии и ономастики, доктора филологических наук В. Е. Кварчия «Историческая и современная топонимия Абхазии». Труд является первым опытом историко-этимологического исследования топонимии Абхазии. Именной материал рассматривается в лингвистическом, историческом и географическом аспектах. Автор широко привлекает экстралингвистический

материал, исследует топонимы и названия иноязычного происхождения, приводит топонимы с личными именами и фамилиями [4, с. 51]. Исследователь отмечает о происхождении от княжеских и дворянских фамилий, являвшихся основными владельцами земель, названия сел: Цандба (фамилия) — Цандрыԥшь (село) — «край Цандбовых», Блабба — Блабырхәа (село) — «возвышенность Блабовых», Ешба — Ешқыт «село Ешбовых», Жәанба — Жәандрыԥшь «край Званбовых», Кац (собственное княжеское имя) — Кацихабла «поселок Каца» и др. Именно с княжескими и дворянскими фамилиями связан и термин *ашҭа* «двор, усадьба»: *Ачаа рашҭа* «усадьба Ачбовых», *Маршьан иашҭа* «усадьба Маршана», *Маанаа рашҭа* «усадьба Маановых» и т. д. [4, с. 37–38].

Следующая работа — труд абхазского языковеда, лексиколога, лексикографа, доктора филологических наук Л. Х. Саманба «Лексические и лексико-грамматические омонимы абхазского языка. Исследование и словарь». Работа посвящена актуальному, широко распространенному как в абхазском, так и во всех языках, явлению — лексико-грамматической омонимии. Автор отмечает: «Ввиду отсутствия письменных памятников раннего периода истории абхазов, трудно с достаточной определенностью говорить о древней ономастике абхазов, о происхождении некоторых абхазских имен. Однако в народной памяти с давних времен сохраняются имена предков. Даже в настоящее время встречаются люди, называющие имена своих предков до десяти и более поколений по мужской линии. Кроме того, в богатом устном народном творчестве абхазов находим собственные имена людей давно минувших времен. В состав собственных абхазских личных имен входят главным образом: а) имена исконные; б) заимствованные из русского и через него из других языков. Есть имена, восходящие к другим языкам (греческим, тюркско-арабским и т. д.). Древние абхазы часто давали имена, восходящие к названиям растений, животных, гор, птиц, символам» [5, с. 113–114].

Исследователь Л. Х. Саманба приводит мужские и женские имена, подтверждая их примерами из художественных произведений известных писателей-классиков — А. Гогуа, Д. Гулиа, К. Агумаа,

П. Чкадуа, Б. Шинкуба и др. Интерес представляют имена, которые издревле давали по черте характера, по звукоподражанию, по роду занятий, общие имена и для мужчин, и для женщин, имена, придуманные абхазскими писателями (Маахыр / А. Возба, Цыцындра / А. Гогуа, Рица / Б. Шинкуба, Амза / М. Лакрба и др.).

Область топонимики представляет интерес не только для географов, но и для лингвистов. Нередко встречаясь с географическими названиями, задаешь себе вопрос, почему тот или иной город, река, озера и т. д. называются именно так, а не иначе. Это оказывается любопытным потому, что иногда название является «говорящим», указывает на определенные признаки называемого. Сообщим некоторые сведения об одинаково звучащих именах, соотнесенных с объектами различных полей ономастического пространства. Название реки представляет собой, как правило, слово, указывающее на какой-нибудь ее признак. Например, слово Хыпсы // Хипсы указывает на то, что река является по цвету свинцовой: Хыпсы I — название реки в Гудаутском районе, Хыпсы II — название села в Гудаутском районе. Хипсы – название реки и прилегающей к ней территории, происходит от первоначального названия реки Хипсы // Хипста. Наименование реки Хипсы В. Е. Кварчия относит к абхазо-адыгским гидронимам, оформленным посредством *псы* «вода», «река». В целом Хипсы переводится «свинцовая вода», где *хы (ахы*) свинец.

Почему так часто использовались для обозначения сел названия рек? Это вполне понятно, ведь многие села возникали (и до сих пор возникают) на реках. Конечно, местоположение села в момент его основания может быть иным. Села могли возникнуть по берегам рек, в таких случаях они получали имена соответственно по названию реки. Приведем некоторые примеры:

Мыҟә I — название села в Очамчырском район, Мыҟә II — название реки в Очамчырском районе.

Также образовались и другие ономастические омонимы.

Бзып I — название реки в Гагрском районе, Бзып II — название села в Гагрском районе.

Большинство абхазских сел происходит от названий произрастающей на местности растительности. Приведем примеры:

Ажара I — ясеневая роща, Ажара II — название села в Кодорском ущелье.

Араду I — большое ореховое дерево, Араду II — название села в Очамчырском районе.

Иногда названия села происходит от географического расположения, например: Наа I — наклонность и Наа II — название села в Гулрыпшском районе.

С давних времен у абхазов есть личные имена географического происхождения. К таковым относятся Наҳар и Сача. Наҳар I — название перевала, Наҳар II — личное имя; Шәача I — Сочи, Шәача II — фамилия.

Также села получают свои названия от названий строений или сооружений. Например: Акуаскьа I — дощатый дом, Акуаскьа II — название села в Очамчырском районе.

О происхождении села Акуаскьа этнограф Л. Х. Акаба пишет, что дом типа «акуаскьа» начал распространяться в Абхазии во второй половине XIX в. в связи с проникновением в экономику Абхазии капиталистических отношений. Сначала такого типа дома стали строить феодалы. Согласно преданию, впервые такой дом был построен в селении Акуаскьа, в связи с чем и объясняют его наименования. К таким образованиям относится ачгәара: Ачгәара I — табунный загон и Ачгәара II — название села в Гальском районе.

Материалы, описанные выше, возможно использовать при разработке (подготовке) комплекса заданий и упражнений для уроков русского языка, в частности, при знакомстве с историей абхазских личных имен, тесно связанных с историей народа и его языка, с историей названий сел, городов, происхождение которых связано с их местоположением. В курс русского языка абхазской начальной и основной школы целесообразно включать и тексты культуроведческой направленности, предложенные известными лингвометодистами Л. Г. Бения, Н. В. Шалдуга, А. Д. Ладария, Ш. И. Квициния, Р. С. Саакян и др.

Немалый интерес в рамках результатов данного исследования представляет выявление уровня этнокультурной компетенции преподавателей в трех ее составляющих. Показатели и критерии этнокультурной компетенции учителей начальной школы являются ключевыми элементами для оценки их готовности эффективно работать в полиэтническом классе и способствовать гармоничному развитию всех учащихся. Этнокультурная компетенция (ЭКК) учителя в начальной школе обычно включает три основных аспекта: когнитивный, личностно-ценностный и деятельностно-поведенческий.

На основе этих показателей и критериев можно выделить несколько уровней сформированности этнокультурной компетенции учителя:

1. Низкий (репродуктивный) уровень. Знания фрагментарны, наблюдаются трудности в применении методов, проявление скрытой или явной этноцентрической позиции.

2. Средний (Адаптивный) уровень. Базовые знания присутствуют, учитель способен адаптировать отдельные элементы урока, но системного подхода к работе в многокультурном классе нет.

3. Высокий (Продуктивный / Творческий) уровень. Глубокое понимание культурного контекста, владение широким спектром межкультурных педагогических технологий, активная позиция в создании инклюзивной и уважительной образовательной среды.

Диагностика ЭКК осуществлялась на основе методики Н. Г. Егошиной [2], но была адаптирована под наши задачи. Уровень этнокультурной компетенции определялся в трех ее составляющих: когнитивной, или знаниевой (1-й блок вопросов), личностно-эмоциональной, или ценностной (2-й блок вопросов), и практической, или деятельностно-поведенческой (3-й блок вопросов).

ЭКК педагогов проявлялась на трех уровнях: высоком (48–33 баллов); среднем (32–17); низком (16–0).

В эксперименте, который проводили путем простой случайной выборки, приняли участие педагоги двух общеобразовательных учреждений г. Сухума – СШ № 2 им. А. С. Пушкина и СШ № 14 им. А. П. Чехова. Обработка полученных данных выявила средний

уровень сформированности этнокультурной компетенции педагогов, средний балл которых варьировался от 19 до 32 баллов. Результаты по каждому из блоков.

I. Когнитивный блок:

– выступают в педагогической деятельности как транслятор национальной культуры, «да, постоянно» — 25, «да, иногда» — 13, «нет, редко» — 12;

– знают точно, дети каких национальностей обучаются в классе, ответили 39 педагогов, знают приблизительно — 11;

– все респонденты приняли бы участие в семинаре для учителей по культуроведческой, этнокультурной направленности.

II. Эмоционально-аффективный блок:

– абсолютно все респонденты убеждены и считают необходимым «сохранять лучшее и передавать этнокультурное наследие подрастающему поколению»;

– 50% опрошенных, оценивая свои предметы на возможность осуществления культуроведческого аспекта в образовании и воспитании, выбирают «фрагментарно»; 50% считают, что «это прерогатива других учебных предметов»;

– все респонденты отметили важность воспитания детей в духе народных традиций;

– 80% оценивают свою деятельность по приобщению детей к национальной культуре как «хорошо, но от случая к случаю» и 20% респондентов – «делаю это редко»;

– все участники опроса оценивают культуроведческий спектр наполнения образовательного процесса в ОУ на среднем уровне.

III. Деятельностно-поведенческий блок:

– все респонденты отметили, что часто используют различные формы национального воспитания обучающихся в учебном процессе;

– 60% отметили, что по мере необходимости подбирают дидактический материал лингвокультуроведческой направленности к урокам русского языка и литературного чтения, остальные редко, т. к. «на такую подготовку необходимо немалое количество времени в со-

держательной её составляющей и наполненности; продумывание гармоничного включения в программный материал»;

– 40% респондентов практически не включают лингвокраеведческий материал.

Безусловно успех организации лингвокраеведческой работы во многом зависит от роли учителя. Учитель должен:

– быть компетентным в вопросах краеведения, знать историю, культуру, природу родного края, владеть краеведческой информацией;

– уметь интегрировать краеведческий материал в содержание уроков русского языка, находить точки соприкосновения между языковыми темами и краеведческим содержанием;

– создавать условия для активной познавательной деятельности учащихся;

– организовывать исследовательскую, проектную, творческую работу;

– поощрять инициативу и самостоятельность учащихся;

– сотрудничать с краеведческими организациями и местным сообществом, привлекать краеведов, сотрудников музеев и библиотек к проведению уроков и внеклассных мероприятий.

Для решения задачи включения лингвокраеведческого материала в учебный материал, как отмечалось выше, важно организовывать КПК для педагогов, в свете чего необходима подготовка материалов для интегрированных уроков русского языка с литературой, с историей и географией Абхазии, окружающим миром.

Внедрение лингвокраеведческого подхода в практику преподавания русского языка в начальной и основной школе является важным шагом на пути к повышению качества образования и воспитания подрастающего поколения, любящего свою Родину и стремящегося к познанию мира и себя в этом мире.

Литература

1. Бронникова Ю. О. Использование регионального компонента на уроках русского языка в начальной школе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 10–1(49). – С. 53–56.

2. Егошина Н. Г. Диагностика уровня этнокультурной подготовки участников образовательного процесса // Актион Образование. Сайт. – URL:https://www.menobr.ru/article/38606-diagnostika-urovnya-etnokulturnoy-podgotovki-uchastnikov-obrazovatelnogo-protsessa (дата обращения: 24.10.2025).

3. Инал-Ипа Ш. Д. Антропонимия абхазов. – Майкоп : ГУРИПП «Адыгея», 2002. – 384 с.

4. Кварчия В. Е. Историческая и современная топонимия Абхазии. – Сухум, 2006. – 328 с.

5. Саманба Л. Х. Лексические и лексико-грамматические омонимы абхазского языка. – Сухум : Исследование и словарь. – 2012. – 608 с.

УДК 372.881.161.1

Заира Зайнутдиновна Мадиева,
канд. пед. наук, доцент,
Дагестанский научно-исследовательский
институт педагогики им. А.А. Тахо-Годи,
Махачкала, Россия, zaira.zainutdinovna@mail.ru

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье говорится о необходимости систематизации изучаемого на уроках русского языка материала из разных разделов, об эффективности использования алгоритмов для осознанного усвоения изучаемых тем.

Ключевые слова: систематизация, познавательная деятельность, логическое мышление, алгоритм, схема, сопоставление, обобщение

Ошибки, встречающиеся в работах учеников, обусловлены тем, что в большинстве случаев у них не развито абстрактное мышление, нет навыков применения теоретических знаний на письме. Немецкий ученый Герман Людвиг Фердинанд фон Гельмгольц писал: «Требуется хорошая систематизация, чтобы не потеряться безнадёжно в лабиринте учёности». В школьном обучении систематизация крайне необходима: только научившись выявлять внутренние и внешние связи между изученными явлениями языка, можно организовать их в определенную систему, и только систематизированные и осознанные знания переходят в практические навыки. В этой связи важно нацеливать учеников не на заучивание правил, а на сопоставление языковых единиц и обобщение, ведь, как писал Л. Н. Толстой, «знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями своей мысли, а не памятью».

Только хорошо поняв правила, систематизировав материал с опорой на знания по морфологии, морфемике и орфографии, ученики смогут выполнить следующее задание:

– Вставьте вместо пропусков *н* или *нн*. Выпишите слова в столбики. Какие основания для группировки слов вы выбрали?

Каме..ый, асфальтирова..ый, оторва..ый, бездо..ый, серебря..ый, кожа..ый, а..отация, выброше..ый, те..ис, жаре..ый, тума..ый, революцио..ый, торжестве..ый, анте.а, стари..ый, оторва..ый, то..а, разорва..ый, дли..ый, оловя..ый, ва..а, искусстве..ый, маринова..ый, коло..а, вяза..ый, соломе..ый, стекля..ый, звери..ый, пече..ый, земля..ой, подписа..ый, прессова..ый, сваре..ый, рассказа..ый, лекарстве..ый, кипяче..ый, урага..ый, це..ый, коше..ый, испече..ый, ячме.ый, ути..ый, имени..ик, дружи..ик.

Чтобы справиться с этим заданием, ученики должны уметь различать части речи, выделять в слове морфемы, определять грамматические признаки глагола (в частности вид) и знать орфографические правила, различать написания, регулируемые орфографическим правилом (*бездонный, серебряный*) или устанавливаемые в словарном порядке (*ванна, антенна*).

Как правило, школьники допускают ошибки, обусловленные разными причинами:

– *разорваный, оторваный* (ученики считают, что в этих словах суффикс -ан-, так как не учитывают, что у страдательных причастий прошедшего времени нет такого суффикса, он бывает только у отыменных прилагательных),

– *маринованый, асфальтированый* (несмотря на то что эти слова образованы от глагола несовершенного вида, всё же следует писать в них две буквы «н» согласно правилам русской орфографии: слова, оканчивающиеся на -ованный/-еванный, пишутся с нн);

– *стариный* (членение слова на морфемы проводят механически, не учитывая отношений производности, но, восстановив словообразовательную цепочку, убеждаются, что надо писать *нн* на стыке двух суффиксов: стар(ый)→ старин(а) → старинн(ый));

– *подписаный, оторваный, выброшеный* (эти ошибки объясняются тем, что, во-первых, учащиеся не умеют определять вид глагола, во-вторых, не знают правила или не сформированы навыки применения правила на письме);

– *кипяченный* (пишут по аналогии с *лекарственный,* так как не учитывают характер производящей основы: первое слово образовано от глагола несовершенного вида, второе – от существительного).

Нельзя не согласиться с мнением философа Конфуция, который считал, что ученье без размышления бесполезно, поэтому задача учителя состоит в том, чтобы добиться осознанного усвоения изучаемого материала, показать взаимосвязь знаний из разных разделов языка, так как они составляют единую систему.

Прежде всего следует выяснить остаточные знания учащихся. Для этого используем кластер. Этот прием эффективен, где требуется структурирование и систематизация материала. Делим доску на две части и по центру пишем *н* и *нн*. От них исходят в разные стороны стрелки, ученики должны написать, в каких случаях в суффиксах пишется *н*, в каких – *нн*. Выяснив, какие темы не усвоены, рекомендуем использовать приемы, направленные на развитие критического мышления.

Для обобщения и систематизации знаний о частях речи предлагаем ученикам заполнить таблицу

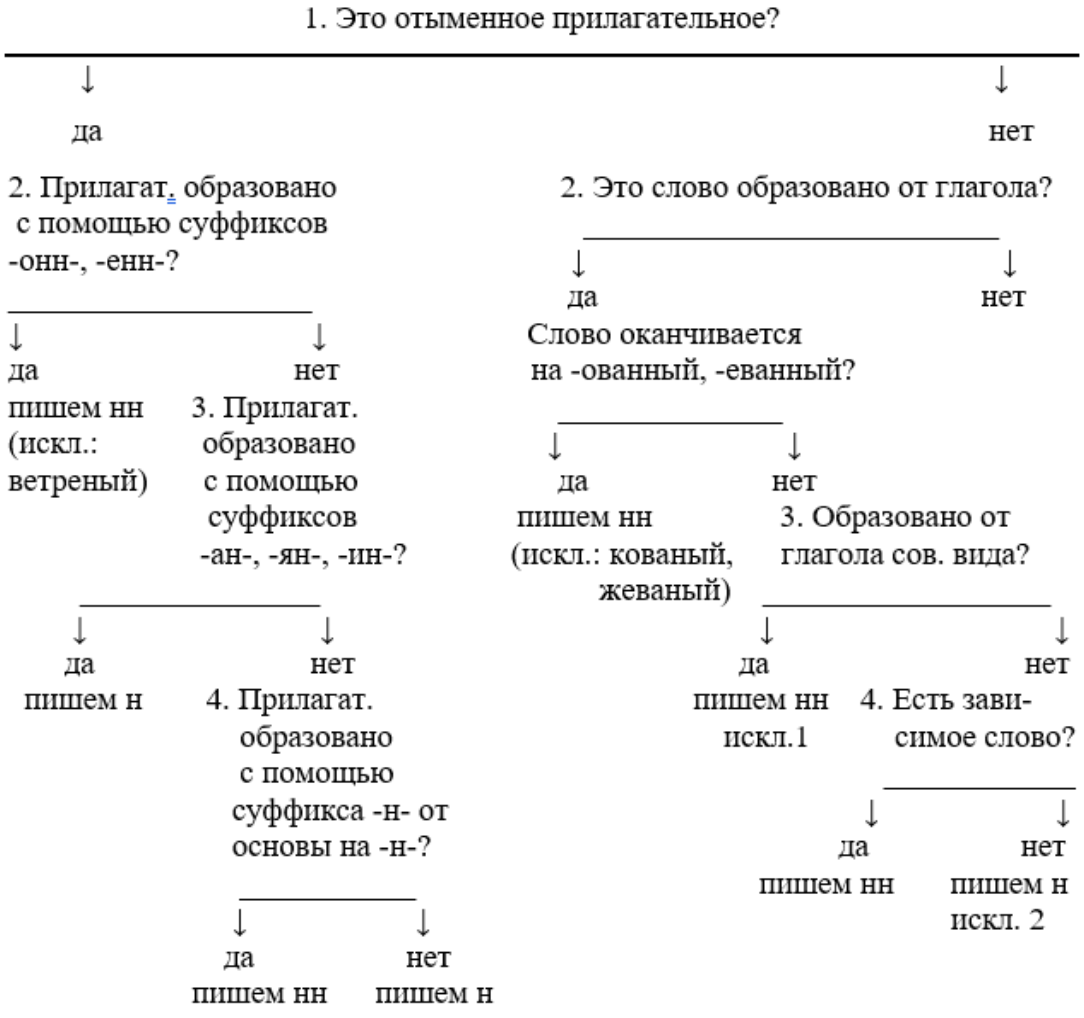
часть речи	что означает	на какие вопросы отвечает	постоянные признаки	непостоянные признаки	каким членом предложения может быть
сущ.					
прил.					
глаг.					
причаст.					

Одним из приоритетных направлений развития системы образования на современном этапе является повышение качества образования. Достичь такого результата можно, активизируя познавательную деятельность учащихся. С этой целью на уроке применяют опорные сигналы (В. Ф. Шаталов), составление таблиц, схем, алгоритмов. Часто сталкиваемся с ситуацией, когда правило ученик знает, а применять его на практике не умеет. Так вот составление алгоритмов на ос-

нове опорных конспектов формирует у школьников навыки пошагового применения того или иного правила.

Прочное усвоение теоретических знаний, свободное оперирование ими при выполнении практических работ достигается при поэтапном формировании умений и навыков.

С целью систематизации знаний о правописании *н* и *нн* в словах разных частей речи (отыменных прилагательных, отглагольных прилагательных, причастий) предлагаем после повторения материала составить алгоритм. Это очень эффективный способ облегчить изучение сложных грамматических тем и орфограмм. Предлагаем последовательность вопросов, которые помогут ученикам сделать правильный выбор написания (на основе этих вопросов можно составить графический дихотомический алгоритм разветвляющегося типа, при рассмотрении которого ученик мысленно продвигается сверху вниз, постепенно осуществляя операции выбора, и приходит к правильному выводу о написании орфограммы):



Исключения 1: *конч**ен**ый человек, ран**ен**ый, контуж**ен**ый, назва**н**ый брат, посаж**ён**ый отец, придан**о**е, Прощ**ён**ое воскресенье, кре-щ**ён**ый*.

Исключения 2: *жела**нн**ый, свящ**енн**ый, неслыха**нн**ый, невида**н-н**ый, нежда**нн**ый, негада**нн**ый, нечая**нн**ый и др.*

После того как этот материал осознан и закреплен, акцентируем внимание учащихся на том, что одна буква «н» пишется:

– в прилагательном *смышл**ён**ый*, образованном от глагола несовершенного вида *смыслить*;

– в сложных прилагательных с повторяющейся основой, вторая часть которых имеет приставку: *чит**а**ные-перечит**а**ные* (*книги*), *крашеные-перекрашеные* (*волосы*);

– в отглагольных прилагательных с приставкой не-: *немороженый, некрашеный*;

– в сложных прилагательных, вторая часть которых образована от глагола несовершенного вида: *свежемороженый.*

Часто допускаются ошибки в правописании *н* и *нн* в кратких формах прилагательных, причастий и в наречиях. Повторив правила, предлагаем ученикам заполнить таблицу, указав условия выбора написания:

краткие прилагательные		краткие причастия	наречия	
н	нн	н	н	нн

Однако не всегда ученики могут отличить причастие от прилагательного, поэтому следует их вооружить следующими приемами:

– у кратких причастий, в отличие от кратких прилагательных, может быть зависимое слово;

– к краткому причастию, кроме вопросов *каков? какова? каково? каковы?*, можно задать вопросы *что сделан? что сделана? что сделано? что сделаны?*;

– причастие можно заменить однокоренным глаголом.

Сравним два предложения: *Внимание студентов сосредоточено на предстоящих экзаменах. – Лицо студента задумчиво и сосредоточенно.* В первом предложении к слову *сосредоточено* задаем вопросы *каково? что сделано?*, у него есть зависимое слово – *сосредоточено* (на чем?) *на экзаменах.* И это предложение можно перестроить, заменив слово *сосредоточено* однокоренным глаголом: *Студенты сосредоточили внимание на предстоящих экзаменах.* Следовательно, в первом предложении представлено краткое причастие, поэтому оно пишется с одной буквой «н».

Во втором предложении ни один из этих приемов не может быть применен, значит, слово *сосредоточенно* является кратким прилагательным и в нем пишется две буквы «н», так как в полной форме прилагательного пишется *нн – сосредоточенный*.

Отличить же наречие от кратких прилагательных и причастий можно, задав к нему вопрос (наречия в предложении выступают в роли обстоятельств): *Он сосредоточенно смотрел в даль моря в надежде увидеть парусник.* От сказуемого, выраженного глаголом, задаем вопрос: *смотрел* (как?) *сосредоточенно.*

Таким образом, эффективным для формирования навыка правописания *н* и *нн* в кратких прилагательных, причастиях и в наречиях является прием сопоставления. После анализа этих предложений, их сопоставления следует дать ученикам задание создать обобщающий алгоритм.

Как видим, мало знать правило, надо добиться, чтобы теория слилась с практикой, знание перешло в умение и навык, о важности которого писал методист А. В. Текучев [1]. В этом помогают развернутые предписания, схемы, алгоритмы, которые учат рассуждать, поэтапно применять правило, предупреждая появление ошибки на начальном этапе работы по теме.

На уроке алгоритм вводится после знакомства с правилом, причем это может быть готовый алгоритм, который помогает ученикам закрепить навыки применения правила на письме. Алгоритм может составляться постепенно (самостоятельно или с помощью учителя). Например, по мере изучения материала составляются алгоритмы на

правописание *н* и *нн* в прилагательных, потом в причастиях, далее дается задание объединить эти два блока в один. Такая работа требует постоянного анализа, синтеза, сопоставления, рассуждения, доказательства, формирует навыки самоконтроля. При этом формы работы с алгоритмами могут быть разными: объяснить написание слов, используя готовый алгоритм, дополнить алгоритм, в котором пропущены звенья, восстановить нарушенную последовательность звеньев. Более сложное задание: восстановить вопросы, дана только структура алгоритма с примерами. Все эти задания, несомненно, развивают логическое мышление, систематизируют изучаемый материал и учат применять имеющиеся теоретические знания на практике.

Литература

1. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе: Учебник для пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». 3-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 1980. – 414 с.

УДК 372.881.161.1

Заира Зайнутдиновна Мадиева,
канд. пед. наук, доцент,
Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики
им. А. А. Тахо-Годи, Махачкала, Россия, zaira.zainutdinovna@mail.ru

ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД И ИЗУЧЕНИЕ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность некоторых методических положений профессора Г. Г. Буржунова, эффективность обучения всем языковым уровням на основе текста.

Ключевые слова: вклад профессора, практическая направленность обучения, текстоцентрический подход, комплексный анализ текста, изучение морфологии на синтаксической основе

Уходящий год очень знаменателен для педагогического университета: мы отмечаем 95-летие со дня рождения Г. Г. Буржунова, оставившего заметный след в методике обучения русскому языку как неродному, в истории ДГПУ.

Разнообразен круг его научных интересов: Г. Г. Буржунов занимался сопоставительным изучением русского и дагестанских языков, разрабатывал методику изучения русского языка в начальной и основной школах с учетом языковой ситуации, создавал учебники лакского языка для учащихся школ, много сил и знаний отдал подготовке педагогических кадров и научных работников для республики.

Необходимо помнить о вкладе профессора в развитие методики изучения русского языка в условиях дагестанской национальной школы. Принципы, подходы, методы и приемы обучения, разработанные им, не теряют своей значимости, поэтому при руководстве студенческими научными работами следует ориентировать выпускников на использование в своих работах результатов научных и методических исследований известного ученого-методиста.

Остановимся на некоторых положениях его методического наследия. Несмотря на то что языковая ситуация сильно изменилась

за последние десятилетия, методические рекомендации Г. Г. Буржунова остаются актуальными. Главным постулатом его был принцип практической направленности обучения русскому языку как неродному. Он обосновал высокую эффективность обучения всем языковым уровням на синтаксической основе. Какой бы языковой уровень ни изучался, в центре внимания должна быть работа над предложением — минимальной коммуникативной единицей, та как именно в предложении реализуются и значения слов, и звуки, и словообразовательные модели, и грамматические формы. Это связано с тем, что в языке все его элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены [3]. Нельзя не согласиться с этим утверждением профессора, с которым перекликается направление, получившее широкое применение в современной парадигме образования — текстоцентрический подход к изучению русского языка. Текст признается современными учеными (А. Д. Дейкина, Н. А. Ипполитова, Т. М. Пахнова и др.) важнейшей единицей в обучении языку, ибо на основе текста формируются языковая, лингвистическая, коммуникативная, культуроведческая компетенции учащихся [1; 2; 4; 5].

Для речи учащихся-билингвов характерны ошибки в согласовании прилагательных, местоимений, порядковых числительных с существительными, не имеющими формальных показателей рода, так как они тождественны по форме, но имеют разное согласование (*день, ночь, лошадь, конь, имя, время*). Такие слова лучше давать в контексте, так как по согласующимся словам ученики смогут определить и запомнить род существительных. Например, предлагаем прочитать текст, задать от слова *лебедь* вопросы к зависимым словам, найти, каким местоимением заменил автор это слово в тексте. После такой работы ученики лучше запомнят род данного слова.

Лебеди

Лебеди стадом летели из холодной стороны в тёплые земли. Они летели через море. Один молодой лебедь летел позади всех. Силы его ослабели. Тогда он, распустив крылья, пошёл книзу. Лебедь спустился на воду и сложил крылья. Море всколыхнулось под ним и покачало

его. Он не шевелился, и только море, поднимаясь и опускаясь широкой полосой, поднимало и опускало его. (По Л. Толстому)

На основе этого текста мы видим, как реализуется функциональный подход: ученики запоминают, что лебедь – существительное мужского рода и наблюдают, как с ним согласуются глаголы в форме прошедшего времени и прилагательное, все эти формы рассматриваются не изолированно друг от друга, а в связи друг с другом. При этом решается ряд задач:

– помимо определения рода существительного «лебедь», повторяется тип подчинительной связи – согласование (*молодой лебедь*), делается акцент на том, что у прилагательных мужского рода в именительном падеже бывает окончание *-ой*;

– выписав грамматические основы и разобрав глаголы по составу, обращаем внимание на формообразующий суффикс -л-, на возвратный суффикс -ся, на нулевое окончание, таким образом закрепляется материал о том, что глаголы в прошедшем времени в единственном числе изменяются по родам.

Для закрепления этого материал можно предложить следующее задание:

– Определите род существительного *изморось*. Как вы это сделали?

Утро почти ничем не отличалось от предыдущего дня, только сильный дождь сменился изморосью (окончание существительных 3 склонения в творительном падеже).

Я полной грудью вдохнула терпкий аромат поздней осени, прелой листвы и сырости, ощутила на лице противную мелкую (окончание прилагательных женского рода в винительном падеже) *изморось, обернулась: изморось поливала* (окончание глагола в форме прошедшего времени, женского рода) *улицы и проспекты, тротуары и крыши; низвергалась холодными струйками с жестяных желобов.*

Зачастую изучение грамматики сводят к заучиванию правил. Основная же задача учителя, как подчеркивал в своих работах профессор Буржунов, — показать, как функционируют в тексте изучаемые языковые единицы. Необходимо помочь учащимся «осознать соот-

ношение между содержанием речи, ее смысловыми центрами и ее оформлением», что будет «способствовать навыкам выражения мыслей, построения речи», — считает Н. А. Ипполитова [2, с. 91].

Учет словообразовательных моделей (имен существительных, прилагательных, глаголов), аффиксов, образующих ту или иную форму рассматриваемой части речи, на наш взгляд, значительно облегчит учащимся-дагестанцам осознание морфологических признаков слов разных частей речи и будет способствовать формированию речевых умений.

Очень сложно дается ученикам материал о причастиях, они не чувствуют разницу между страдательными и действительными причастиями, не могут определять границы причастного оборота в предложении и т. д. Наблюдение над функционированием этих глагольных форм в тексте позволит ученикам не только закрепить материал о том, как они образуются, какие признаки прилагательных приобретают и какие глагольные признаки сохраняют, но и убедиться, что использование причастий в тексте позволяет избежать повторения глаголов, делает текст более точным и выразительным.

– От глаголов, данных в скобках, образуйте причастия.

Зима. Снег выпал. Он преобразил все вокруг. (Искриться) снежинки медленно кружатся. (Одеть) в зимний наряд деревья красивы. (Блестеть) искорки инея радуют взор.

(Запушить) снегом ветки очень красивы. Реки и озера, (заковать) морозом, блестят под лучами неяркого солнца.

Медленно падал снег. Его хлопья были (искриться), пушистые. Снежные вершины гор осветились лучами (восходить) солнца.

Таким образом, изучение различных форм слов той или иной части речи следует проводить на синтаксической основе, рассматривая в тесном единстве семантические, функциональные и формально-грамматические аспекты изучаемой формы. Приступая к изучению грамматических категорий разных частей речи, следует обращать внимание учащихся на семантические различия тех или иных форм и их формальные показатели — морфемы.

Много внимания уделял в своих работах Г. Г. Буржунова коммуникативной направленности преподавания русского языка в школе, так как такой подход позволяет формировать у учащихся-дагестанцев навыки и умения свободного владения как письменной, так и устной речью. В этой связи особую актуальность приобретает идея системного обучения русскому языку.

Только изучение языка как системы способствует развитию мыслительных способностей учащихся, их познавательной деятельности, самостоятельности, навыков решения поисковых задач.

Анализ тестовых работ, проведенных со школьниками, показал, что часть учащихся на всех уровнях образования показывает незнание системы языка, у школьников наблюдаются разрозненные знания, которые на практике не работают.

Так, не знают значение терминов, грамматических признаков слов: *Морфема — это часть речи; Окончание — изменяемая часть слова, служит для образования слов; По окончанию у глаголов в прошедшем времени можно узнать родительный падеж; Суффикс — изменяемая часть слова; у глаголов в настоящем и будущем времени можно определить падеж; у существительных — лицо, у прилагательных — склонение.*

Из этих ответов видно, что не все учащиеся знают терминологию, у некоторых нет четкого представления о функциях корневой морфемы и аффиксов, о связи между знанием морфемного состава и умением определять грамматические признаки частей речи, нет навыков осмысленного выделения морфем.

Ориентируясь на методические рекомендации Г. Г. Буржунова, изучение единиц языка разного уровня следует осуществлять на основе функционально-семантического подхода. Реализации функционально-семантического подхода способствует комплексный анализ текста, который находит все большее применение на уроке, так как позволяет рассматривать разноуровневые языковые средства, объединённые семантически**.** Этот вид работы позволяет осознать строгость языковой системы.

Подбор текстов для проведения комплексного анализа — важный этап подготовки учителя. Работа с текстом не только позволяет формировать понятийный аппарат, развивать аналитические способности, абстрактное мышление учащихся, организовывать поисковую деятельность, закреплять программный материал по русскому языку, но и расширяет кругозор учащихся, их представление об окружающем мире, о родном крае.

Нами подобраны тексты о героях-дагестанцах, разработаны задания для проведения комплексного анализа. Приведем один текст в качестве образца.

Покоритель стратосферы

1. В марте 1965 года весь мир праздновал историческое событие вселенского масштаба: впервые в истории человечества советский летчик-космонавт Алексей Леонов совершил выход в открытый космос с борта космического корабля «Восход-2». 2. Когда во время его чествования журналист задал ему вопрос: «Что Вы испытывали, впервые в истории выходя в неизвестность?», Алексей Архипович ответил, что первым человеком, вышедшим в открытый космос (в стратосферу), был Наби Амintаев.

3. Не все знают об Амintаеве, несмотря на то что о нем написано множество статей, ему посвящены главы в книгах.

4. Родился Наби 16 декабря 1908 года в высокогорном дагестанском селе Кумух. 5. С ранних лет он испытывал страсть к верховой езде, рос шустрым и любознательным мальчуганом. 6. Двенадцатилетним мальчиком Наби поступил в военно-подготовительную школу в Баку, затем учился в Краснодарской кавалерийской школе, где слыл за лихого наездника и отличался смелостью и ловкостью в джигитовке, чем произвел впечатление даже на Буденного. 7. По окончани.. школы с 1929 года служил в одном из кавалерийских полков Красной армии на командных должностях.

8. Но однажды Наби представился неожиданный случай полетать на самолете. 9. Молодой человек был так захвачен новыми ощущениями, небесным пр..стором, скор..стью полета, что понял: без неба для него нет жизни. 10. С того дня он твердо р..шил, что

станет летчиком и будет пок..рять небо. 11. С этой целью он поступает в летное училище им. К. Ворошилова, проходит курсы инструкторов п..рашютно-д..сантной службы ВВС Красной Армии. 12. Следующие двенадцать лет — это время немыслимых р..кордов, прыжков, п..летов и смелых эксп..риментов. 13. На счету Аминтаева 4 мировых р..корда и 1646 прыжков с п..рашютом. 14. «Такого к..личества прыжков тогда не имел ни один п..рашютист мира», – говорил видавший виды п..рашютист А.А. Белоусов. 15. Испытывая предел чел..веческих возможностей, Наби с..вершил в один день 53 прыжка, а через несколько дней еще один «подвиг»: 22 прыжка днем и 23 прыжка ночью — и все в течени.. одних суток.

16. Наби Аминович был неутомимым экспериментатором. 17. Он прыгал из всевозможных положений самолета в пространстве: из штопора, пике, петли, с виражей, спирали, с различных высот, днем и ночью, на сушу и на воду; испытывал новые конструкции парашютов, приборов и снаряжения. 18. У него было правило — постоянно подвергать себя риску, чтобы свести к минимуму риск других.

19. В предвоенные годы Аминтаев одним из первых доказал, что задержка в раскрытии парашюта летчиком сбитого самолета спасает ему жизнь. 20. Его опыт был использован при разработке «Наставления по парашютным прыжкам Военно-воздушных Сил Красной Армии», одним из авторов которого он был. 21. Эти наставления спасли немало жизней летчиков во время войны.

22. В период Великой Отечественной войны десантные войска приобрели особое значение. 23. Наби Аминтаева назначили на ответственную работу по подготовке кадров бойцов-парашютистов. 24. Не жалея сил, он занимался подготовкой и забросом бойцов-парашютистов в тыл противника, через бойцов-парашютистов поддерживал связь с партизанами, действовавшими в глубоком тылу у врага, помогал им укреплять свои ряды и пополнять боевые ресурсы, неоднократно и сам участвовал в длительных рейдах в тыл врага, в боевых операциях. 25. Число его прыжков к 1943 году достигло тысячи.

26. За смелость и героизм подполковник Аминтаев был награжден орденом Ленина, орденом Красного Знамени, Красной Звезды, Отечественной войны 1 степени, медалями «За боевые заслуги», «За оборону Москвы» и «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.».

27. После войны Аминтаев продолжал ставить рекорды: штурмовал «второе небо» — так пилоты окрестили стратосферу.

28. Погиб Наби Аминтаев 25 сентября 1945 г. при подготовке к прыжку из стратосферы на высоте 13070 метров от недостатка кислорода. 29. Он прожил всего 36 лет, но прожил их ярко: был одним из создателей советских воздушно-десантных войск и первым человеком в мире, вышедшим в стратосферу.

Задания к тексту

I

– Определите тему и основную мысль текста.

– К какому типу речи относится этот текст?

– Составьте план к тексту. Кратко перескажите текст по плану, сохраняя важные микротемы.

– Выясните значения слова «чествование». Постройте словообразовательную цепочку, оканчивающуюся словом «чествование».

– Выясните, какие значения имеет слово «покорять». в каком значении оно употреблено в предложении 10: в прямом или переносном?

– Из предложений 8–15 выпишите фразеологизм. Какие значения имеет этот фразеологизм? С какими словами он может сочетаться?

II

– Из предложений 1–2 выпишите слова с непроизносимой согласной в корне. Подберите проверочные слова.

– Объясните, почему «летчик-космонавт» в предложении 1 пишется через дефис.

– Из предложения 3 выпишите страдательные причастия прошедшего времени в краткой форме. Укажите полную форму этих причастий и объясните их правописание.

– Из предложений 4–11 выпишите сложные слова и объясните их правописание, записав словосочетания, от которых они образованы.

– Перепишите предложение 4, записав цифры словами. Какие числительные использованы в предложении: количественные или порядковые? Как они изменяются?

– Из предложения 6 выпишите слова, в которых происходит оглушение согласных в позиции «звонкий перед глухим». К какому слову невозможно подобрать проверочное?

– Из предложения 6 выпишите абстрактные существительные, образованные от имен прилагательных. Выделите суффикс, с помощью которого образованы существительные, и объясните его правописание. Какие грамматические признаки существительного можно определить по этому суффиксу?

– В предложении 7 вставьте пропущенную гласную, аргументируя свой выбор.

– Из предложений 8–15 выпишите слово, которое является исключением из правила: «После шипящих пишутся гласные *и, у, а* и не пишутся *ы, ю, я*».

– Из предложений 8–15 выпишите слова с пропущенными буквами и вставьте эти буквы. Правописание каких слов надо запомнить?

– Из предложений 12–15 выпишите производный предлог со словом, к которому он относится. Какая гласная пишется на конце?

– Из предложений 8–15 выпишите однокоренные слова. Каким способом образовано производное слово. Какое значение имеет этот аффикс? Подберите слова с этим суффиксом.

– Из предложения 29 выпишите производные прилагательные. Каким способом они образованы?

III

– Сколько грамматических основ в предложении 10? Определите тип сказуемых в этом предложении.

– Укажите варианты ответов, в которых верно определены грамматические основы в предложении 27. Запишите номера ответов.

1) Амантаев продолжал,

2) Амантаев продолжал ставить рекорды, штурмовал,

3) пилоты окрестили,

4) Аминтаев штурмовал.

– Среди предложений 1–7 найдите сложноподчиненное предложение с параллельным подчинением. Начертите схему предложения. Определите виды придаточных предложений.

– Среди предложений 1–7 найдите бессоюзное сложное предложение. Объясните постановку знака препинания между его частями.

– Среди предложений 1–7 найдите сложноподчиненное предложение с двумя придаточными: придаточным определительным и придаточным присоединительным.

– Среди предложений 8–15 найдите сложное предложение с подчинительной и бессоюзной связью. Определите вид придаточного предложения.

– Среди предложений 8–15 найдите сложноподчиненное предложение с придаточным изъяснительным.

– Среди предложений 8–15 найдите предложения с тире. Определите, какую функцию выполняет тире в этих предложениях. Ставится ли тире в этих предложениях в соответствии с одним и тем же правилом пунктуации?

– Среди предложений 16–20 найдите предложение, в котором обобщающее слово стоит перед однородными членами предложения. Начертите его схему.

– Среди предложений 16–20 найдите сложноподчиненные предложения и определите вид придаточных предложений.

– Среди предложений 22–25 найдите простое односоставное предложение. Определите тип односоставного предложения. Чем выражен главный член предложения?

– Среди предложений 22–25 найдите простое предложение, осложненное обособленным определением и обособленным обстоятельством.

– Среди предложений 26–29 найдите с вставной конструкцией.

– Среди предложений 26–29 найдите сложное предложение с сочинительной и бессоюзной связью.

Подобные задания позволяют не только отработать программный материал, формировать языковую компетенцию, речевые умения, но и познакомить учащихся с дагестанцами удивительной судьбы, с людьми, много сделавшими для родины, с героями — юными ребятами — ценой своей жизни завоевавшими Победу в грозовые 40-е. В условиях, когда нет в школе предметов «История Дагестана», «География Дагестана», «Литература народов Дагестана», такие тексты, используемые на уроках русского языка с учебной целью, являются той щелью, через которую можно и надо знакомить учеников с историей и культурой родного края.

Литература

1. Дейкина А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. – Москва : МПГУ, 2019. – 210 с.
2. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. – Москва : Издательство «Флинта»; «Наука», 1998. – 170 с.
3. Мадиева З. З. Работа над текстом как метапредметным понятием // Русский язык в дагестанской школе. – 2014. – № 1. – С. 47–52.
4. Пахнова Т. М. Русский язык. Работа с текстом при подготовке к экзамену. 9 класс. – Москва : Издательство: Экзамен, 2017. – 414 с.
5. Пахнова Т. М. Комплексная работа с текстом. 9–11 классы. Тетрадь-практикум. – Москва : Издательство ВАКО, 2015. – 112 с.

УДК 372.881.161.1

Вазипат Абакаровна Мусаева,
канд. пед. наук, доцент,
Дагестанский государственный
педагогический университет им.
Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия, v_kubanova@mail.ru

УЧЕНЫЙ-МЕТОДИСТ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ РОССИИ З. П. ЭЛЬДАРОВА: К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье приводится кратко биография, характеристика научной и методической деятельности Заиры Петровны Эльдаровой (1925–2022), кандидата педагогических наук, доцента.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку, русский язык в национальной школе, интерференция, лингвокраеведение, учебник русского языка для нерусской школы

Заира Петровна Эльдарова (Осипова) родилась 20 октября 1925 года в деревне Первое Семеново Цивильского уезда Чувашии в семье служащих.

В 1941 году ввиду нехватки учителей после всеобщей мобилизации начала педагогическую деятельность в качестве школьного учителя русского и немецкого языков, параллельно завершая свое обучение в средней школе. В 1943 году окончила ее и продолжила преподавать в ней.

С 1945 по 1949 год училась на филологическом факультете Чувашского педагогического института. Далее — в аспирантуре НИИ методов обучения АПН РСФСР в Москве и защитила диссертацию на тему: «Методика изучения склонения русских имен существительных в 5 классе чувашской школы» (руководитель — известный тюрколог академик Н. К. Дмитриев).

После окончания аспирантуры и защиты диссертации в 1953 году З. П. Эльдарова работала в Ташаузском педагогическом институте

(г. Ташауз Туркменской ССР), с 1960 года — в Чувашском государственном педагогическом институте, с 1966 по 2010 год — в Дагестанском государственном педагогическом институте (университете).

Главным делом своей жизни Заира Петровна Эльдарова считала преподавание в вузе, подготовку учителей русского языка для национальных школ страны. Помимо основной, преподавательской, деятельности вела научную и проводила экспериментальную работу в школе, сотрудничала с учителями-практиками, являлась участником авторских коллективов по созданию методических пособий и рекомендаций для учителей, учебников русского языка для нерусских школ Туркмении, Чувашии и Дагестана.

Круг профессиональных и научных интересов З. П. Эльдаровой — методика обучения русскому языку в национальной школе, лингводидактика, современный русский язык, лингвокраеведение, обучение русскому как иностранному.

Стаж работы З. П. Эльдаровой составил почти 70 лет. За это время ею было создано немало научно-методических работ, учебников и методических пособий. В эти 70 лет, которые составляют значительный этап в истории методики обучения русскому языку в школе и вузе, происходило активное развитие методической науки, менялись концепции образования, образовательные парадигмы, подходы к обучению. В качестве важной цели языковой политики государства в те годы было обозначено формирование и развитие национально-русского и русско-национального двуязычия, распространение владения русским языком как «вторым родным». В связи с этим разрабатывались новые концептуальные основы языкового образования, программы и учебники по русскому языку, о чем мы можем судить по работам ученого-методиста З. П. Эльдаровой.

До 1960-х годов методика обучения русскому языку нерусских учащихся базировалась на грамматике родного языка, соответственно решались проблемы обучения, разрабатывались приемы и формы работы на уроке, чему посвящены рекомендации и статьи [5; 6]. После школьной реформы 1958 года в национальных школах обучение на родном языке стало заменяться обучением на русском начиная с 5

класса. Для успешного преподавания других предметов на русском требовалось более глубокое знание учащимися изучаемого языка, понимание ими связной, беглой речи учителя, свободная передача на русском своих мыслей. Теперь в центре внимания методистов было создание системы работы по развитию речи, упражнений, способствующих овладению живой русской речью на основе изучения грамматики. Для этого З. П. Эльдаровой, например, было проведено экспериментальное исследование совместно с учителями русского языка чувашской сельской школы, обобщен их передовой опыт, что впоследствии нашло отражение в книге [9]. Результатом же эксперимена стала грамматически обоснованная система работы по развитию речи учащихся средних классов чувашской школы, воплощенная в новой программе обучения и новом учебнике русского языка для чувашской школы, который использовался в учебном процессе долгое время [7].

Позднее З. П. Эльдарова выступила одним из авторов учебников русского языка для дагестанской нерусской школы, которые были разработаны с учетом требований времени и направлены на реализацию задач практического овладения русским языком и развития речи учащихся, провозглашенных тогда методикой русского (неродного) языка в качестве основных целей обучения [4]. Учебники преодолевали грамматический уклон, так как работа по ним организовывалась не на базе, а с помощью родного языка, включали краеведческий материал, тексты региональных авторов и др. Эти учебники русского языка для 4, 5, 6 классов дагестанской нерусской школы и методическое сопровождение к ним, выдержавшие несколько изданий, занимают особое место в списке работ методиста З. П. Эльдаровой [1; 2; 3]. За таким перечнем учебников стоит колоссальный труд, не каждый его может правильно оценить [14].

Обогащению опыта Заиры Петровны Эльдаровой как методиста и лингвиста способствовало преподавание на курсах повышения квалификации для учителей русского языка в г. Дьёре (Венгрия) в 1964 году. Венгерские слушатели проявляли большой интерес к русскому языку, языком-посредником в обучении служил чувашский язык, имеющий, как оказалось, немало сходств с венгерским. Работа на курсах

РКИ позволила освоить новые на тот момент методы обучения на основе применения технических средств обучения [10], позже получившие распространение в методике русского как неродного.

Большой опыт преподавания русского языка дагестанцам, наблюдения за их речью, выявление и анализ ошибок произношения, знание механизмов интерференционного влияния родного языка обучающихся способствовали созданию пособия «Упражнения по русской орфоэпии для дагестанской школы» [12], которое активно использовалось в процессе обучения студентов ДГПУ. Пособие построено в соответствии с целью – формирование и закрепление орфоэпических и акцентологических умений и содержит развернутые правила с примерами, упражнения с готовым изучаемым материалом, тренировочные упражнения, тексты для заучивания наизусть, что позволяет лучше понять и освоить нормы произношения и ударения, предупредить и преодолеть ошибки.

Заира Петровна Эльдарова — участник конференций разного уровня в России и за рубежом, автор около ста публикаций, посвященных вопросам методики обучения русскому языку, проблемам языковой интерференции, реализации текстоцентрического похода, краеведческого принципа обучения в школе и вузе и др. [8; 11; 13]. Полагаем, что решение современных проблем методики обучения русскому языку невозможно без обращения к ее истории и опыту тех, кто внес достойный вклад в ее развитие. За свой труд З. П. Эльдарова, ветеран Великой Отечественной войны, была отмечена знаком «Отличник народного просвещения» (1979), «Отличник образования СССР» (1983), медалью «Ветеран труда» (1984).

Литература

1. Русский язык: Учебник для IV класса дагестанской нерусской школы / А. И. Музафарова, Г. Н. Сивриди, З. П. Эльдарова, О. Я. Прик. – Махачкала : Дагучпедгиз, 1972. – 326 с.
2. Русский язык. Учебник для 5 класса дагестанской нерусской школы / З. П. Эльдарова, О. Я. Прик, Г. Н. Сивриди, А. И. Музафарова. – Махачкала : Дагучпедгиз, 1974. – 227 с.

3. Русский язык. Учебник для 6 класса дагестанской нерусской школы / А. И. Музафарова, О. Я. Прик, Г. Н. Сивриди, З. П. Эльдарова. – Махачкала : Дагучпедгиз, 1974. – 160 с.

4. Шурпаева М. И. Из истории разработки учебников и методик русского языка в Дагестане // Русский язык в дагестанской школе. – 2014. – № 1. – С. 11–23.

5. Эльдарова З. П. Методика изучения склонения русских имен существительных в 5 классе чувашской школы: Автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Москва, 1953. – 15 с.

6. Эльдарова З. П. Изучение падежей русских имен существительных в 5 классе туркменской школы // Русский язык в туркменской школе. Методический сборник. – Ташауз : Институт усовершенствования учителей, 1957. № 1. – С. 55–93.

7. Эльдарова З. П., Васильев Г. В. Учебник русского языка для 5–7 классов чувашской школы. Ч. 1. Фонетика и морфология. – Чебоксары : Чувашкнигоиздат, 1963. – 292 с.

8. Эльдарова З. П. Экскурсия как средство развития речи учащихся // Русский язык в национальной школе. – 1964. – № 5. – С. 63–73.

9. Эльдарова З. П. Очерки по методике преподавания русского языка в чувашской восьмилетней школе. – Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 1966. – 184 с.

10. Эльдарова З. П. Использование технических средств на курсах учителей в Венгерской Народной Республике // Материалы научно-практической конференции. – Махачкала, 1971. – С. 65–70.

11. Эльдарова З. П. Подготовка студентов-филологов к краеведческой работе в дагестанской нерусской школе // Материалы конференции, посвященной итогам географических исследований в Дагестане. Вып. VIII. – Махачкала, 1976. – С. 117–120.

12. Эльдарова З. П., Эльдарова Н. М. Упражнения по русской орфоэпии для дагестанской школы. 2-е изд. – Махачкала : ДГПУ, 2008. – 72 с.

13. Эльдарова З. П. Некоторые аспекты работы над текстом на уроке русского языка. Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка как неродного: опыт и перспективы // Материалы Всероссийской конференции. – Махачкала : Алеф, 2017. – С. 229–231.

14. Эльдарова Н. М. Ученый-методист // Русский язык и литература в школе и вузе: Научно-методический сборник. Вып. VIII. – Махачкала : Алеф, 2019. – С. 31–44.

УДК 372.881.161.1

Музират Зиямуттиновна Рашидова,
канд. пед. наук, доцент,
Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия, maiarashidova@yandex.ru

ЛИНГВОКРИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается потенциал лингвокритического подхода, интегрированного в школьный курс русского языка, для формирования комплексной медиаграмотности учащихся. Анализируется необходимость развития у школьников навыков критического анализа языковых средств в медиатекстах в условиях информационной перегрузки и распространения манипулятивных технологий. Автор определяет ключевые лингвокритические категории (оценочность, модальность, манипулятивные речевые стратегии, дискурсивные маркеры) и предлагает конкретные методические приёмы для работы с ними на уроках русского языка в средней и старшей школе.

Ключевые слова: лингвокритический анализ, медиаграмотность, медиатекст, критическое мышление, речевые манипуляции, оценочная лексика, дискурс

Корни исследования уходят в насущную проблему современного образования, заключающуюся в растущем разрыве между повседневной медиапрактикой подростков и содержанием традиционного курса русского языка. Школьник, легко справляющийся с грамматическими упражнениями, зачастую оказывается беспомощным перед искусно построенным коммуникативным воздействием, будь то новостной репортаж, политическое выступление или рекламное сообщение. Это противоречие обостряется в цифровую эпоху, где стирается грань между потребителем и создателем информации, а языковые навыки требуют выхода за рамки правописания к умению критического прочтения и декодирования сложных медиатекстов. Формирование целостной медиаграмотности, понимаемой как комплекс способностей к анализу, оценке и созданию контента, превращается в одну из клю-

чевых образовательных задач. «Объективно воспринимать полученную информацию, сравнивать разные источники, различать разные жанры публицистического стиля, используемые в СМИ, самим научиться писать тексты в этих жанрах — вот важнейшие задачи обучения медиаграмотности» [3].

В этом контексте лингвокритический подход, сфокусированный на выявлении идеологических установок и манипулятивных механизмов в языке, предлагает четкий и эффективный инструментарий для развития такой грамотности на уроках русского языка, преобразуя его из предмета о системе норм в дисциплину о социальном функционировании речи.

По мнению исследователей, информационная культура личности есть прежде всего «одна из составляющих общей культуры человека, совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и информационно-коммуникационных технологий» [2, с. 7].

Лингвокритика (критический анализ дискурса) исходит из постулата, что язык никогда не бывает нейтральным; он конструирует определенную картину мира, отражает и одновременно формирует властные отношения, навязывает оценки и интерпретации. В школьной практике этот подход адаптируется до системы вопросов, которые ученик должен научиться задавать любому убеждающему тексту: Кто говорит? С какой целью? Кому адресован? Какие языковые средства используются для воздействия? Что представлено как факт, а что как мнение? Что скрыто или умолчано? Философской основой здесь является понимание языка как социального действия, а грамматики и лексики — как инструментов, которые могут использоваться как для созидания, так и для манипуляции. Для школьного возраста особенно важно связать эти теоретические построения с конкретными, ощутимыми примерами из повседневного медиапотребления, показав, что абстрактные категории вроде «модальности» или «оценочности» напрямую влияют на их восприятие событий, формирование

симпатий и антипатий, принятие решений. Ключевым переходом является смещение акцента с вопроса «*как* сказано?» (традиционный языковой разбор) на вопрос «*почему* сказано именно так и как это на меня влияет?» Это требует интеграции элементов прагматики, социолингвистики и риторики в школьный курс, что обогащает его и делает междисциплинарным.

Ключевыми объектами лингвокритического анализа на уроке русского языка становятся:

1. *Лексика с оценочной семантикой*: выявление слов с положительной или отрицательной окраской («реформа» / «разрушение», «протестующие» / «экстремисты»), использование эвфемизмов и дисфемизмов, анализ семантических полей, которые выстраиваются вокруг того или иного явления. Важно научить видеть не только явную, но и скрытую оценку, которая передается через метафоры, сравнения, устойчивые сочетания.

2.Модальность и способы выражения авторской позиции: работа с вводными конструкциями, модальными глаголами, средствами предположения, уверенности, долженствования («несомненно», «возможно», «должен», «обязан»), а также с категорией определенности / неопределенности, которая часто служит для создания нужных импликаций.

3. *Манипулятивные речевые стратегии и риторические приемы*: анализ генерализаций («все знают, что… »), ложной дилеммы («либо с нами, либо против нас»), апелляции к авторитету или эмоциям, использования метафор-ярлыков («информационная чума», «оранжевая зараза»), подмены понятий, навешивания ярлыков, использования псевдологических связок («а значит», «следовательно»).

4. *Особенности синтаксиса:* изучение воздействия риторических вопросов, повторов, инверсии, длины предложений на восприятие, анализ пассивных конструкций, позволяющих скрыть субъект действия («было принято решение» вместо «мы решили»).

5. *Структура и композиция текста:* анализ заголовка, порядка аргументов, принципа отбора фактов, работы с цитатами (вырывание

из контекста), создания «информационных коктейлей», где факты смешиваются с домыслами.

Интеграция лингвокритики не требует коренной ломки программы; она органично встраивается в существующие разделы: «Текст и его строение», «Стили речи», «Лексика», «Культура речи». На уроке по теме «Публицистический стиль» вместо пассивного перечисления признаков можно предложить сравнительный анализ двух статей на одну тему из изданий разной идеологической направленности. Задание: выписать ключевые номинации субъектов, оценочные прилагательные, глаголы действия. Сделать вывод, какую картину события создает каждый текст и с помощью каких языковых средств. При изучении «Лексики» можно ввести понятие «коннотация» и провести мини-исследование: как меняется восприятие события при замене нейтральных слов на оценочные синонимы в одном предложении («Люди собрались на площади» → «Активисты митинговали на площади» → «Толпа сборищ скопилась на площади»).

В рамках подготовки к итоговому сочинению целесообразно учить школьников не только высказывать свою позицию, но и критически оценивать исходные тезисы. Например, предложить для анализа цитату, содержащую генерализацию, и задать вопросы: «Всегда ли это верно?», «Кто и при каких обстоятельствах мог бы с этим не согласиться?», «Не скрывается ли за общим словами частный интерес?».

Практический блок может включать работу с новыми медиаформатами: анализ постов в социальных сетях, комментариев, видеоблогов, мемов, сторис, где манипулятивные приемы часто представлены в концентрированном и гипертрофированном виде. Эффективным приемом является создание «лингвокритического дневника», где ученики собирают и анализируют найденные в медиасреде примеры манипуляций, оценочных суждений, риторических уловок. Проектное задание: создать инструкцию-памятку «Как распознать манипуляцию в новостном заголовке» или провести лингвистический эксперимент — написать два коротких текста (информационный и манипулятив-

ный) об одном школьном событии и проанализировать использованные приемы.

Важным аспектом является обучение верификации информации через лингвистические маркеры: избыточная эмоциональность, категоричность, использование слов («абсолютно», «кошмарно», «сногсшибательно») часто сигнализируют о низком качестве информационного продукта. Стоит также ввести работу с визуальным рядом (фотографии, инфографика, видеоряд) как часть мультимодального текста, где вербальный и невербальный компоненты могут как дополнять, так и противоречить друг другу, создавая дополнительные смыслы и манипулятивные эффекты.

Таким образом, лингвокритический подход трансформирует урок русского языка из пространства запоминания норм в лабораторию по исследованию живого социального языка. Он напрямую работает на формирование функциональной грамотности, вооружая ученика не просто знаниями о языке, а «языковым иммунитетом» — способностью сопротивляться скрытому внушению, различать факты и интерпретации, осознавать механизмы речевого воздействия. Это ключевая компетенция для ответственного гражданина и критически мыслящей личности в XXI веке. Реализация этого подхода требует от учителя перехода от роли транслятора знаний к роли специалиста, организующего исследовательскую дискуссию, и определенной смелости в работе с актуальным, часто спорным медиаматериалом. Однако именно такая работа делает предмет «Русский язык» по-настоящему современным и жизненно необходимым. Преодоление вызовов цифровой эпохи возможно лишь через осознанное, критическое отношение к слову, которое перестает быть лишь инструментом описания, но становится инструментом конструирования реальности. «Внедрение элементов медиакритики максимально продуктивно содействует интеграции медиаобразования в преподавание предметных дисциплин. Что, в свою очередь, становится одним из базовых факторов социализации» [1, с. 66].

Систематическое применение лингвокритического анализа формирует у школьников устойчивую привычку к рефлексии над любым

текстом, что является краеугольным камнем не только медиаграмотности, но и самостоятельного, ответственного мышления в целом. Инвестиции в развитие такого навыка — это инвестиции в формирование поколения, способного к содержательному диалогу, противостоянию информационным угрозам и созидательному использованию языка во всем многообразии его социальных функций.

Литература

1. Барков Л. В. Медиакритика как инструмент формирования информационной культуры личности // Magister. – 2024. – № 1 (9). – С. 62–66.
2. Гендина Н. И., Колкова Н. И., Стародубова Г. А., Уленко Ю. В. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины. – Москва : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.
3. Лазарева А. Развитие медиаграмотности на уроках русского языка // Учительский плюс. – № 23 (620). – 14.06.2024. – URL: https://uchitelskaya.kz/vse-rubriki/shkola-xxi-veka/pedagogicheskaya-masterskaya/razvitie-mediagramotnosti-na-urokax-russkogo-yazyika (дата обращения: 22.10.2025).

УДК 811.161.1

Роза Сааковна Саакян,
канд. пед. наук, доцент,
Абхазский государственный университет,
Сухум, Абхазия, roza_saakyan@icloud.com

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ КАРТИННОЙ ГАЛЕРЕИ В РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ АБХАЗИИ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности использования цифровых ресурсов при обучении русскому языку и в работе по развитию речи средствами произведений живописи. Автором представлена разработанная, апробированная в школах Абхазии виртуальная картинная галерея как дидактический ресурс, способствующий активизаций речевой деятельности, критического мышления, готовности к диалогическому взаимодействию.

Ключевые слова: виртуальная картинная галерея, развитие русской речи, технология критического мышления, технология диалогического взаимодействия, интерпретационная деятельность

Идея создания виртуальных картинных галерей в начале XXI века объединила деятельность широко известных в мире картинных галерей России, Европы в поисках ресурсов обновления просветительской деятельности. Разработанная нами виртуальная картинная галерея (http://vsgallery.art), в отличие от опыта уже существующих виртуальных галерей, является просветительским и дидактическим ресурсом, успешно апробированным в работе по развитию русской речи учащихся школ Абхазии.

Внедрение виртуальной картинной галереи в содержание работы по развитию речи школьников средствами произведений живописи (Н. Д. Галеева, И. К. Геро, О. В. Гордиенко, А. Д. Дейкина, А. П. Еремеева, Н. А. Ипполитова, Т. М. Пахнова, Р. С. Саакян, Л. А. Ходякова, И. А. Шаповалова и др.) согласуется с научным пониманием содержательно-структурных компонентов целостной системы содержания образования (обучения) и организации учебной

деятельности (М. Т. Баранов, Н. М. Борытко, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, В. И. Капинос, В. В. Краевский, Т. А. Ладыженская, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, А. В. Текучёв, Д. Б. Эльконин и др.), способствует мотиваций всех видов речевой деятельности, познавательного интереса к новому, нестандартному формату общения на уроках русского языка и внеурочных занятиях, при выполнении самостоятельной работы.

Критериями, показателями адекватности восприятия и понимания картины как произведения живописи в педагогической науке сегодня рассматриваются данные о том, как ученик-зритель:

– «предвосхищает» содержание картины при объяснении названия произведения (объяснение оформляется в информационном сообщении и концентрированном способе эмоционально-экспрессивного выражения своего отношения к картине);

– представляет краткий рассказ о картине;

– предлагает свою версию о влиянии картины на зрителя, обращается к интерпретации своих мыслей, чувств, переживаний, вызванных картиной;

– пытается понять творческий замысел художника — автора картины;

– осознает своё право и свои возможности оценивать эстетические особенности картины, вступает в виртуальный диалог с художником;

– предлагает свой ответ на вопрос: сумел ли художник раскрыть свой замысел зрителю?

– рассуждает, может ли быть у этой картины другое название? Почему?

– определяет, остаётся ли мнение о картине прежним или меняется? [3].

«Погружение» обучающихся в мир художника, создавшего произведение живописи, поддерживается заданиями, соответствующими дидактическим особенностям технологий развития критического мышления, диалогического взаимодействия. Так, размещённые в виртуальной картинной галерее репродукции произведений А. И. Куин-

джи, посвящённых Кавказу, рассматриваются целенаправленно — для описания Эльбруса, увиденного художником в разное время суток:

– днем («Эльбрус днем». 1890 г. Находится в Русском музее, Санкт-Петербург);

– вечером («Эльбрус вечером. Розовый закат» 1898–1908 г. Находится в Русском музее, Санкт-Петербург);

– ночью («Эльбрус. Лунная ночь» 1890–1895 г. Находится в Третьяковской галерее, Москва).

На этапе мотивации творческой деятельности актуализируются ситуации, вызывающие у школьников потребности общения, желание и необходимость принять участие в диалоге, беседе, дискуссии. Сама тема — «Горы Кавказа», «Величавая вершина Кавказских гор — Эльбрус» достаточно близка, понятна, «оживляется» воспоминаниями, «причастностью» к жизни родного края. На этом этапе педагогически управляемый процесс развития речи поддерживается продуктивной речевой средой, содержательной информацией (полной, богатой, коммуникативно-ценностной). Все стратегии и приёмы, мотивирующие участие в диалогическом взаимодействии, построены на обсуждении, на умении говорить и рассказывать, выражать своё мнение и отношение, логически выстраивать и аргументировать речь.

Диалог учитель–ученик развивается в контексте диалога–отношения: учитель–художник, учитель–картина; ученик–ученик, ученик–художник, ученик–картина, ученик–учитель. Позиционная смена адресата и адресанта речи погружает всех участников беседы, дискуссии, диалога в размышление, обдумывание, сомнение, в поиск своих аргументов, в готовность поддержать мнение, мысли других или не согласиться с ними. В целом, через овладение аналитическими способностями обучающиеся учатся преодолевать психологический барьер осторожного высказывания вслух своих мыслей, чувств, отношения, оценки. В таких условиях обостряется память, сберегающая эмоциональный опыт переживания успешного участия в коллективной беседе, в разговоре, дискуссии, диспуте.

Целостность восприятия картины, её понимания «регулируется» взаимодействием учителя и обучающихся, корректировкой процессов рассматривания, наблюдения, установления связи информации о художнике и о картине, связи между названием картины и отражённой в ней природы, жизни человека, связи между целостным содержанием картины и реализацией представления этой целостности через логику видения деталей.

Рассматривание картины слева направо, снизу вверх, по диагонали усиливается наблюдением деталей картины в «обратном» направлении: сверху вниз, справа налево, с изменением «точки» диагонали.

Предложенные для работы по развитию речи картины с изображением Эльбруса днём, вечером, ночью создают благоприятные возможности вариативного выбора одного задания из трёх возможных, что психологически готовит определенную базу ответственности за качество выполнения выбранного задания. При этом наблюдение за особенностями освещённости Эльбруса, цветовой гаммы дня и ночи, заката и освещения — солнечного днём, лунного ночью — открывает перед школьниками возможность найти для себя слова, в которых они смогут показать красоту дня и вечера, чарующее волшебство лунного света ночью.

Дозированное включение учителем диалогического взаимодействия в процесс развития речи должно соответствовать задачам инициативного участия школьников в конструктивном диалоге. Дидактическая целенаправленность диалога поддерживается ориентированностью его реплик на тему, основную мысль будущего текста, на планирование его композиции, стилистических особенностей, ключевой лексики, а также на снижение рисков лексического и синтаксического однообразия, неэффективного использования лексико-грамматических средств связи текста.

Эмоциональный фон конструируемого в устной речи диалога соответствует творческому замыслу художника: Эльбрус величав, в своей белой папахе достойно украшает жизнь человека.

Актуально значимыми для понимания картины становятся наблюдения школьников за особенностями освещения солнцем и лу-

ной снежных вершин Эльбруса, за изменением прозрачности воздуха. Сдержанность, спокойствие Эльбруса, готовность красотой отзываться на лучи солнца днём и вечером, на свет луны ночью отражают школьники в своих высказываниях. Не только о зрительных ощущениях говорят учащиеся. Они чувствуют тишину и безмолвие вокруг Эльбруса, сдержанное дыхание его двуглавой снежной вершины, бескрайность просторов неба и земли. В процессе подготовки к описанию Эльбруса, изображённого А. И. Куинджи, обучающиеся говорят о том, что эти картины «по-другому помогли увидеть горы», «почувствовать силу гор», «понять характер горцев», «увидеть необычный свет луны».

На этапе подготовки устных высказываний о картинах А. И. Куинджи, посвящённых Эльбрусу, предполагается работа с фрагментами искусствоведческих текстов, в которых содержатся рассказы художников о своей работе над картинами.

Включение в беседу фрагментов текстов, над которыми школьники работают, например, при выполнении заданий на синтаксический разбор предложений, придаёт новый импульс подготовке собственных текстов по картине А. И. Куинджи. Диалогическое взаимодействие учащихся, учителя с картиной и её автором становится личностно значимым для приобретения опыта выражения фонового, сюжетного, авторского (оценочного) планов своего конструируемого текста.

В процессе многоплановой лексической, грамматической работы по совершенствованию диалогических высказываний школьников продолжается развитие способностей к интерпретационной деятельности. В фонде виртуальной картинной галереи (http://vsgallery.art) учащимся доступны произведений художников России, Абхазии, Европы. В частности, в зале «Горы» виртуальной картинной галереи учащиеся имеют возможность познакомиться с такими картинами, как «Жоэкварское ущелье» Г. Атейба, «Симфония абхазских гор» А. Данилова, «Ауадхара» Л. Ш. Еник, «Ауадхара» О. И. Зарандия, «В горах Абхазии» А. В. Зуева, «У подножия гор Абхазии» В. Тютиной-Зайковой и др., получить дополнительную информацию, что спо-

собствует пониманию творчества художников, представивших на своих полотнах горы Абхазии, актуализации речевой деятельности, мотивированного отношения к работе по созданию собственного текста (о художнике, о картине, описание картины и т. д.).

Литература

1. Геро И. К. Активизация речевой деятельности учащихся на уроках русского языка средствами произведений живописи и музыки. Автореф дисс. … канд. пед. наук. – М., 2017. – 23 с.
2. Дейкина А. Д. Формирование культуроведческой компетенции учащихся при обучении русскому языку: кол. моногр. / А. Д. Дейкина, А. П. Еремеева, Л. А. Ходякова и др. – Москва : Прометей, МПГУ, 2005. – 136 с.
3. Добротина И. Н. Информационное пространство современного учебника русского языка // Русский язык в школе. – 2013. – № 3. – С. 12–16.
4. Саакян Р. С. Подготовка к сочинению по картине в аспекте развития русской речи школьников: Методическое пособие для учителей русского языка и литературы общеобразовательных школ Республики Абхазия. – Сухум: АГУ, 2022. – 66 с.
5. Ходякова Л. А. Культурологический подход в преподавании русского языка. – Москва : МГОУ, 2012. – 107 с.
6. Шаповалова И. А. Произведения художественной литературы и живописи как ресурс гуманизации образовательной среды учреждений профессионального художественного образования // Традиционное прикладное искусство и образование. – 2017. – № 3 (21). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proizvedeniya-hudozhestvennoy-literatury-i-zhivopisi-kak-resurs-gumanizatsii-obrazovatelnoy-sredy-uchrezhdeniya-professionalnogo (дата обращения: 07.10.2025).

УДК 372.881.161.1

Элен Заидхановна Сантуева,
канд. филол. наук, доцент,
Сапият Хайбулаевна Гасанова,
канд. филол. наук, доцент,
Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия,
santueva@mail.ru, sapiyat@bk.ru

ИСТОРИКО-ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЕ РАССУЖДЕНИЯ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Нами предпринята попытка на основе собственных практических наработок в процессе преподавания углубленного курса русского языка представить материал, комментирующий лексические единицы с историко-этимологических позиций. Мы предлагаем подходы к их анализу, руководствуясь психолингвистическими особенностями восприятия и осмысления слов и выражений в тех связях и отношениях между ними и другими языковыми единицами разных уровней, которые обусловлены отнесенностью к единому семантическому или ассоциативно-тематическому полю. Особенная значимость лексикологического анализа текста заключается в том, что указанные ранее ассоциации, формирующиеся в языковой картине мира студентов, наиболее естественно и гармонично проявляются именно в рамках живого дискурса.

Ключевые слова: лексика, этимология, язык, студент, словосочетание, предложение, семантика, историзмы, архаизмы

Основным целевым назначением данной работы служит формирование у студентов развитого лингвистического мышления, языкового чувства, способности характеризовать структуру и семантику русского слова в историко-этимологическом ракурсе.

Словарная работа — неотъемлемый атрибут практического занятия по русскому языку, и не только ориентированного на его углубленное изучение. Она присутствует также на занятиях по другим дисциплинам русскоязычного цикла. В соответствии с целями и зада-

чами конкретной лингвистической дисциплины определяется характер словарной работы: приуроченность к тому или иному этапу занятия, полнота языковой и страноведческой, фоновой, информации, глубин историко-этимологического экскурса и апелляция к языковой компетенции студентов. Поэтому считаем, что результатами этого труда могут пользоваться не только те, кто связан с курсом углубленного изучения русского языка [1].

Преподаватель создает проблемную ситуацию в связи с тем или иным семантически или структурно интересным словом, затемненным в отношении семантики или структуры, встретившимся в рассматриваемом языковом материале, то есть словосочетании, предложении, фразеологизме, тексте. Преподаватель также может создать её, придумав удачный повод к разговору вокруг выбранного языкового явления, если информация о нем обещает быть любопытной для студентов и достаточной для развернутой беседы, полезной в плане профессиональной подготовки учителя русского языка в начальной школе.

Эффект словарной работы зависит от целого ряда факторов, в том числе и от остроты лингвокультурной интуиции преподавателя. Он должен быть подготовлен к лингвистически грамотному и лингводидактически корректному проведению словарной работы с использованием своей научной эрудиции и исследовательского опыта. Лингвистическое чутье обучающего, общефилологический кругозор и развитое теоретическое мышление должны гарантировать адекватную реализацию интенций.

Специфика историко-этимологических рассуждений заключается в том, что студенты могут легче, чем на обычных занятиях, строго следующих программной последовательности разделов, переходить со слова на фразеологизм и, наоборот, на синонимическую единицу другого уровня и т. д. в соответствии с произвольно возникающими в речевом мышлении ассоциативными связями. Возьмем для примера фразеологическую единицу (ФЕ) коломенская верста. Она указывает на высокого, долговязого человека, верзилу. Рассматривая её, нельзя не упомянуть о синонимичном слове орясина. Оно в прямом значении обозначает большую палку, дубину, а в переносном — человека

высокого роста, нескладной фигуры и глуповатого. А без анализа имени существительного верста невозможно равнозначно интерпретировать ФЕ. Верста - старая русская мера длины чуть больше километра. Но в приведенном фразеологизме это слово означает не расстояние, а верстовой столб.

Чем же отличались коломенские верстовые столбы? Они между Москвой и селом Коломенское, в котором находилась летняя резиденция царя Алексея Михайловича (XVII век), были намного выше обычных, откуда и сравнение.

Студенты с интересом и удивлением воспримут информацию о том, что имя существительное верста этимологически связано с глаголами верстать, вертеть и существительными веретено, веревка, время, сверстники. Первоначально верста означало «поворот плуга», как и строфа, и бустрофедон. Глагол верстать имело значение «набирать и равнять», «сравнивать». Это последнее отражено в существительном сверстники. В синонимичном слове ровесники — то же значение одинаковости.

В речи средств массовой коммуникации в наши дни все чаще употребляется новый англицизм секьюрити в значении «охрана», «телохранитель». Это слово можно связать с историзмом опричник. В царствование Ивана Грозного существовала отдельная, особая часть государства, подчиненная только ему, которая называлась опричниной. Последнее образовано от прилагательного опричный, то есть «особый», а опричный от опричь «кроме». Опричник – телохранитель царя Ивана Грозного. В функции опричников входила и борьба с боярами, которые стояли в жесткой оппозиции по отношению к политике монарха.

В связи со словом *опричник* следует рассмотреть синонимичное, редко встречающееся в литературе *кромешник*. Его значение станет понятным, если обратиться к родственным словам: *кром* «край», «*конец*», крома «перегородка», *кромешный* «крайний», «особенный».

Вслед за рассмотрением всех этих слов можно обратиться к студентам с вопросом, есть ли в современной России специальные отряды, особые структуры, призванные решать задачи обеспечения обще-

ственного порядка и спокойствия, разряжать криминогенную напряженность. Они непременно назовут ОМОН и СОБР, однако не всякий их расшифрует. Поэтому целесообразно расшифровать и выявить общность их значения с вышерассмотренными: ОМОН — отряд милиции особого назначения, СОБР — специальный отряд быстрого реагирования. Также следует обратить внимание студентов на то, что бойцов, служащих в этих структурах, называют особистами. Следовательно, особист, опричник, кромешник следует считать словами с общей семой «охрана».

Таким образом, подобно тому, как за одно звено можно потянуть всю цепь, при рассмотрении слова или фразеологизма в оперативную память человека всплывают непроизвольно все связанные с ними лексико-фразеологические единицы.

Не лишена определённого познавательного интереса история закрепившегося в современном русском языке общеупотребительного слова и юридического термина *свидетель*. Как известно, свидетелем является не только тот, кто видел что-то, стал очевидцем происшедшего события, но и приглашенный для дачи свидетельских показаний человек, располагающий сведениями об обстоятельствах рассматриваемого судебного дела.

В современном русском языке свидетель словообразовательно мотивировано глаголом видеть, хотя в нем заключено и другое значение, не связанное с понятием «видеть». На эту особенность семантики рассматриваемого слова надо обратить внимание студентов, для того чтобы они адекватно восприняли историю существительного свидетель и его синонимов.

Самым ранним синонимом существительного свидетель, по всей вероятности, следует считать видец. В словаре старославянского языка ВИДЬЦЬ толкуется как «зритель, очевидец». В одном из самых ранних памятников русской письменности «Русской правде» встречаются видок и послух в одной и той же статье закона. В источниках богослужебного содержания XII–XIII веков о тех, кто видел, как ангел открыл гроб господний и Христос восшел, сказано послух и сви-

детель. Эти слова выступают как абсолютные синонимы, указывая на одних и тех же лиц, воочию наблюдавших свершившееся чудо.

Синоним послух означал не только слышавшего. Послухом назывался свидетель на суде. Кроме того, согласно источникам, им называлось и лицо, присутствующее при бракосочетании.

К концу XVII века употребительным в народно-разговорном коммуникативном обиходе было слово свидетель, которое совмещало в себе семы визуального впечатления и знания. Так, в одном частном письме за 1696 год читаем: «А как крестьян моих били и грабили, многие свидетели посторонние есть; да не то, что посторонние, и их крестьяне той вотчины все ведают» [2]. То есть свидетели и «знающие» могут выступить в одинаковой роли при разбирательстве существа дела.

Нам важно акцентировать внимание на этой связи, потому что «предок» существительного имел внутреннюю форму, обозначавшую не видение, а знание, ведение, что совершенно прозрачно просматривается в морфоструктуре устаревшего слова сведетель (свѣдетель).

Может быть, наибольшей вероятностью юридически значимых показаний отличались сведения, которыми располагал очевидец, и традиционный термин сведетель начал ассоциироваться не столько со знанием, сколько с зрительным восприятием происшедшего; в результате сведетель стало соотноситься не с глаголом ведать, от которого оно образовано, а с глаголом видеть. А тот факт, что корневой гласный, обозначавшийся буквой «ять», в безударной позиции изменился в [и] (явление, наблюдающееся во многих словах), на наш взгляд, не играл главной роли в перестройке этих словообразовательных отношений.

Поскольку свидетель — это не только видевший, но и знающий, то в этом существительном заключены семы, которые содержались в его исторических синонимах: видец, видок, послух, сведетель. С историко-этимологической точки зрения обращает на себя внимание слово знахарь, которое связано по своему исконному значению с рассмотренными. Современное его значение не связано с его внутренней формой, то есть «знанием», оно даже противоположно ей: знахарь когда-то означало «знающий», а теперь это слово указывает на лекаря-

самоучку, не знающего науки о лечении и действующего собственными примитивными способами. То, что оно также обозначает человека, употребляющего колдовство, позволяет нам сблизить существительное знахарь с его синонимами: ведун от ведать «знать», ведьма буквально «знающая». В основе всех этих слов лежит понятие «знание», которое и в словах знак, значение, признак, знамение.

Студентам нужно объяснить семантическое родство русского существительного и греческого гнозис и привести примеры: гносеология — наука о познании, прогноз — предсказание, буквально «предзнание». Можно сослаться и на то, что русское звукосочетание соответствует греческому гн и оба восходят к общеиндоевропейскому корню -гно-.

В этимологических словарях русского языка не зафиксировано значение «знающий», «свидетель», в котором фигурирует слово знахарь в памятниках старорусской деловой документации. В них это слово выступает в значении «человек знающий границы частновладельческих лесных, сенокосных, пашенных угодий й используемый в качестве свидетеля при решении спорных вопросов». В одном старорусском акте читаем: «И судья вспросил Михаля: Отвечай! Чья-то земля, на которой мы стоим. И повели сбои знахори судью... И став Дмитрий вспросил знахорев: скажите, по меже ли мя ведете, кое земля Чекмаковская князя великого, кое монастырская?» [3].

Данное значение слова устарело, оно обозначает теперь лекаря-самоучку. Старое и новое значения рассматриваемого слова истолкованы в Словаре Брокгауза и Ефрона. Раннее значение слова знахарь они объясняют совершенно адекватно: «послухи-свидетели, призывавшиеся при решении спорных вопросов о границах земельных участков» [4].

Перед студентами можно поставить вопрос, по какой причине устарело значение «свидетель», которое содержалось в слове знахарь. Объяснение должно быть связано с постепенным прекращением старой практики размежевания земельных участков. Можно задать ещё вопрос о том, в связи с чем знахари, то есть знающие люди, служившие вплоть до XVIII века главными лекарями почти всех слоев рус-

ского общества, как свидетельствуют Брокгауз и Ефрон, стали ассоциироваться с самодеятельностью, невежеством? Студенты наверняка ответят, что это произошло в связи с распространением медицины — науки о болезнях, их лечении и предупреждении. Дополнением к ответу будет ссылка на окончательный разрыв между словом знахарь и понятием «знание», своеобразное отражение которого находим в том, что исконно производное знахарь в современном русском языке не является таковым: в нем нельзя выделить основу зна- и суффиксы -х- и -арь, то есть слово претерпело опрощение.

Впрочем, случаев превращения исконно положительного значения слова в отрицательное немало. В этом смысле интерес представляет сложное существительное белоручка. В Толковом словаре русского языка Ожегова и Шведовой оно характеризуется стилистической пометой «разговорное, неодобрительное». С грамматической точки зрения белоручка — существительное общего рода — «человек, который чуждается физической или вообще трудной работы».

Выполнение отдельных заданий потребует хорошей предварительной подготовки, и студенты справятся с ними лишь благодаря исчерпывающим комментариям преподавателя. Им легче будет рассуждать об истории языкового явления при наличии достаточных для этого знаний.

Литература

1. Абдуллаев А. А. Лексическая работа на занятиях по практическому курсу русского языка: Пособие для студентов и преподавателей факультета начальных классов ДГПУ. – Махачкала : ДГПУ, 2006. – 92 с.

2. Тихомиров М. Н., Епифанов П. П. Соборное уложение 1649 года: Учеб. пособие для высш. Школы. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1961. – 444 с

3. Цейтлин Р. М. Лексикография // Русский язык: энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. – 2-е изд. – Москва: Изд. дом «Дрофа», 1997. С. 209–211.

4. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: В 86 т. / Под ред. К. К. Арсеньева и др. – СПб., 1890–1907.

УДК 372.881.161.1

Фатимат Назимовна Сулейманова,
канд. филол. наук, старший научный сотрудник,
Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики
им. А. А. Тахо-Годи, Махачкала, Россия, fsulejmanova@mail.ru

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ДАГЕСТАНЦЕВ СТИЛИСТИКЕ И КУЛЬТУРЕ РУССКОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье анализируется специфика преподавания стилистики и культуры речи в школах и вузах нашей республики с учетом усиления использования разговорно-просторечной и жаргонной лексики в средствах массовой информации. Представлен сравнительный анализ речевых произведений (отрывков), объединенных общей темой (касающейся нашего региона), но принадлежащих к разным стилям, обращается внимание на языковую специфику РД, сказывающуюся на культуре русской речи старшеклассников и студенческой молодежи.

Ключевые слова: обучение стилистике, культура речи, анализ текста, учащиеся, студенты вузов Дагестана

Стилистика отвечает на вопрос, как используются ресурсы языка для решения различных коммуникативных задач в разных сферах и условиях общения. В 10–11 классах происходит обобщение и систематизация сведений о функциональных стилях, полученных учащимися в предыдущих классах, осмысление стилистической стратификации языка в целом, осознание зависимости отбора и организации языковых средств от экстралингвистических факторов. В процессе усвоения стилистических понятий школьники учатся целенаправленно отбирать языковые средства, подчиняя их коммуникативно-стилистическому заданию. Поэтому для успешного формирования у учащихся навыков функционально направленной речи нужно знакомить их не только с особенностями функционирования, скажем, синтаксических конструкций в той или иной речевой разновидности, но и с ее внелингвистической основой с тем, чтобы учащиеся поняли,

с какой целью они говорят / пишут и почему в данном тексте автором использованы именно эти языковые средства [2, с. 189], а не иные.

Говоря о стилистике, невозможно обойти культуру речи, т. к. речевая культура предполагает умение точно отбирать языковые средства в зависимости от целей коммуникации, свободно оперировать ими в соответствии со стилистическими нормами. Изучение стилистики и культуры русской речи в общеобразовательных организациях РД сопряжено с большими трудностями, потому как эти две дисциплины охватывают почти все разделы и уровни языка, по этой же причине их преподавание требует подходов, отличающихся от методов работы, к примеру, с грамматическим материалом, поскольку от уровня культуры речи собеседников зависит успешность коммуникации, а высокий уровень культуры речи, как известно, невозможен без знания основ стилистики.

Усвоение стилистических понятий в образовательных организациях Дагестана происходит в рамках, обусловленных практическими нуждами, — усваиваются особенности функционирования лишь тех речевых конструкций, которые обслуживают сферы наиболее вероятных речевых контактов учащихся [2].

Речевая культура основывается на целой системе правильностей (норм), в т. ч. и стилистической, состоящей в коммуникативной уместности, а значит, культура речи вполне закономерно получает выход в стилистику. Кроме того, в содержание термина «культура речи» входят выразительность, точность, логичность и уместность [1], при помощи которых можно наиболее полно и эффективно передать информацию слушателю / читателю.

Важнейшие черты различия между функциональными стилями речи эффективнее показать путем подбора и анализа разнообразных текстов, объединённых одной тематикой. Для распознавания стилистической принадлежности учащимся раздаются карточки с речевыми произведениями разных стилей. Они читают текст, называют стиль речи, поясняя, по каким признакам определили стилистическую принадлежность каждого из них [7]. Сравним несколько текстов / отрывков:

I. Дербент — самый южный город России, центр Дербентского района, образует городской округ. Население (по данным на 2023 год) — 125,8 тысяч человек. Расположен на отрогах Табасаранских гор Большого Кавказа, близ устья реки Самур.

Самое раннее поселение на территории Дербента относится к III тысячелетию до н. э. Новое поселение на этом месте возникло в начале I тысячелетия до н. э.; на рубеже VIII–VII вв. до н. э. обнесено каменными стенами (предположительно, в связи с походами скифов через Дербентский проход). В албано-сарматский период (III в. до н. э. – IV в. н. э.) построены более совершенные укрепления крепости с башнями. О процветании города в I–III вв. н. э. свидетельствуют многокомнатные здания в крепости и постройки за её пределами, ближневосточные стеклянные изделия, привозная парфянская, закавказская и греческая керамика, женские фигурки из слоновой кости и проч. [5]

II. «Юбилей Дербента стал демонстрацией богатой истории и культуры Дагестана и показал, что республика сильна единством многообразия, уверенно развивается, продолжая возрождать старинные народные промыслы и сохранять традиционную культуру своих народов», — сообщили РИА «Дагестан» в Республиканском Доме народного творчества Министерства культуры РД.

Центром красочного этнокультурного представления 19 сентября (2015 г.) стала площадь Свободы Дербента. Здесь с утра до самого вечера проходил фестиваль традиционной культуры народов Дагестана с участием субъектов РФ «Традиция», посвященный юбилею города.

Открытие юбилейных торжеств ознаменовал флешмоб «Радуга Дербента». Около 600 музыкантов, артистов, участников фольклорных коллективов Дагестана и регионов России вышли на площадь в красочных костюмах разных народов. Хоровод танцев сопровождало попурри из народных мелодий, а главное — поддержка многочисленных зрителей, которые приветствовали участников флешмоба бурными аплодисментами. Все это действо происходило на фоне яркого нарисованного национального ковра размером 1,5 тыс. кв. м, со-

зданного студентами и преподавателями Дагестанского художественного училища им. Джемала, и декораций, оформленных в виде крепостных стен [16].

III. За сотни лет на Шёлковом пути
Тот повидал и многое, и многих,
Обычаев и нравов был он строгих
И честь гостеприимства мог блюсти.
Он широко прослыл в торговом мире
Купцов востока, запада и шире,
От тёплых вод до северных морей.
Слыхал о нём раб божий иудей,
В торговой лавке сидючи своей.
Известен был он и буддийскому индусу,
И тем, кто верил Господу Иисусу,
Мухаммеда хвалившим и Коран,
Он и раскинулся на землях мусульман.
Блистал Дербент жемчужиной Кавказа,
Порою затмевая блеск алмаза (В. Аносов-Якшин).

IV. Прошу предоставить транспортное средство (автобус) группе студентов исторического факультета ДД.ММ.ГГГГ. с 8:00 до 18:00 для поездки в Дербентский государственный историко-архитектурный и археологический музей-заповедник (г. Дербент) в учебных целях.

Руководитель группы — ФИО.

Список студентов и сопровождающих лиц на 1 л. в 1 экз. (прилагается) (из служебной записки).

V. Мы ж тебе не рассказывали, как хорошо на выходных нагрянули к дербентской родне! После с ними пошли гулять по городу. Там такая красотища везде, а поющий фонтан — это вообще что-то! В общем, перебывали в разных местах, посмотрели всякие достопримечательности. К 10 (вечера) уже вернулись. Словом сказать, здорово съездили! (из телефонной беседы).

Текст под номером 1 содержит много слов терминологического характера, относящихся к исторической науке (наименования геогра-

фических объектов, эпох, даты, описание построек и археологических находок), отличается объективностью, нейтральностью, точностью изложения информации: слова употреблены в прямом значении, отсутствуют эмоциональные и образные элементы речи. В тексте множество простых предложений, присущих энциклопедическому жанру. Все это говорит о том, что данный текст принадлежит к научному стилю речи.

Анализ второго текста и его сопоставление с первым поможет учащимся выявить следующие его признаки: точное указание места, времени, участников события; информативная насыщенность текста; эмоциональность и выразительность; ориентированность на широкую аудиторию — доступность изложения; оценочность; клише, указывающее на источник информации (сообщили РИА «Дагестан» в Республиканском Доме народного творчества) и т. д. Перечисленные признаки указывают на публицистический стиль.

При разборе третьего текста обратит на себя внимание инверсия, которая поможет сразу исключить принадлежность этого текста к официально-деловому и научному стилям. Широкое использование изобразительно-выразительных средств, ритм, рифма, выражение отношения автора к изображаемому, использование иностилевой лексики для передачи описываемой картины и др. характеризует литературно-художественный стиль речи.

Затем учащиеся замечают особенности четвертого текста, среди которых: полнота и четкость изложения, (указаны точная дата, время, на какой срок необходимо транспортное средство, количество лиц, имя руководителя группы), отсутствие эмоциональности, образности, употребление словосочетания транспортное средство, вместо транспорт, наличие отыменного предлога в целях, оговорка в скобках прилагается. Сравнение со всеми уже имеющимися текстами поможет определить, что данный текст выдержан в строгом (официально-деловом) стиле.

Учащиеся должны отметить, что в последнем тексте преобладает разговорная лексика (дербентская родня, перебывать, здорово и т. д.), как то: слово с оценочным суффиксом (красотища), привычные

в обиходе выражения (хорошо нагрянули, это вообще что-то!) и т. п. Ещё наблюдается построение предложений по разговорной модели и использование восклицательных предложений. Эти характеристики помогут школьникам отнести текст к разговорному стилю речи.

Поскольку религиозный стиль также является самостоятельным функциональным стилем, А. Н. Стаценко считает, что его преподавание должно найти место в системе дисциплины «Русский язык и культура речи» [12, с. 276]. На наш взгляд, желательно знакомить учащихся с данным стилем в старших классах и обязательно с учетом региональных особенностей, т. к. его описание происходит преимущественно на материале христианских текстов. Однако в то же время в нашей стране действуют и иные традиционные конфессии, коммуникация в которых происходит на русском языке.

Вслед за Н. С. Болотновой считаем целесообразным усиление текстового аспекта стилистического анализа. В связи с этим общую схему такого анализа текста можно расширить, включив ряд пунктов, отражающих последовательное доказательство стилистической и жанровой природы текста: 1) стиль (подстиль) и жанр; 2) сфера общения и ситуация, на которую он ориентирован; 3) его основные функции; 4) характер адресата; 5) тип мышления, представленный в тексте; 6) форма, тип и вид речи; 7) стилевые черты, характерные для текста с учетом его стилистической маркированности; 8) языковые приметы стиля; 9) образ автора, его цели; 10) индивидуально-авторские особенности текста на уровне отбора языковых средств и их организации, включая стилистические приемы [4, с. 64].

Для развития навыков определения стилей речи важно выполнять аналитические, комбинированные и творческие упражнения. Практика показывает, что учащимся нужно давать больше творческих заданий, способствующих обогащению их словарного запаса, создающих условия для активного общения на русском языке и побуждающих учащихся к самостоятельным высказываниям. Усвоение языковой теории на уроках — искусственная, но неизбежная ступень на пути к свободной речи, и, чтобы вывести учащихся на следующую ступень речевой практики, учителю необходимо найти наиболее рациональ-

ное соотношение между искусственностью учебных ситуаций на уроке и максимальным приближением к условиям естественного речевого общения [14, с. 42–43]. Поэтому дидактический материал рекомендуется подбирать так, чтобы он был связан с интересами и жизненным опытом школьников. Для этого (кроме составления рассказов по личным наблюдениям, по картине либо просмотренным фильмам) эффективны следующие виды творческих работ: обсуждения прочитанных книг, подготовки докладов, проектов, важно еще проведение занятий в форме КВН, составление сообщений на заданную тему, постановка сценок из программных произведений по литературе (в т. ч. — в виде ремейков), работа с голосовыми сообщениями и т. д. Непростыми являются упражнения, предусматривающие употребление учащимися стилистических средств в собственной речи. В ходе выполнения таких упражнений можно проследить, в какой степени оказались эффективными упражнения других видов и насколько они помогли сформировать у учеников те или иные стилистические умения. Задания упражнений здесь могут быть различными: от составления словосочетаний и предложений с конкретной коммуникативной целью до написания сочинений того или иного жанра и стиля [13, с. 156]. Подобные задания будут способствовать развитию у школьников умения составлять тексты разных стилей.

Изменившаяся политическая обстановка привела к смене стилей общения. Так, на место формально-административного стиля сегодня приходит непринужденный нейтрально-фамильярный, а в речи чаще других используются средства разговорного стиля. В русском языке появилось много новых лексических заимствований, отражающих экономические реалии (кредит, маркетинг, дивиденды, капитализация и т. д.), и новых просторечных образований от иностранных корней (скрины, шерить, гуглить, агриться. кринжовый и др.). Кроме того, активизировалось использование просторечной и жаргонной лексики в средствах массовой информации. Однако эти процессы пока не находят отражения в учебниках русского языка, и вопрос о том, в какой мере они должны быть отражены в них, весьма актуален [15]. В продолжение темы отметим, что исследующие «подводные камни»

в обучении стилистике студентов Е. Н. Басовская и А. В. Зайцева называют следующие трудности вчерашних выпускников школ: произношение необщеупотребительных слов, определение стилистической окраски ряда лексем, выбор репрезентативного справочника для поиска лингвистической информации и др. Причины допущенных студентами стилистических ошибок они видят не только в методических недостатках учебного курса «Русский язык и культура речи», но и в противоречивости данных, представленных в словарях, а также в закономерном противоречии отдельных норм литературного языка речевому узусу. Исследователи предлагают в процессе чтения учебного курса уделять больше внимания проблемным областям стилистики и функциональному аспекту культуры речи. Так, недостаточная разработанность стилистического аспекта современной лексикографии вкупе с объективно происходящим в русской речи за последние два десятилетия смещением стилевых границ и усилившимся противопоставлением норм языка и норм коммуникации вызывают затруднения при анализе отдельных слов [3].

Противоречие норм может приводить к вариантности. По мнению К. С. Горбачевича, варьирование формы — неизбежное следствие языковой эволюции, но вовсе не постоянное, т. к. колебание может продолжаться более или менее длительный период, затем варианты либо расходятся в значениях, либо продуктивный вариант полностью вытесняет непродуктивный. А варианты как бы помогают привыкнуть к новой форме, делают сдвиг нормы не таким ощутимым и болезненным [8].

Либерализацию норм литературного языка усиливают и современные письменные формы неформальной интернет-коммуникации, которые представляют собой не попытку наиболее точно зафиксировать устную речь, а особую семиотическую систему. Они не имеют аналога в речевой практике предыдущих поколений, поскольку связаны с принципиально новыми материальными носителями текста, а сама неформальная электронно опосредованная коммуникация на наших глазах меняет статус с социолекта на письменную разновидность разговорной речи. Даже считая подобную коммуникацию со-

циолектом пользователей интернета, нельзя отрицать того, что эти пользователи составляют около 80% населения РФ [9], заметим, это не только молодежь. В Дагестане — регионе с уникальной языковой ситуацией, это усиливается еще и отклонением от норм в виде частого употребления регионализмов, переводческих калек, просторечия и варваризмов. Так, если старшее поколение обычно употребляет ориентализмы, то в речи молодежи обнаруживаются по большей части арабизмы исламского направления и регионализмы-жаргонизмы, снижающие качество русской речи [6], причём нарушения речи встречаются больше у юношей, чем у девушек.

Всё это важно принимать во внимание при составлении учебников и учебных материалов, тем более когда, по мнению лингвистов, в речи молодежи представлены доминирующие тенденции в живом языковом процессе: возникновение и аккумуляция речевых явлений, апробация новшеств, использование, сохранение или отторжение тех или иных единиц языка [11]. Помимо этого, построение эффективной дидактической модели лингвистического обучения в многоязычной среде Дагестана невозможно без учета характера билингвизма обучающихся, поэтому приемы и методы преодоления интерферентных явлений в речи обучающихся должны быть неотъемлемой частью каждого курса, обеспечивающего практическое владение современным русским литературным языком [10], особенно это касается разделов «Стилистика» и «Культуры речи».

Литература

1. Абдуллаев А. А., Шахбанова Д. Н., Рамазанова Д. А. Культура русской речи как актуальная лингвистическая проблема // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки. – 2016. – Т. 10. – № 3. – С. 24–28.

2. Абдуллаева Л. А., Амирханова Л. Б. Функционально-стилистический аспект в преподавании русского языка учащимся-дагестанцам в старших классах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2017. – № 10 (76): в 3-х ч. – Ч. 1. – С. 189–191.

3. Басовская Е. Н., Зайцева А. В. Подводные камни современной русской стилистики (по материалам обучения и тестирования студентов) // Язык как материал словесности: XXII научные чтения, Москва, 26 октября 2019 года / Литературный институт имени А. М. Горького. – Москва : ООО «Бук», 2019. – С. 201–219.

4. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие, изд. 4-е. – Москва : Флинта: Наука, 2009. – 520 с.

5. Дербент // Большая российская энциклопедия 2004–2017. – URL: https://old.bigenc.ru/geography/text/5626712 (дата обращения: 02.10.2025).

6. Ваджибов М. Д. Особенности применения региональной и ориентальной лексики в современном русском языке в условиях дагестанского полиязычия // Актуальные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию ДГПУ, Махачкала, 27 апреля 2023 года. В 3-х т. Т. 3. – Махачкала : Дагестанский государственный педагогический университет, 2023. – С. 56–62.

7. Голуб И. Б., Розенталь Д. Э. Книга о хорошей речи. – Москва : Культура и спорт. ЮНИТИ, 1997. – 268 с.

8. Горбачевич К. С. Нормы современного русского литературного языка: пособие для учителей. 3-е изд., исп. и доп. – Москва : Просвещение, 1989. – 208 с.

9. Литневская Е. И. О некоторых дискуссионных положениях функциональной стилистики, коллоквиалистики и социолингвистики // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. – 2018. – Т. 77. – № 3. – С. 13–28.

10. Магомедова Т. И. Культура русской речи в условиях полиязычия Дагестана: лингводидактический аспект // Язык. Словесность. Культура. – 2012. – № 2–3. – С. 7–16.

11. Моисеенко Е. В. Речевой портрет современного школьника // Новые горизонты русистики. – 2018. – № 5. – С. 144–149.

12. Стаценко А. Н. Религиозный стиль как один из функциональных стилей в методике преподавания русского языка и культуры речи // Булатовские чтения: материалы II Международной научно-практической конференции (31 марта 2018 г.) / Под общ. ред. О. В. Савенок. В 7 т. Т. 7. Гуманитарные науки. – Краснодар : Изд. дом «Юг», 2018. – С. 128–130.

13. Сулейманова М. Р. Лексико-стилистическая работа на уроках русского языка в средних классах // Актуальные проблемы изучения

и преподавания русского языка и литературы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию ДГПУ, Махачкала, 27 апреля 2023 года. В 3-х т. Том 3. – Махачкала : ДГПУ, 2023. – С. 152–156.

14. Терехова Н. К вопросу о двуязычии в условиях дагестанской школы. Из опыта внедрения УМК по русскому языку под редакцией Е.А. Быстровой // Русский язык в национальной школе. – 2013. – № 2. – С. 42–44.

15. Узакова М. Х. Методика работы над функциональными стилями речи на уроках русского языка в национальной школе 2020 / – URL: https:// znanio.ru/media/metodika-raboty-nad-funktsionalnymi-stilyami-rechi-na-urokah-russkogo-yazyka-v-natsionalnoj-shkole-2503233 (дата обращения: 07.01.2024).

16. Юбилей Дербента стал демонстрацией богатой истории и культуры Дагестан // РИА Дагестан. 21.09.2015. Сайт. – URL: https: // riadagestan.ru / news culture /yubiley_derbenta_stal_ demonstratsiey_bogatoy_istorii_i_kultury _dagestana/ (дата обращения: 01.03.2024).

УДК 372.881.161.1

Мисиду Идрисовна Шурпаева,
д-р пед. наук, профессор,
независимый исследователь,
Наталья Магомедовна Эльдарова,
канд. пед. наук, доцент,
Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия,
m.shurpaeva@mail.ru, eldarovan@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ДАГЕСТАНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления планомерного становления, утверждения и развития методики обучения дагестанских учащихся русскому языку как науки, со своей спецификой и исследовательскими задачами; освещаются этапы разработки содержания обучения русскому языку в согласовании с родными языками в программах и учебниках русского языка в определенные периоды истории развития дагестанской школы. Дается краткий анализ трудов дагестанских ученых-методистов на основе наших работ и публикаций других исследователей.

Ключевые слова: дагестанская школа, методика обучения русскому языку, учебники русского языка, методические труды, родной язык, двуязычие

Начало обучения русскому языку в Дагестане восходит к первой половине XIX века. В это время стали появляться русскоязычные светские учебные заведения как в городских, так и в крупных сельских поселениях. Образование в этих дагестанских школах осуществлялось по тем же принципам, педагогическим идеям и предметно-дисциплинарному учебному плану, как и в русских губерниях. Вместе с тем уже в дореволюционном периоде обучения русскому языку дагестанских детей зарождается идея учета родного языка и необходимости предварительного формирования устной речи учащихся. «Добить-

ся больших успехов в преподавании русского языка и вообще в развитии и воспитании можно только в тех школах, где преподавание вначале ведется на родном языке и постепенно сменяется под конец курса преподаванием на русском языке. …При открытии школ надо позаботиться, чтобы они были созданы на родной почве, чтобы дети слышали в них родную речь; для этого нужно соединить… аульские школы с русскими и постараться, чтобы это соединение было органичным». В начале обучения «не столь важно преподавание письма на родном языке, сколько предварительное устное объяснение предметов на родном языке. Это необходимо для успешности преподавания самого русского языка» [1]. Первым учебником русского языка для дагестанцев был «Первоначальный учебник русского языка для аварцев», изданный в 1898 году в Казани; автором русской части этого учебника был казанский методист Н. А. Бобровников.

Включение во второй половине XIX века светского элемента в дагестанскую религиозную систему образования привело к постепенному вхождению региона в российское образовательное пространство, а дальнейшее развитие светского образования в Дагестане оказало значительное влияние на активное овладение русским языком местным населением, на становление и развитие массового дагестанско-русского двуязычия и методики обучения русскому языку в национальной школе в XX веке.

Периоды становления и утверждения методики русского языка в дагестанской национальной школе после установления советской власти связаны с этапами развития школы в контексте государственных социально-экономических и политических факторов.

I период — 1920–1938 гг. — распространение новых принципов в области образования, перевод письменности с латинизированного алфавита на алфавит на основе русской графики, введение предмета «русский язык», определение содержания и его реализация в учебниках русского языка для учащихся-дагестанцев.

С 1920 года, после гражданской войны и окончательного установления советской власти, началась работа по организации школы на родных языках Дагестана, издание на местных языках учебников, книг

и т. д. При этом статус русского языка в образовании стал ниже по сравнению с дореволюционным периодом: русский язык не был обязательным учебным предметом в дагестанской национальной школе. Однако к концу этого десятилетия были приняты директивные документы по усилению преподавания русского языка в национальных школах, обеспечения их соответствующими программами, учебниками, пособиями, педагогическими кадрами. Он был включен в учебные планы национальных школ в качестве второго языка в 1930 году. В соответствии с гарантированным государством обучением на родном языке и обязательным изучением русского языка на обеих ступенях единой трудовой школы в Дагестане создаются национальные школы, которые начинают работать по единому для школ СССР учебному плану. Была установлена новая сетка часов для изучения русского и родных языков в национальной начальной школе, что позволяло улучшить знания детей по русскому языку, развить умения использовать его в речи. Преподавание русского языка как предмета во всех начальных национальных школах начиналось со второго класса, а элементы русской устной речи в соответствии с лексическими темами вводились уже с марта в первом классе [2, с. 35]. Дагестанские специалисты в это время рекомендуют следующие подходы к решению методических задач в системе обучения русскому языку: необходимость развития разговорной речи и чтения, учет родного языка, использование наглядности. Таким образом, на данном этапе стали намечаться предпосылки становления и утверждения методики обучения русскому языку учащихся-дагестанцев как науки для ее развития на последующих этапах. Русский язык в эти годы получает широкое распространение в связи с радикальными изменениями в жизни дагестанцев, усилением потребности в языке как средстве межнационального общения, обучения в национальной школе [6].

В 1930 году А. И. Бокаревым, преподавателем Первого дагестанского педтехникума, были разработаны программы по русскому языку для дагестанских национальных школ первой ступени и книга для учителя «Руководство к преподаванию русского языка в дагестанских школах первой ступени». Талантливый методист А. И. Бокарев вы-

двинул базовые положения методики обучения русскому языку учащихся-дагестанцев: формирование умения слышать русскую речь и говорить на русском языке; планомерное обогащение словарного запаса детей, усвоение слов в связной речи; выработка умения общаться в определенном, хотя бы и очень малом объеме словесного материала; ориентация в законах построения русского языка; усвоение учащимися тех грамматических форм русского языка, которые отличны от соответствующих форм родного языка или же совсем не имеются в нем [по: 4]. Таким образом, уже в 30-е годы обосновывается положение об учете родного языка учащихся-дагестанцев, ставшее в последующие периоды одним из основных принципов методики преподавания русского языка в дагестанской национальной школе.

Первый учебник русского языка для дагестанцев в советский период появился в 1934 году (авторы – А. К. Алкадарский и П. С. Венедиктов). В дальнейшем в соответствии с постановлением ЦК ВКП (б) и СНК СССР «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей» (1938 г.) в Дагестане были созданы учебники русского языка для всех классов начальной и средней школ под редакцией профессора П. О. Афанасьева (авторы учебников для начальных классов — В. Т. Гранкина, А. К. Алкадарский, П. В. Виноградова, старших классов м В. М. Криштопа, И. С. Лобанов). В этих учебниках излагается систематический курс русской грамматики с учетом некоторых особенностей усвоения ее дагестанцами. Но в тот период не ставился вопрос о практическом овладении русским языком дагестанскими учащимися, еще не были разработаны основы функциональной грамматики.

II период в развитии методики русского языка в дагестанской школе — 1940–1960 гг. (до начала массового национально-русского двуязычия): переход к всеобщему основному 7-летнему образованию, введение обучения на русском языке в старших классах. Как известно, этот переход к 7-летнему образованию в большей степени коснулся вопроса обучения русскому языку учащихся национальной школы. В то время была поставлена политическая задача, заключающаяся в превращении русского языка в язык межнационального общения. Для

многоязычного Дагестана реализация этой задачи имела первостепенное значение. Кроме того, школа должна была стать инструментом формирования прочного национально-русского двуязычия у населения страны. В Постановлении объединенной сессии Отделения литературы и языка АН СССР и АПН РСФСР по вопросам преподавания языков в школе было подчеркнуто: «В преподавании языков должен найти широкое применение сравнительный метод. Сопоставление грамматического строя иностранного языка с грамматическим строем русского языка (в национальной школе — родного) помогает лучше осознать особенности изучаемого языка и вместе с тем углубить знания родного» [3].

К этому времени относится период утверждения методики русского языка в национальной школе как науки, разработки содержания обучения русскому языку. Основным методом преподавания русского языка в национальной школе был определен комбинированный метод, который сочетал в себе прямой и переводной методы.

Главным событием этого периода в Дагестане было создание в 1943 году и дальнейшее функционирование Института школ и Учебно-педагогического издательства, значимость которых в развитии и совершенствовании преподавания русского языка в дагестанской национальной школе, в разработке и издании методических трудов, учебной литературы трудно переоценить.

Первые пособия по русскому языку для учащихся-дагестанцев, разработанные с учетом особенностей дагестанских языков, связаны с именами П. В. Виноградовой, А. М. Криштопы, Е. Я. Криштопы, И. С. Лобанова, С. М. Омарова, П. И. Карбаненко, А. И. Бокарева, Н. В. Бокаревой. Большинство этих методистов были практикующие учителя и преподаватели.

В 1947 году была издана работа П. В. Виноградовой «Методическое пособие по проведению лексических уроков в начальной нерусской дагестанской школе»; в 1953 году было выпущено ее же пособие «Разговорные уроки по русскому языку в подготовительном классе дагестанской нерусской школы».

В 1954 году вышел в свет первый труд со сравнительным анализом русского языка с дагестанскими языками «Справочник по русской грамматике с параллелями из дагестанских языков», автором которого был преподаватель Буйнакского педучилища П. И. Карбаненко.

В последующие годы была издана очень своевременная работа В. М. Криштопы «Изучение форм согласования в роде на уроках русского языка в начальной нерусской школе», основанная на изучении типичных ошибок учащихся-дагестанцев при овладении ими этой сложной категорией.

В 1959-60-х гг. вышли в свет Букварь и учебники русского языка для 1–4 классов дагестанской нерусской школы, выдержавшие много изданий, их авторы — В. П. Виноградова, В. М. Криштопа, Е. Я. Криштопа, С. М. Омаров. Они же подготовили и выпустили книги по литературному чтению на русском языке для 5, 6, 7 классов дагестанской нерусской школы. К этим книгам были разработаны приложения с русско-аварским, русско-даргинским, русско-кумыкским, русско-лакским, русско-лезгинским словарями на каждом языке отдельно. Для старших классов дагестанской школы были изданы учебники русского языка: фонетика и морфология для 5–6 классов (авторы — В. М. Криштопа, П. И. Карбаненко), синтаксис для 7 класса (Е. Н. Бокарев, Н. В. Бокарева). Этими учебниками дагестанская школа пользовалась до конца 60-х годов прошлого столетия. Авторы учебников проделали существенную работу по подбору текстов для чтения с точки зрения их содержательности, доступности, по разработке заданий к ним, по отбору лексического материала, по насыщению учебников фонетическими и грамматическими упражнениями, цель которых — научить дагестанских учащихся правильно говорить и писать по-русски. Был внесен значительный вклад как в обучение русскому языку учащихся-дагестанцев, так и в теорию и практику дальнейшей работы по совершенствованию содержания образования учебного предмета «русский язык». Однако не все учебники русского языка для дагестанских школ того времени были направлены на реализацию задач практического овладения русским языком и развития речи учащихся, провозглашенных методикой русского (неродного)

языка в этот период: в них преобладал грамматический материал. Некоторые тексты для чтения по своему словарному составу были трудны и недоступны для учащихся; в книгах было мало произведений дагестанских поэтов и писателей, отсутствовал краеведческий материал. Программы и учебники требовали кардинальных изменений. Последующие программы по русскому были серьезно переработаны на основе единых требований и с учетом особенностей фонетики и грамматики дагестанских языков в сопоставлении с русским.

Созданный в 1949 году Научно-исследовательский институт национальных школ АПН РСФСР сыграл значительную роль в системном решении и упорядочении проблем преподавания русского языка учащимся-дагестанцам в контексте основных направлений развития методики обучения русскому и родным языкам, в целях формирования и развития национально-русского двуязычия, а также создания программ и учебников для национальной школы в целом. Необходимо подчеркнуть, что в аспирантуре этого института под руководством видных ученых страны получили соответствующую научную подготовку по языкознанию, психологии, педагогике, методике русского языка и выпускники дагестанских вузов, ставшие впоследствии известными учеными-методистами, авторами монографий, книг, учебников, словарей, учебно-методических и наглядных пособий для учащихся дагестанской национальной школы.

Были провозглашены следующие положения методики русского языка для национальных школ:1) сознательно-сопоставительный подход к обучению русскому языку; 2) разработка содержания обучения с опорой на речь; 3) опережающее обучение устной речи; 4) минимальный отбор учебного материала, необходимого для обучения. Обоснована необходимость предварительного устного курса и вообще развития устной речи во всей системе обучения русскому языку, роль грамматики в содержании курса русского (неродного) языка, работа над текстом, обязательность учета особенностей родного языка учащихся.

Определение лексического аспекта обучения рассматривалось как одно из основных направлений при разработке учебников русского языка для национальных школ. В исследованиях по методике препо-

давания русского языка для дагестанской школы определенное место занимали вопросы по отбору, составлению лексического минимума и словарей: в 1950 году впервые в Дагестане был выпущен «Словарный минимум по русскому языку для начальных классов дагестанской национальной школы» (Л. В. Голи, Л. П. Стеганцова); в это же время также изданы школьные русско-национальные словари на 6 языках (аварском, даргинском, кумыкском, лакском, лезгинском, табасаранском).

К этому времени, как мы отмечали, относится период развития методики русского языка в национальной школе, отбора учебного материала для разработки содержания обучения русскому языку с учетом особенностей родных языков, сопоставительного подхода к обучению русскому языку. В 1962 году была издана «Методика преподавания русского языка в дагестанской школе» (автор — О. Я. Прик); в 1963 году — «Пособие по фонетике русского языка» (Н. Я. Судакова); в 1969 году — «Вопросы методики преподавания русского языка в дагестанской начальной национальной школе» (А. И. Кузнецов, М. М. Цурмилов, Л. П. Стеганцова, Л. В. Голи, А. А. Ашурбеков).

III период (1970 – начало 2000 гг.) является наиболее продуктивным в развитии методики преподавания русского языка в дагестанской школе. К концу обучения в школе нерусские учащиеся должны были владеть русским языком так же свободно, как и носители языка — русские учащиеся. Это требование продиктовано статусом русского языка как государственного языка на территории всей страны. Методика преподавания русского языка в дагестанской школе рассматривалась как часть методики русского языка в национальной школе, которая, в свою очередь, является частью лингводидактики — общей теории обучения языкам. Лингводидактика в национальной школе включала в себя процессы, связанные с историей, теорией, практикой преподавания русского языка нерусским учащимся и исследованиями в этой области.

В теорию и практику обучения русскому языку учащихся начальных и старших классов дагестанской школы постепенно внедряются разработанные ведущими российскими учеными положения методики

русского (неродного) языка по формированию коммуникативной и языковой компетенций, основанные на теории речевой деятельности, социо- и психолингвистики. Основное внимание исследователей было направлено на обучение аспектам языка и видам речевой деятельности, на сопоставительную методику. Методика русского языка основывалась на взаимосвязанном обучении русскому и родному языкам в процессе отбора содержания языкового материала и последовательности его изучения. В 1975 году вышел в свет коллективный труд «Очерки по методике русского языка в начальных классах дагестанской школы», в котором с опорой на результаты экспериментальной работы и новые подходы к обучению русскому (неродному) языку была представлена методика обучения русскому языку учащихся начальных классов (авторы — А. И. Кузнецов, М. М. Цурмилов, И. Г. Махмудова, Р. А. Омарова, М. И. Шурпаева, А. У. Урусилов, О. Х. Хабибов, К. Х. Акимов; под редакцией Н. Я. Судаковой).

В 60-70 годы обучение в дагестанской национальной школе осуществлялось по новым учебникам русского языка для подготовительного – 3-го классов, разработанным сотрудниками НИИ школ и преподавателями ДГПИ: А. И. Кузнецовым, М. М. Цурмиловым, З. А. Клищенко («Малыш», букварь для школ с родным языком обучения), А. Х. Махарадзе (Букварь для школ со смешанным национальным составом), А. И. Кузнецовым, И. Г. Махмудовой (Русский язык для 1 класса), О. Х. Хабибовым и В. И. Двуреченской (Русский язык для 2, 3 классов). К учебникам начальных классов было выпущено звуковое приложение с грампластинками фирмы «Мелодия» в исполнении диктора Всесоюзного радио О. С. Высоцкой. Для 5–7 классов были разработаны учебники русского языка преподавателями ДГУ и ДГПИ Г. Н. Сивриди, А. И. Музафаровой, О. Я. Прик, З. П. Эльдаровой, выдержавшие несколько изданий. Ко всем учебникам рус ского языка были разработаны книги для учителя (методические руководства, разработки уроков) [7]. По этим учебникам дагестанские школьники успешно обучались русскому языку до 1986 года.

В масштабе всей страны 80–90 годы считаются самыми яркими в истории методики преподавания русского языка в национальной

школе и ее возрождении. В этот период в Российской академии образования была разработана и создана модель национально-регионального компонента содержания обучения русскому языку, стандартизировано содержание обучения русскому языку в национальной школе. Дагестанскими учеными исследовались проблемы по теории и методике обучения фонетике, произношению, грамоте, чтению, устной и письменной речи, лексике, грамматике, словообразованию, составу слова, синтаксису простого и сложного предложения, орфографии русского языка и были изданы методические труды: «Лингвистические основы обучения русскому языку в условиях многонационального Дагестана» (А. М. Айтберов, 1983); «Лингвистические основы обучения русскому произношению учащихся-дагестанцев на продвинутом этапе»; «Фонологические основы обучения русской грамоте учащихся дагестанской национальной школы» (М. И. Шурпаева, 1980, 1984); «Обучение русскому литературному произношению учащихся 4-х классов дагестанской национальной школы»; «Обучение русской орфографии учащихся дагестанской национальной школы» (В. А. Ичалова (1980, 1984); «Лингвистические основы обучения имени существительному в 4–6 классах дагестанской национальной школы», «Внеклассная и внешкольная работа по русскому языку для учащихся 4–8 классов дагестанской национальной школы» (К. А. Аликберов, 1983; К. А. Аликберов, Г. М. Магомедкамилов,1985); «Развитие русской речи учащихся 4–6 классов дагестанской национальной школы в связи с изучением глагола» (Х. А. Махтиев, 1980); «Методика проведения словарной работы на уроках русского языка в 4–8 классах дагестанской национальной школы» (А. Г. Фаталиев, 1983); «Некоторые вопросы методики преподавания русского языка в школе» (О. Я. Прик, 1992); «Учет особенностей родного языка в процессе обучения русскому языку», «Изучение в лезгинских школах синтаксических связей русского языка» (Г. И. Магомедов, 1990; 1996); «Обучение предложным словосочетаниям на уроках русского языка в дагестанской национальной школе» (А. И. Музафарова, 1993); коллективный труд «Очерки по методике преподавания русского языка в старших классах» (НИИ школ) и дру-

гие. Велась определенная работа по созданию разнообразных учебных материалов, сборников диктантов и изложений, дидактических материалов, грамматических таблиц, проверочных работ и т. д.

В этот же период продолжали проводиться сопоставительные исследования языков, изучение теории билингвизма: «Изучение морфологии русского языка в условиях национально-русского двуязычия» (З. М. Загиров,1990); «Культура русской речи в условиях национально-русского двуязычия» (А. А. Абдуллаев, 1995); «Лезгинско-русское двуязычие» (К. А. Аликберов, 1999), «Основные проблемы обучения русскому языку учащихся начальных классов в условиях формирования дагестанско-русского двуязычия» (М. И. Шурпаева, 2000) и другие.

Значимые лингводидактические труды создал в этот период Гарун Гаджикурбанович Буржунов: «Обучение русскому согласованию в 4–8 классах дагестанской национальной школы» (1972), «Сравнительно-типологическая фонетика русского и дагестанских языков» (1975), «Обучение звуковой системе русского языка в начальных классах дагестанской национальной школы» (1982), «Методика обучения русскому языку в 5–11 классах нерусских школ с родным языком обучения» (1995, соавт.). При кафедре русского языка, которую возглавлял профессор Г. Г. Буржунов, действовала научная школа «Национально-русское двуязычие и формирование русской речи дагестанцев» и диссертационный совет по защите докторских диссертаций (специальность 13 00 02).

В Российской академии образования (1992–1998 гг.) разрабатываются государственные стандарты по всем предметам, в том числе и стандарт «Русский язык как государственный язык РФ в школах с нерусским языком обучения». Задача стандарта по русскому языку — приведение целей обучения русскому языку в соответствие как с запросами общества, так и потребностями личности; создание эталона результатов обучения в разных регионах, в разных типах школ для сохранения единого образовательного пространства. В этих стандартах (в отличие от последующих) учитывались особенности школ с русским (неродным) языком обучения, а также объективное измере-

ние уровней владения русским языком в их соответствии с целями изучения языка. Главная методическая задача обучения русскому языку определяется коммуникативно-деятельностным подходом к его овладению, предполагающим использование русского языка в естественных для общения ситуациях. В содержании обучения русскому языку как государственному для национальной школы, как мы отмечали, предусматривалась разработка модели национально-регионального компонента (в дополнение к федеральному, представленному в стандарте), определяющей варьируемый аспект содержания обучения применительно к условиям того или иного региона, возрождение национальной культуры. На основе этого стандарта были созданы учебники и методические труды для начальных классов дагестанской школы («Русская азбука», «Русский язык», «Русская речь» для 2 класса, авторы — Г. И. Магомедов, М. И. Шурпаева; «Русский язык», «Книга для чтения» для 3 класса, авторы — В. И. Двуреченская, О. Х. Хабибов; «Русский язык», «Русская речь» для 4 класса — Г. И. Магомедов, Н. Я. Судакова, М. И. Шурпаева; «Обучение русскому языку в первом классе», «Обучение русскому языку во втором классе — Г. И. Магомедов, М. И. Шурпаева; «Уроки русского языка в третьем классе» — В. И. Двуреченская, З. З. Мадиева, Т, О. Хабибова; «Обучение русскому языку в четвертом классе» — Г. И. Магомедов, М. И. Шурпаева). В начале 2003 года завершена работа над подготовкой и изданием большого коллективного труда «Методика русского языка в дагестанской школе», в котором исследованы лингводидактические основы, методы, приемы, принципы и система обучения учащихся старших классов русскому языку по всем разделам науки о языке (авторы — Г. И. Магомедов, отв. редактор, Г. Н. Сивриди, М. И. Шурпаева, К. А. Аликберов, Г. Г. Буржунов, Г. М. Магомед-Касумов, Х. А. Махтиев, А. Г. Фаталиев, Н. К. Токтарова, 2003). Начата работа над проектом «Методика обучения русскому языку в начальных классах в условиях национально-русского двуязычия», который был реализован в монографии с таким же названием, изданной в 2019 году (авторы — М. И. Шурпаева, З. З. Мадиева, Н. М. Эльдарова).

Кафедрами методики русского языка ДГУ, ДГПУ, в ДНИИШ (ДНИИП) им. А. А. Тахо-Годи регулярно издавались методические пособия, сборники статей в помощь учителю русского языка дагестанской национальной школы. В 1999 году был выпущен первый номер теоретического и научно-методического журнала «Русский язык в дагестанской школе». В публикациях особое внимание обращалось на такие особенности методики русского языка, как определение типологии ошибок, вызванных интерференцией родных языков, реализация практических целей обучения, формирование у учащихся-дагестанцев лингвистической, коммуникативной, культурологической компетенций на уроках русского языка, внедрение в процесс обучения русскому языку учащихся-дагестанцев инновационных образовательных технологий и т. д.

Подводя итог, отметим, что в многоязычном Дагестане методисты решали сложнейшую задачу — создать такие учебники и методики русского языка, которые учли бы особенности дагестанской национальной школы в унифицированном виде, т. е. общие типологические особенности сопоставления русского языка со всеми дагестанскими языками (лингвистический аспект) и закономерности усвоения русского языка учащимися-дагестанцами (психолингвистический аспект). Ни в одном регионе страны авторы учебников и методик русского языка не сталкивались с такими трудностями [5].

Историко-методический анализ показывает, что создание методик и учебников русского языка для дагестанских учащихся было обусловлено заменой одной методической системы другой, связанной с этапами развития методики обучения русскому языку в национальной школе в целом. Подобранные нами источники позволили установить и охарактеризовать основные этапы истории преподавания русского языка дагестанским учащимся и выявить некоторые тенденции развития методики их обучения русскому языку на протяжении более 70 лет прошлого столетия — большого периода в развитии образовательной практики и методики преподавания русского языка в дагестанской национальной школе как науки.

Наша статья не претендует на исчерпывающую полноту охвата всех авторов и их трудов за такой большой исторический период. Отметим, что требует дальнейшего исследования в историко-методическом плане преподавание русского языка в Дагестане, изучение разработки его содержания, связанные с трансформацией национальной школы, стандартизацией предмета «русский язык», дифференциацией государственного русского языка и родного русского языка на определенном этапе развития методики русского языка как педагогической науки, которая изучает цели обучения нерусских учащихся русскому языку и формирование у них языковых и речевых навыков и умений. История преподавания русского языка в школах Дагестана требует полного и системного описания в отдельной книге.

Литература

1. Далгат Б. К. О русско-туземных школах в Терской области (по поводу предположений местного начальства распространить грамотность среди горцев) // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 87–97.

2. Магидов Х. Г. Очерки краткой истории развития образования в Дагестане. – Махачкала : Юпитер, 1998. – 272 с.

3. Постановление объединенной сессии Отделения литературы и языка Академии наук СССР и Академии педагогических наук РСФСР по вопросам преподавания языков в советской школе // Советская педагогика. – 1951. – № 1. – С. 66–87.

4. Судакова Н. Я. Методика преподавания русского языка в дагестанской нерусской школе // Ученые записки ДГУ. Т. VI. – Махачкала, 1960. – С. 122–149.

5. Шурпаева М. И. Из истории разработки учебников и методик русского языка в Дагестане // Русский язык в дагестанской школе. – 2014. – № 1. – С. 11–23.

6. Шурпаева М. И., Мадиева З. З., Эльдарова Н. М. Методика обучения русскому языку в начальных классах в условиях национально-русского двуязычия: монография. – Махачкала : Формат, 2019. – 359 с.

7. Эльдарова Н. М. Ученый-методист // Русский язык и литература в школе и вузе : Научно-методический сборник (с международным участием) памяти Г. Н. Сивриди. Вып. VIII. – Махачкала : АЛЕФ, 2019. – С. 31–44.

УДК 37.091.3

Наталья Магомедовна Эльдарова,
канд. пед. наук, доцент,
Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия
eldarovan@mail.ru

РАБОТА НАД СОПРЯЖЕННЫМИ ПОНЯТИЯМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Рассмотрены направления и формы работы над сопряженными понятиями на занятиях по русскому языку в вузе, что важно для развития понятийных способностей, понятийного мышления обучающихся.

Ключевые слова: сопряженные понятия, понятийные способности, антонимия, ценности, этическое воспитание

В системе работы по русскому языку в школе и вузе значимое место занимает обогащение словаря обучающихся, что важно для развития их речи, коммуникативных навыков. В слове закреплены накопленные человечеством знания о мире. Овладевая словом как понятием, учащийся присваивает эти знания и способ их кодирования – обобщение. В результате формируется определённый образ мира в сознании ученика и развивается мышление, к которому относится процесс образования понятий и суждений. Работа над словом, его значением служит развитию операций понятийного мышления, что, по мнению Л. А Ясюковой, важно как в обучении, так и в эмоционально-личностном развитии подростков [8].

Согласно [7], успешность понятийного мышления (разных видов понятийной познавательной деятельности) определяется «понятийными способностями», которые включают: семантические способности (усвоение, хранение и актуализация содержания словесных знаков), категориальные способности (оперирование категориями разной степени обобщенности), концептуальные способности (порождение новых ментальных содержаний).

Теоретические основы исследования понятийных способностей и понятийного мышления представлены в [6], где также проанализирована роль таких способностей в регуляции интеллектуальной деятельности и экспериментально доказано, что именно понятийные способности вносят наибольший вклад в предсказание уровня реальных интеллектуальных достижений в условиях вузовского обучения.

Методисты подчеркивают необходимость овладения ведущими понятиями как в процессе изучения разных дисциплин, так и воспитания, что формирует теоретическое мышление, развивает критическое мышление, когнитивные навыки. Также указывается, что определенным понятиям из области философии, педагогики, лингвистики и др. характерна сопряженность, осознание которой учащимися важно для их нравственного и интеллектуального развития.

Так, эффективность использования сопряженных нравственных понятий как средства развития этического мышления доказана О. Ф. Левичевым [2]. В его исследовании сопряженными понятиями выступили синонимичные нравственные понятия, обладающие сходными признаками, но имеющие разную семантику и мотивационное обоснование. В ходе решения заданной проблемной этической ситуации учащиеся использовали нравственные понятия для определения того или иного чувства, качества, отношения человека, анализировали сопряженные понятия, проводили их сравнительный анализ и выявляли их семантическую разницу и общий связующий критерий.

Сопряженные морально-этические понятия рассматриваются в контексте формирования обществоведческих понятий в процессе обучения обществознанию [1], что предполагает их сравнение, определение общего и различного и выявление сопрягающего признака обучающимися, который соединяет эти понятия и позволяет им «переливаться» из одного в другое [3]. При этом под сопряженными морально-этическими понятиями понимаются связанные определенными признаками между собой, но различные по значению, мотивационному обоснованию понятия.

На наш взгляд, работа над сопряженными понятиями на занятиях по русскому языку в вузе послужит развитию понятийных способно-

стей обучающихся, а также решению образовательных и воспитательных задач, например, в ходе лексической работы (собственно-лингвистическом направлении) и посредством дидактического материала (экстралингвистическом).

Лексическая работа позволяет обратиться к сопряженным понятиям при работе над способами толкования и образования значения слова, явлениями антонимии, паронимии, синонимии, конверсии и др. Анализ сопряженных понятий, отражающих разные стороны одного явления, можно проводить, как актуализируя уже известные, так и упорядочивая новые лексические единицы, необходимые для профессионального становления и личностного роста обучающихся.

В круг таких понятий могут входить: бдительность – подозрительность, безопасность – опасность, бережливость – скупость, вера – фанатизм, дерзание – наглость, доверие – доверчивость, долг – совесть, забвение – забывчивость, забота – угодливость, защита – агрессия, знание – вера, любовь – страсть, любознательность – любопытство, мудрость – интеллект, мужество – самосохранение, незнание – невежество, осторожность – страх, остроумие – издевательство, подвиг – безумие, понимающий – соглашающийся, самоуважение – гордость, снисхождение – высокомерие, спокойствие – равнодушие, справедливость – жестокость, радость – зависть, самозащита – нападение и др.

В нашу задачу входит разработать и опробовать в учебном процессе на занятиях по русскому языку и культуре речи, практическому курсу русского языка задания, основанные на анализе сопряженных понятий и нацеленные на достижение предметных результатов, развитие понятийных способностей, нравственно-этическое воспитание обучающихся.

Рассмотрим примерные направления и формы работы.

К таким направлениям отнесем работу над явлением антонимии. Известно, что «антонимы – это лингвистически сопряженные пары слов (т. е. регулярно воспроизводимые в речи), принадлежащие к одной части речи, являющиеся членами уникальной, единичной, бинар-

ной (привативной, градуальной или эквивалентной), пропорциональной, многомерной оппозиции» [4, с. 62].

Приведем некоторые формы работы.

1. Заполните таблицу.

Ценность	Антиценность
Безопасность	
Любовь	
Семья	
Страх	
Одиночество	

2. Упражнение: а) Составьте и запишите любые словосочетания с словом «безопасность». Все ли они одинаковы, синонимичны? Как часто в повседневной речи используется слово? Считаете вы его многозначным? (Работа со словарями). Какое значение более широкое?

б) С чем сопряжено понятие безопасности? Когда возникает опасность?

в) Что такое экологическая опасность? В нашей республике с чем она связана? Подготовьте устное выступление на эту тему, для создания иллюстраций к вашему выступлению обратитесь к нейросети.

3. Упражнение «Сделай тень силой».

Образец: Упрямство – помогает быть настойчивым, доводить начатое до конца → упорство.

Подозрительность – учит быть острожным, проверять факты → бдительность.

Лень –

Страх –

4. Лексическая работа над семантически сопряженными понятиями *долг* и *совесть*.

Что означает слово *долг*? (работа со словарями философскими и лингвистическими). С каким словом сопряжено понятие *долг*? Что означает совесть? Как образовалось это слово? Как дополняют эти понятия друг друга? В чем их противоречие?

Какие слова входят в словообразовательные гнезда обоих слов? Кто такой человек долга? Совестливый человек – какой он?

Приведите высказывания мыслителей, отражающие сущность сопряженных нравственных понятий долг и совесть.

5. Составление карты ценностей.

6. Работа с картой ценностей.

Выберите три ценности, наиболее подходящие вам. Раскройте, что они обозначают, используя в случае необходимости «антиценности». Почему эти ценности важны для вас? Как они реализуются в повседневной жизни? В профессиональной практике? Домашнее задание: составьте инфографику на основе выбранных вами понятий.

7. Исследовательская работа в группах.

Проведите анализ сопряженных категорий добро и зло, жизнь и смерть и др. в русском языке и родном языке с целью выявления семантических связей между ними.

8. «Портрет слова счастье» (на материале русских пословиц и пословиц своего народа): выявление общего и отличного в отражении данной ценности в русском и родном языках, определение сопряженных ценностей.

В качестве текста для филологического анализа можно использовать отрывок из «Пушкинской проповеди» Симона Соловейчика. Методика проведения такого анализа известна. Предлагаемый текст позволит, в частности, организовать лексическую работу над паронимами на примере сопряженных понятий, а также воспитательную: анализ этих понятий укажет на разницу между самолюбием и себялюбием и нацелит на развитие здорового самолюбия.

О гордом самолюбии

Наверное, многие помнят сцену из пушкинской повести «Дубровский»: молодой Дубровский поселяется в доме помещика Троекурова под видом учителя-француза Дефоржа, потому что полюбил дочь Троекурова Машу. Помещик подвергает учителя испытанию: велит затолкать его в комнату с медведем. Дефорж, он же Дубровский, не испугался и хладнокровно застрелил бросившегося на него страшного зверя. «... Я всегда ношу с собой пистолеты, потому что не

намерен терпеть обиду, за которую, по моему званью, не могу требовать удовлетворения», — объяснил свой поступок Деформ – Дубровский. Требовать удовлетворения — значит вызвать на дуэль, но простой учитель не мог вызвать на дуэль обидчика. Дуэли были привилегией дворянина.

Этот случай, пишет Пушкин, произвел на троекуровскую дочь большое впечатление: *«Она увидела, что храбрость и гордое самолюбие не исключительно принадлежат одному сословию»* – то есть и не дворянин тоже может быть и храбрым, и гордым, и самолюбивым человеком.

Слово *самолюбие* сегодня чаще встречается в книгах, чем в разговорной речи. Заметим сразу, что самолюбие совсем не то, что себялюбие. Себялюбие — эгоизм, чрезмерное себялюбие — довольно противное качество. А самолюбие — уважение к себе. Задеть самолюбие какого-нибудь человека — значит проявить неуважение к нему, обидеть. У каждого человека, кроме тех, кто совсем не уважает себя, есть своя гордость, свое самолюбие — свое *гордое самолюбие.* Человек уважает самого себя и не допускает, чтобы другие относились к нему неуважительно.

Мы об этом редко думаем, мы склонны относиться к чересчур обидчивым, чересчур самолюбивым людям с насмешкой; но не все ведь одинаковы. Один легко сносит обиду, другой чувствует себя оскорбленным из-за пустяка, хотя его никто не хотел задеть. Люди с чрезмерным самолюбием невыносимы — они постоянно выясняют отношения и этим доставляют окружающим много хлопот. Про таких говорят: «Слова ему не скажи».

Но еще больше страдаем мы все от людей без самолюбия, без гордости. Таким людям все равно, что о них подумают. Они способны на все: сказать глупость, сделать подлость, украсть, обмануть, не сдержать слова и даже предать друга. У них нет самого главного, что должно быть в человеке, — уважения к самому себе, и потому они легко терпят неуважение других. Они и не хотят, чтобы их уважали, не ценят уважение к себе, они не имеют ни малейшего представления о гордости. Иногда бывает, что человек, когда-то гордый и всеми

уважаемый, опускается, теряет гордость — так случается, например, со спившимися людьми. Они страдают безмерно именно потому, что потеряли уважение к себе.

Посмотрите, как странно: никто не видит, никто не знает, а человек потерял самое важное для него.

Страшная судьба: потерять гордое самолюбие, уважение к себе... Это хуже болезни, хуже тюрьмы, хуже всего на свете.

Плохо гордецу, а гордому человеку — хорошо.

Плохо чересчур самолюбивому, а человеку с гордым самолюбием — хорошо.

Уважение к себе удерживает человека от дурных поступков. «Я не могу этого сделать, — думает человек, — потому что в этом случае я потеряю уважение к себе».

Но в каком случае люди уважают себя, сохраняют гордое самолюбие? Только в одном. Когда они исполняют свой долг. Если человек честно делает все, что от него требует жизнь, требуют отношения с друзьями и близкими, требует его работа, его дело, — у него чистая совесть, и он получает право на уважение к себе.

Симон Соловейчик «Пушкинские проповеди» (отрывок)

На наш взгляд, выполнение заданий по лексике русского языка на основе сопряженных нравственных понятий демонстрирует расширение значений понятий в связи с их использованием в разных смысловых полях, способствует обогащению словаря обучающихся, оказывает влияние на развитие их понятийных способностей и мышления, а также их нравственное и этическое воспитание. Дальнейшее рассмотрение сопряжения как принципа обучения [5], видится интересным и перспективным.

Литература

1. Ковешникова О. Т., Мирошникова К. И. Глава 4. Сущность морально-этических понятий и пути их формирования в обучении обществознанию // Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различных типов:

Коллективная монография / Отв. редактор Л. В. Алексеева. Часть 6. – Нижневартовск : Нижневартовский государственный университет, 2019. – С. 87–103.

2. Левичев О. Ф., Чухин, С. Г. Этическое образование в современной школе: учебно-методическое пособие для учителя. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2004. – 104 с.

3. Левичев О. Ф. Сопряженные нравственные понятия как средство развития этического мышления // Педагогика. Психология. 2008. № 2. – URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/2/Levichev_concepts/ (дата обращения: 30.09.2025).

4. Толковый словарь антонимов русского языка / сост. М. Р. Львов. – Москва : Русский язык, 1985. – 380 с.

5. Третьякова И. А. Сопряжение как категория познания и дидактический принцип изучения биологических дисциплин в вузе // Наука и школа. – 2013. – № 3. – С. 85–88.

6. Трифонова А. В. Понятийные способности как основа индивидуального интеллектуального ресурса. Автореф. дисс. … канд. психол. наук. – Москва, 2015. – 27 с.

7. Холодная М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.

8. Ясюкова Л. А. Проблемы психологии понятийного мышления // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 385–394.

Актуальные проблемы современного русского языка и литературоведения

УДК 811.161.1

Батырбий Махмудович Берсиров,
д-р филол. наук, профессор,
Адыгейский республиканский институт
гуманитарных исследований им. Т. М. Керашева,
Нафсет Ибрагимовна Кесебежева,
канд. пед. наук, старший научный сотрудник,
Адыгейский республиканский институт
повышения квалификации, Майкоп, Россия,
bbersirov@mail.ru, kesebezheva@yandex.ru

РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ ДИАЛОГА НАЦИОНАЛЬНОЙ И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается роль русского языка в развитии диалога национальной и русской литературы, а также вопрос взаимодействия контактирующих литератур в учебно-воспитательном процессе школьников.

Ключевые слова: роль русского языка, развитие диалога, национальные культуры, межнациональные отношения, взаимодействие и взаимообогащение

Для любого многонационального государства объективной необходимостью является формирование одного из развитых и распространённых языков как языка межнационального общения. Статус языка межнационального общения позволяет преодолеть языковой барьер между представителями соседствующих народов, поддерживает нормальное функционирование всех отраслей народного хозяйства, способствует развитию экономики, культуры, науки и искусства.

На огромной территории Российской Федерации, где проживает более 190 различных народов и этнических групп, русский язык стал

объединяющей силой во всех сферах жизнедеятельности каждого народа.

Объективной причиной, послужившей утверждению русского языка как средства межнационального общения, служат многовековые контакты русского народа с многочисленными большими и малыми народами еще со времен Российской империи. Кроме этого, русский язык обладает богатым словарным фондом и терминологией во всех областях науки и техники, способных охватить многообразие окружающего мира. Всё это позволяет передавать разнообразную информацию, выразить все оттенки мысли.

На русском языке создана одна из самых богатых литератур мира. Язык А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова и других выдающихся писателей и поэтов стал для сотен народов не только России, но и всего мира источником духовного обогащения, приобщения к мировой цивилизации. Поэтому он определён как государственный язык в России, но и в ряде постсоветских государств.

Межнациональное согласие и общение возможно только в условиях тесных языковых и культурных контактов. Только через диалог, через сотрудничество достигается взаимопонимание народов, обогащение их культур, экономическое, социальное взаимодействие.

Современная языковая политика России ориентирована на сохранение и развитие русского языка как государственного, а также предоставление свободы выбора и использования каждым народом своего языка во всех областях жизни. В этой связи «русский язык играет роль посредника между всеми языками народов России, помогает взаимообогащению национальных культур и литератур» [2, с. 5]. Поэтому диалогу культур необходимо обучать школьников со школьной скамьи с целью получения более эффективного результата. И для этого наравне с русской литературой целесообразно ввести в школьную программу и национальную литературу на русском языке, что позволит обучающимся глубже изучить мир национальной художественной литературы, окунуться в неповторимую красоту слова, узнать о жизни конкретного народа.

На наш взгляд, создание курса национальной литературы на русском языке для общеобразовательных учреждений станет основой формирования культуры межнациональных отношений в любом возрасте, а также иметь важное культурологическое и образовательное значение, которое будет способствовать взаимопроникновению различных национальных культур, что очень полезно знать новым подрастающим поколениям — поколениям XXI века.

Литературные произведения будут учить уважать свои истоки, проявлять милосердие, уметь жить в поликультурном пространстве, понимать, что самоуважение должно сочетаться с уважением к окружающим. Национальные литературы на русском языке будут способствовать расширению и углублению гуманитарных знаний, давать возможность для более ясного представления об изучаемых произведениях.

По нашему мнению, сопоставительное изучение произведений национальной и русской литературы в диалоге культур является наиболее эффективным. Школьники учатся проводить параллели в русской и национальной литературах, выявлять смежные проблемы, приводить аналогии. Такие параллели помогают школьникам систематизировать знания о писателях и литературном процессе в целом, разбираться в проблемах русской и национальной литератур, быть эрудированными, восприимчивыми к жанровому разнообразию, художественным тропам, а также прививают литературный вкус, что является еще одной актуальной проблемой образования.

Таким образом, благодаря изучению национальной литературы на русском языке расширяется потенциал доступного понимания творческого мира писателей и поэтов, открывается доселе замкнутый круг общения обучающихся. Появление учебников по национальным литературам на русском языке, ориентированных раскрыть внутренний мир людей, живущих в одном полиэтническом регионе, дает им возможность общаться, излагая свои мысли и чувства, развивает национальное самосознание, формирует качества интернационализма, любовь к родине, толерантность. И, как отмечает М. Т. Баранов, «взаимодействуя с языками России, русский язык в то же время сам

обогащается, совершенствуется, развивается. Особенно обогащается лексика, которая отражает изменения, открытия, происходящие в мире, в политической жизни страны, в науке и культуре» [1, с. 9].

Нет сомнения, что национальная литература на русском языке послужит диалогом русской и национальной культур, что будет способствовать совершенствованию восприятия и понимания произведений как русской, так и национальной литературы.

Литература

1. Баранов М. Т., Костяева Т. А., Прудникова А. В. Русский язык: Справочник для учащихся / под ред. Н. М. Шанского. – Москва : Просвещение, 1984. – 287 с.

2. Литература народов России: учебник-хрестоматия для 9–11 классов нац. шк / Авт.-сост. Р. З. Хайруллин, С. К. Бирюкова. – Санкт-Петербург : Отд-ние изд-ва «Просвещение», 1995. – 496 с.

УДК 81'246.2

Зарема Гаруновна Буржунова,
канд. пед. наук, доцент,
Институт русского языка и культуры
МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия,
buzarema@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ЗВУКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА ДАГЕСТАНСКИМИ БИЛИНГВАМИ

Аннотация. Восприятие и воспроизведение звуков неродного языка связаны со сложными психофизиологическими процессами, которые обусловливаются необходимостью формирования совершенно новых слуховых и речедвигательных навыков. Однако слух и артикуляция, привыкшие к родной речи, с большим трудом перестраиваются для восприятия новых звуков.

Ключевые слова. Восприятие и воспроизведение речевых звуков, звуковая система, артикуляция, дагестанско-русский билингвизм, неродной язык, дошкольный возраст, навыки произношения

При овладении неродным языком, в первую очередь, мы сталкиваемся с произносительной стороной, с особенностями восприятия и воспроизведения звуков второго языка. Невозможно овладеть языком без усвоения звуковой системы, так как это основа основ практического овладения неродным языком.

Механизмы речи, воспринимающие и воспроизводящие речевые звуки, с психофизиологической стороны представляют собой весьма сложную систему условно-рефлекторных дуг «Это видно хотя бы из того общеизвестного факта, что механизмы речи на разных языках складываются прижизненно» [3, с. 38]. Формирование речевых звуков именно поэтому представляет собой длительный и сложный процесс.

Освоение второго языка происходит обычно на основе уже развитой с помощью родного языка системы мышления. Развитие мыш-

ления, как и освоение языка, протекает особенно интенсивно в раннем детстве.

Известно, что в раннем детстве неродной язык усваивается легче и лучше. Объясняется это тем, что у детей ещё не укрепились органы слуха и артикуляции. На продвинутом этапе обучения неродной язык усваивается значительно труднее, с большим трудом удаётся нейтрализовать влияние родного языка. Поэтому в Дагестане, в условиях многоязычия, обучение русскому языку следует начинать в детских дошкольных учреждениях.

Выработка навыков восприятия и воспроизведения речевых звуков неродного языка связана с большими трудностями, так как у детей дошкольного возраста слух и артикуляция в определённой степени привыкают к звукам родного языка. Как правило, 5–6-летний ребёнок достаточно хорошо воспринимает и произносит все звуки фонетической системы родного языка, практически овладевает его парадигматическими и синтагматическими законами. Для практического овладения фонемным «репертуаром» второго (русского) языка детям приходится перестраивать твёрдо сложившиеся речедвигательные и слуховые навыки. Поэтому первоначально дети звуки русского языка воспринимают, опираясь на имеющийся у них опыт восприятия и воспроизведения.

При формировании навыков произношения звуков на втором языке артикуляционные органы должны занимать новые положения, двигаться по другим кривым. Восприятие речевых звуков представляет собой результат сложной аналитико-синтетической отражательной работы механизмов центральной нервной системы — органа отражения.

При первоначальном периоде восприятия органы слуха производят сравнительно грубый частотный анализ. Это обусловливается тем, что для дифференцирования звуков необходим предшествующий речевой опыт, должна быть накоплена определённая система временных связей.

Восприятие какого-либо нового звука происходит путём сравнения с имеющимися у дошкольников звуковыми образами. Звуки род-

ного языка являются эталонами сравнения. Поэтому не все дифференциальные признаки фонем могут быть замечены детьми. Это происходит несмотря на то, что «органы слуха человека чрезвычайно чувствительны к различным по частоте и интенсивности сравниваемых звуков… На основе сравнительных оценок установлено, что средний слушатель может различать около 350000 тонов» [2, с. 27].

Ребёнок не может отличить один звук от другого, потому что не имеет таких связей, опыта, непривычный звук слышит «по-своему» в зависимости от сложившейся у него системы временных связей. Так, под влиянием навыков родного языка возникают специфические фонологические и фонетические ошибки при усвоении русского языка детьми-дагестанцами. «Фонологическая система любого языка, — писал Н. С. Трубецкой, — является как бы ситом, через которое просеивается всё сказанное. Каждый приучается с детства анализировать речь подобным образом, и этот анализ осуществляется автоматически и бессознательно… Слушая чужую речь, мы при анализе слышимого непроизвольно используем привычное нам «фонологическое сито» своего родного языка. А поскольку наше «сито» оказывается неподходящим для чужого языка, постольку возникают и многочисленные ошибки, недоразумения. Звуки чужого языка получают у нас неверную фонологическую интерпретацию, так как они пропускаются через «фонологическое сито» нашего родного языка» [5, с. 57].

Эти теоретические положения можно продемонстрировать на примерах речи двуязычных детей. В даргинском и лакском языках все гласные делятся на глоттизованные и неглоттизованные. Принадлежность к одной из этих двух групп является фонологическим признаком. В связи с этим дети-дагестанцы на слух сразу узнают, какой гласный в слове его родного языка является глоттизованным, а какой неглоттизованным. Признак глоттизованности гласный звук передаёт и предшествующим согласным. Эту особенность своего родного языка дети переносят на русский язык: в частности, гласные [ˈа], [ˈу], [ˈо] после мягких согласных воспринимают как глоттизованные [аь], [уь], [оь], а предшествующие согласные как твёрдые или полумягкие.

Анализ произношения русских слов детьми, не владеющих русским языком и, наоборот, анализ произношения слов дагестанских языков дошкольниками, слабо владеющими родным языком, помогает выявлению особенностей восприятия звуков русской речи, фонетической природы отдельных звуков.

Сопоставительный анализ речи двух групп билингвов: русско-дагестанских и дагестанско-русских позволяет выявить общие и отличительные признаки речевых звуков сравниваемых языков, последовательность формирования фонематического слуха и закономерностей восприятия звуков неродного языка. Это даёт возможность уточнить несвойственные звукам каждого языка артикуляционные движения.

Нарушения в произношении звуков как русского, так и дагестанских языков объясняются ещё и тем, что у детей ещё не выработан фонематический слух на звуки неродного языка. Фонематическим мы называем такой выработанный слух, который способен анализировать и синтезировать речевые звуки по тем постоянным признакам, которые свойственны фонемам данного языка.

Психологической наукой доказано, что если звук приобретает сигнальное значение, т. е. когда служит различению слова, то чувствительность к звуковому раздражителю значительно повышается. Соответственно, если какой-нибудь звук не имеет сигнального значения, то он не будет чётко различаться и легко будет заменяться другим звуком, и дети не будут обращать внимание на эти различия. И в самом деле, если какой-нибудь признак не имеет фонологического значения, он не замечается носителями данного языка.

Наши специальные эксперименты подтверждают, что для детей-дагестанцев, например [л’], отсутствующий в их родном языке и не имеющий фонологического значения, не имеет сигнального значения. Ребёнок не различает в первое время [л’] от [л], оба звука слышит одинаково, например в словах: *у́голь [угъл] – у́гол [угъл].*

Это всё ведёт к тому, что в русском языке разные значения — *падал – падаль, мат – мать и* т. д. легко будут смешиваться детьми-дагестанцами. «Фонематическая система родного языка, — писал

С. Бернштейн, — в такой мере воздействует на восприятие звуков чужой речи, что в большинстве случаев неверными оказываются те слуховые образы, которые учащиеся пытаются воплотить в своём произношении. Можно утверждать, что безусловно правильно мы слышим только те звуки речи, которые умеем произносить» [1, с. 15].

Ребёнок, научившись различать на слух речевые звуки неродного языка, овладевает способностью слушать и прислушиваться, т. е. направлять свой слух не только на звучащую речь других говорящих, но и на собственные звуки. Это показывает анализ речи детей-дагестанцев, изучение фонетических и фонологических ошибок, коррекционная работа по постановке произношения.

Так как слух говорящего уже начинает контролировать и направлять собственные звуки, то соответственно слуховой анализатор начинает занимать господствующее положение не только как механизм восприятия внешних речевых сигналов, но и становится основным регулятором деятельности звукопроизводящего анализатора. Речевые звуки ребёнка на втором языке нормализуются под контролем слуха.

Практическое усвоение звуковой системы русского языка дошкольниками-дагестанцами происходит в такой последовательности. После формирования навыка слухового восприятия, т. е. образа того или иного звука в коре головного мозга, ребёнок получает возможность исправить ошибку, неправильно произнесённый звук. При этом он слышит свою речь и может корректировать, если заметит искажённое произношение. В результате многократных повторений, речевой практики в памяти ребёнка вырабатываются эталоны конкретных звуков или звуковые образы слов.

В результате отсутствия в русской речи детей-дагестанцев нужных эталонов, стандартных эталонов речевых звуков русского языка возникают первоначальные фонетические и фонологические ошибки. Сопоставление с этими эталонами и позволяет обнаружить ошибки по слуху. Для исправления нарушения нужно изменить артикуляцию и на основе слухового образа проконтролировать её соответствие норме. Указанные обратные контрольные импульсы идут от всей си-

стемы речевых органов к центру, где учитывается, при каком положении органов речи была нарушена норма. Затем снова центральное управление на основе нового нервного импульса вызывает менее ошибочное движение и снова получает обратные сведения о достигнутом результате. Такая работа продолжается до тех пор, пока артикуляционные движения не будут согласованы с имеющимся слуховым эталоном.

Наши наблюдения над речью 5–6-летних детей в условиях отсутствия русского языкового окружения, анализ социолингвистических факторов, способствующих созданию русской речевой среды, показали, что причины нарушения норм произношения обусловливается не только расхождениями фонемного состава и сочетаемости звуковых единиц в контактирующих языках, но и другими факторами.

Одни звуки практически усваиваются детьми легче, другие труднее. От фонетической позиции зависит трудность или доступность одного и того же звука. Например, твёрдые и мягкие согласные в позиции перед гласными воспринимаются легче, перед согласными и в конце слова — труднее. Твёрдость и мягкость как фонологический признак не характерна для всех дагестанских языков, а «для русской же фонетики — это обязательный момент звукового строя, это основа русской фонологической системы» [4, с. 10]. Следовательно, практическое усвоение артикуляции мягких и твёрдых согласных представляет для дагестанцев чрезвычайную трудность.

На восприятие и воспроизведение звуков русского языка в различных фонетических позициях определённое влияние оказывают социолингвистические факторы: уровень двуязычия в том или ином регионе, средства массовой информации, семейно-бытовые условия.

Восприятие и воспроизведение звуков неродного языка связаны со сложными психофизиологическими процессами, которые обусловливаются необходимостью формирования совершенно новых слуховых и речедвигательных навыков. Слуховой аппарат человека способен анализировать многочисленные речевые сигналы. Однако слух и артикуляция, привыкшие к родной речи, с большим трудом перестраиваются для восприятия новых звуков. Это объясняется сложно-

стью анализа и обработки звуковых сигналов в органе слуха и подкорковых центрах. Навыки воспроизведения и восприятия новых звуков приобретаются в процессе длительной речевой практики.

Литература

1. Берштейн С. И. Вопросы обучения произношению. – Москва : Изд-ское т-во иностр. рабочих в СССР, 1937. – 67 с.
2. Джеймс Л. Фланаган. Анализ, синтез и восприятие речи. Пер. с английского / Под ред. А. А. Пирогова. – Москва: Связь, 1968. – 396 с.
3. Жинкин Н. И. Механизмы речи. – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1956. – 370 с.
4. Реформатский А. А. О некоторых трудностях обучения произношению // Русский яз. для студентов-иностранцев. – Москва : Издательство МГУ, 1961. – С. 5–12.
5. Трубецкой Н. С. Основы фонологии. – Москва : Аспент пресс, 2000. – 351 с.

УДК 811.161.1

Раяна Ризвановна Дибирова,
студентка филологического факультета,
Гюльнара Шугабутдиновна Чамсединова,
канд. филол. наук, доцент,
Дагестанский государственный педагогический
университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия, dibirovarayanna@gmail.com, chamsedinova@yandex.ru

РОЛЬ ПЕЙЗАЖА В ПОЭЗИИ АЛЕКСАНДРА КУШНЕРА: ОТ НАТУРФИЛОСОФИИ К КУЛЬТУРНОМУ КОДУ

Аннотация. В статье рассматривается эволюция пейзажной образности в поэзии Александра Кушнера — одного из ключевых представителей интеллектуальной лирики второй половины XX века. Автор прослеживают трансформацию функции пейзажа от натурфилософского созерцания, укорененного в классической традиции (Баратынский, Тютчев), к сложному семиотическому конструкту, насыщенному культурными кодами и интертекстуальными связями. На материале анализа стихотворений «Декабрьским утром черно-синим», «Сирень», «Сон», «Я к ночным облакам за окном присмотрюсь...» и «Из моря вытащив, поджаривали мидий...» выявляется движение от чувственно-физиологического восприятия природы к её осмыслению как пространства диалога с живописью, историей и литературой, а в поздней лирике — к экзистенциальному пограничному опыту, где пейзаж становится языком метафизического слияния с угасающим миром. Делается вывод о пейзаже как динамической системе, отражающей эволюцию художественного мышления Кушнера и тенденции русской интеллектуальной поэзии XX века.

Ключевые слова: Александр Кушнер, пейзажная лирика, культурный код, семиотика пейзажа, натурфилософия, экзистенциальная лирика, «петербургский текст»

В русской поэтической традиции второй половины XX века Александр Кушнер занимает уникальное место как мастер, чье творчество представляет собой синтез тонкого лирического чувства и глубокого интеллектуального осмысления реальности. Одной из

ключевых констант его поэтики является пейзаж, функция которого в его стихах существенно эволюционировала от натурфилософского созерцания к сложной системе культурных кодов. Исследование этой эволюции позволяет выявить не только особенности индивидуального стиля Кушнера, но и общие тенденции развития интеллектуальной лирики в позднесоветский и постсоветский периоды.

На раннем этапе пейзаж у Кушнера несет отчетливую натурфилософскую нагрузку, выступая как объект непосредственного, почти физиологического восприятия и источник метафизических размышлений о жизни и смерти. Природа в его стихах не идеализируется, а фиксируется в своих обыденных, часто неброских, но предельно ощутимых проявлениях. Характерный пример — стихотворение «Декабрьским утром черно-синим» (1965) [3]. Здесь пейзаж выстроен через контраст тепла домашнего мира и суровой внешней реальности: «киоск фанерный льдом зарос», «пар отвесный», «деревья бьет сырая дрожь». Эти детали, лишенные патетики, создают не просто фон, а психофизиологическую среду, в которую погружено лирическое «мы». Зимний ленинградский пейзаж становится не только физическим, но и экзистенциальным испытанием («Мы дрогнем в темном переулке / На ленинградском сквозняке»). Сквозняк здесь — уже не просто метеорологическое явление, а символ исторического ветра, пронизывающего частную жизнь. Такой пейзаж служит точкой входа в размышление о времени и месте человека в нем, что роднит раннего Кушнера с традицией философской лирики, восходящей к Баратынскому и Тютчеву.

Однако подлинное новаторство Кушнера заключается в том, как он насыщает пейзаж культурными и искусствоведческими коннотациями, превращая его в сложный семиотический конструкт. Натура перестает быть только самой собой; она неизбежно воспринимается через призму уже созданных о ней культурных текстов. Классический пример — стихотворение «Сирень» (1967) [3]. Куст сирени описывается во всей своей чувственной непосредственности («Фиолетовой, белой, лиловой...»), но это восприятие мгновенно корректируется сознанием, распознающим в природном явлении готовый художествен-

ный образ: «Но вглядись в эти вспышки и блестки: / Здесь уже побывал Кончаловский». Сирень существует в двух планах одновременно: как живое растение у забора с канавкой и как «тяжелый музейный букет» на картине. Пейзаж становится диалогичным, его восприятие требует «поправки». Как отметил В. А. Козлов, «сквозь цветы начинает проступать культурный слой» [1]. Это не упрек искусству, а констатация того, что культура стала неотъемлемой частью нашего восприятия мира. Кушнер создает пейзаж, увиденный глазами культуры, где реальность и ее репрезентация в искусстве взаимно освещают друг друга.

Особую разновидность пейзажа у Кушнера образует городской пейзаж, в первую очередь петербургский. Он также существует в двойном регистре: как реальная топография и как мощный культурный миф. По определению А. В. Кулагина, «культурно-исторический пласт является своеобразным звеном-посредником между лирическим героем и лирическим городским пейзажем»[2, с. 13]. Так, в стихотворении «Сон» (1970) [3] знакомые улицы (Туруханная, Кронштадтская, Фонтанка) слагаются в сюрреалистический и тревожный лабиринт. Трамвайное путешествие по ночному городу превращается в метафору иррационального, почти потустороннего странствия. Петербургский пейзаж здесь — это уже не просто декорация, а активное начало, почти персонаж, ведущий лирического героя к экзистенциальной границе («Так привозят в парк трамвайный / Не заснувшего случайно, / А уснувшего навек»). Город у Кушнера, продолжая традиции «петербургского текста» русской литературы, предстает пространством памяти, истории и метафизического выбора.

Пейзаж у Кушнера выполняет роль «хранилища смыслов» — лаконичного образа, в котором кристаллизуется сложное философское содержание. В стихотворении «Я к ночным облакам за окном присмотрюсь...» (1967) [3] простой образ клена, шумящего на ветру, становится одной из емких метафор смерти — не ужасной, а естественной, вписанной в круговорот природы и культуры («попасть ко двору / То ли Ричарда, то ли Артура» [3]). Пейзажный образ здесь краток, но предельно насыщен, служа отправной точкой для медитации.

В зрелой лирике 1980-х годов пейзаж у Кушнера достигает предельной степени философской насыщенности, превращаясь в образ пограничного состояния бытия. Стихотворение 1984 года «Из моря вытащив, поджаривали мидий...» [3] представляет собой квинтэссенцию этого подхода. Здесь на первый план выходит не культурный код, а экзистенциальный шок, спровоцированный пейзажем.

Пейзаж начинается не с чистого созерцания, а с акта насильственного вторжения в природу. Лирическое «я» с самого начала занимает позицию глубокого отчуждения и сострадания («Мне жаль, что я их видел»). Это важный сдвиг: пейзаж перестает быть нейтральным или эстетически пригодным; он становится сценой тихой катастрофы, где натурфилософское любопытство сменяется экологической и этической тревогой. Это уже не диалог с традицией, а молчаливый диалог с самой материей жизни, вызывающий «чувство тошноты».

Описание моря — это описание угасания, потери сущности: «море блеклое лежит как бы во сне, / Как бы сомлевшее... небом выпито и цвет отдав ему». Природа лишается своей мощной, самостоятельной жизненной силы, она пассивна, «полупарна». Это состояние всеобщего обморока, «вялого пульса», передается и на уровень восприятия героя: «Быть может, обморок за сон я принял?». Граница между внутренним и внешним, субъектом и объектом, жизнью и не-жизнью размывается.

Кульминация стихотворения — финальное четверостишие, где происходит радикальный акт метафизического отождествления:

Сквозь чувство тошноты

И этот вытекший я, мнится, понимаю

Мир, и мертвею с ним, и нет меж нас черты.

Это ключевой момент для понимания эволюции. Если в «Сирени» герой видел мир через призму культуры (Кончаловский), а в стихотворении «Сон» — через призму мифа и страха, то здесь понимание («понимаю / Мир») достигается через отказ от дистанции, через собственное «вытекание» и «умирание» вместе с ним. Пейзаж больше не объект для интерпретации, а субстанция, с которой лири-

ческое сознание сливается в акте гибели или прозрения. «И нет меж нас черты» — это окончательный предел, до которого может дойти функция пейзажа у Кушнера: он становится не способом познания мира, а способом познания своего единства с миром в его основании, даже если это основание — тлен и угасание.

Такой пейзаж можно считать дальнейшим развитием тютчевской традиции («Природа – сфинкс»), но уже с бессильной и ясной констатацией. Он также перекликается с экзистенциальными мотивами поэзии Серебряного века, но лишен её пафоса. Это холодный, трезвый, «вытекший» взгляд, где пейзаж является точнейшим инструментом диагностики собственного состояния в мире.

Таким образом, роль пейзажа у Кушнера завершает полный цикл: природная данность – культурная интерпретация – возврат к природной данности на новом, экзистенциально опустошенном уровне. Это стихотворение демонстрирует, что пейзаж в зрелой поэзии Кушнера становится последним и самым честным языком для говорения о смерти — не культурной, а биологической и вселенской.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что пейзаж в поэзии Александра Кушнера является не статичным элементом, а динамической системой, чья эволюция отражает глубинное движение его художественного мышления. От ранней, онтологически напряженной натурфилософии, унаследованной от традиций Баратынского и Тютчева, через насыщение культурными кодами и интертекстуальными связями — к поздней, экзистенциально опустошенной метафизике пограничных состояний, пейзаж у Кушнера последовательно расширяет свои функции.

Эта эволюция не носит характер простой смены парадигм, но представляет собой процесс наслоения и усложнения. Натурфилософское восприятие мира как непосредственной, физиологически ощутимой данности («Декабрьским утром черно-синим») остается фундаментом. Однако на этот фундамент проецируется мощный культурный слой, превращающий натуру в семиотический конструкт, в поле диалога с живописью, историей и литературой («Сирень», «Сон»). В этом диалоге пейзаж становится инструментом рефлексии

не столько о природе, сколько о самом механизме человеческого восприятия, обреченного видеть мир сквозь призму предшествующих образов.

Кульминацией и своеобразным пределом этой эволюции выступает пейзаж 1980-х годов («Из моря вытащив, поджаривали мидий...»), где культурные коды отступают перед лицом чистого экзистенциального опыта. Пейзаж здесь — уже не объект для интерпретации, а пространство тотального слияния, где исчезает граница между наблюдающим «я» и угасающим миром. Этот возврат к природной данности на новом, трагическом уровне замыкает круг, демонстрируя пейзаж как последний и самый точный язык для выражения опыта конечности.

Этот многослойный и развивающийся подход к пейзажной образности не только определяет уникальность поэтического мира Александра Кушнера, но и обозначает одну из магистральных тенденций в русской интеллектуальной лирике второй половины XX века: превращение лирического описания в акт глубокой гуманитарной рефлексии, где природа и культура, внешнее и внутреннее, жизнь и мысль о жизни сплетаются в неразделимом единстве.

Литература

1. Козлов В. А. Вооруженное чудо Александра Кушнера // Prosōdia. – 2018. – № 8. – URL: https://magazines.gorky.media/prosodia/2018/8/vooruzhennoe-chudo-aleksandra-kushnera.html (дата обращения: 07.11.2025).

2. Кулагин А. В. Поэтический Петербург Александра Кушнера. Монография. Статьи. Эссе. – Коломна : Гос. соц.-гуманит. ун-т, 2020. – 421 с.

3. Кушнер А. Избранные стихи и эссе // Журнальный зал. Сайт. – URL: https://magazines.gorky.media/library/aleksandr-kushner-izbrannye-stihotvoreniya-i-esse-dlya-zhurnalnogo-zala.html (дата обращения: 07.11.2025).

УДК 811.161.1

Руслан Гаджимурадович Кадимов,
д-р филол. наук, профессор,
Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия, yazik-kultura@yandex.ru

СТИХОВЫЕ ПОЗИЦИИ КОРРЕЛЯТОВ КАК УСЛОВИЕ ПАРОНИМИЧЕСКОЙ АТТРАКЦИИ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию ключевого формального условия реализации паронимической аттракции (ПА) – пространственного расположения сходнозвучных слов (коррелятов) в поэтическом тексте. Исходя из тезиса В. П. Григорьева об ограничении «истинной» паронимии пределами соседних строк или строфы, автор анализирует когнитивные и структурные основания этого правила, связанные с ограниченностью оперативной памяти читателя и важностью синтаксико-семантической связанности контекста.

Ключевые слова: паронимическая аттракция, паронимия, стиховые позиции, корреляты, текст, строфа, звук, смысл, анализ

Паронимическая аттракция (ПА), понимаемая как возникновение смысловых связей между лексическими единицами на основе их фонетического подобия, представляет собой один из наиболее выразительных приёмов звуковой организации художественной речи. Однако реализация паронимии и, что важнее, восприятие реципиентом отнюдь не являются автоматическими при простом факте наличия в тексте сходнозвучных слов. Ритмическая организация поэтической речи, отмечает Н. К. Соколова, ее симметричность ведут к тому, что слово, функционирующее на малом пространстве, становится семантически осложненным, возрастают его смысловые ассоциации [4, с. 55]. Как демонстрирует анализ поэтической практики, ключевым, формально обусловливающим фактором выступает пространственное расположение коррелятов — тех самых слов, вступающих в звуковое и последующее смысловое взаимодействие. Для ПА «характерно своеобразное обобщение и столкновение смысловых связей и ассоци-

аций, смысловой двуплановости, намекающий на истинный смысл высказывания, при котором происходит как игра слов, так и игра мыслей» [3]. Исследование данного аспекта позволяет перевести вопрос из области констатации факта паронимии в плоскость анализа её функциональной эффективности и механизмов воздействия на читателя.

Утверждение В. П. Григорьева о том, что «“истинная” паронимия обычно не выходит за пределы соседних строк» [2, с. 266–267], является фундаментальным для понимания механизма паронимической аттракции. Это ограничение обусловлено прежде всего когнитивными процессами восприятия текста. Оперативная память читателя или слушателя, декламирующего стихотворение, удерживает звуковой и смысловой след слова лишь в течение ограниченного времени и на ограниченном дистанционном отрезке. Четырехстрочная строфа (как предлагаемый максимум) представляет собой не просто формальную единицу, но естественный цикл поэтического дыхания и восприятия, в границах которого сознание способно устанавливать нетривиальные связи между элементами без потери исходного импульса.

Этот принцип имеет и структурно-синтаксическое обоснование. В пределах строфы или смежных строк слова чаще всего оказываются связаны не только метрико-ритмическим рисунком, но и единым синтаксическим периодом, общей образной тканью. Такая комплексная связанность создает благоприятный контекст для «встречи» сходнозвучных слов и мгновенного осознания их семантического сближения или контраста. Паронимия, выходящая за эти пределы, рискует утратить свою непосредственную ощутимость, превратившись в слабый, невоспринимаемый эхо-эффект.

Однако данное правило не является абсолютным догматом, а отражает преобладающую тенденцию, обеспечивающую максимальную эффективность приема. Его ценность — в выделении оптимальных условий для аттракции. Поэты-новаторы, особенно в XX веке, часто экспериментировали, сознательно растягивая дистанцию между корелятами, но для успеха такого эксперимента требовались специальные компенсаторные механизмы, усиливавшие связь: сквозной рит-

мико-синтаксический параллелизм, создающий ожидание повторяющейся конструкции, внутри которой и проявляются паронимы; лейтмотивное повторение ключевого корня или фонетического комплекса на протяжении всего текста, на фоне которого далекий коррелят воспринимается как закономерный элемент паронимии, а не изолированная перекличка сходнозвучных слов; семантическая или тематическая предрасположенность контекста, когда далекие слова связаны общим смысловым полем, что облегчает их сближение несмотря на дистанцию.

Таким образом, тезис Григорьева задает нормативную основу для анализа, позволяя четко отделять классические, наиболее мощные случаи паронимической аттракции от периферийных или потенциальных. Он акцентирует внимание на динамике ближнего взаимодействия в стихе, где звуковое сходство становится катализатором мгновенного смыслового события, что является сутью явления. Нарушение этого правила — всегда сознательный художественный риск, требующий от автора создания дополнительных текстовых связей, а от исследователя — более тонкого инструментария для анализа.

Стиховые позиции коррелятов паронимии могут быть различными. Сходнозвучные слова, находящиеся по отношению друг к другу далее, чем в соседних строках (что обычно сопровождается и синтаксической несвязанностью) часто не воспринимаются в качестве ПА. Несмотря на это, можно привести множество примеров, когда сходнозвучные слова встречаются во второй и четвертой строчках строфы:

В часу от Рима, через времена,
растет пейзаж Сильвестра Щедрина.
В Русском музее копию сравните —
три дерева в свирельном колорите (Возн.).

Невозможно говорить о паронимии и в примере из «Окон» РОСТА Маяковского, где звуковой близостью обладают первое слово четвертой строфы: РОСТА разносит новогодние подарки – и последнее слово 20-й строфы: красноармеец сам подарит Ростов (Маяк.) (ср.: РОСТА – Ростов). Если бы эти слова находились в одной или в сосед-

них строках, можно было бы говорить о паронимии. Однако при чтении второго слова первое не находится в активной памяти читателя.

Пространственное отстояние сходнозвучных слов сопровождается, как правило, и отсутствием синтаксических связей. Однако и в случаях, когда слова находятся в синтаксически «выгодной» для паронимии позиции (однородных членов предложения), не может не сказаться пространственная удаленность их друг от друга. Так, в «Рифмах прозы» Вознесенского читаем о реакции английской аудитории на выступление поэтов: «Обожали, переполняли, ломились, аплодировали, освистывали, балдели, рыдали, пестрели, молились, раздевались, швырялись, мяукали, кайфовали, кололись, надирались, отдавались, затихали, благоухали, смердели, лорнировали, блевали, шокировались, не секли, не понимали, не фурыкали, не волокли, не контачили, не догоняли, не врубались, трубили, кускусничали, акулевали, клялись, грозили, оборжали, вышвыривали, не дышали, стонали, учились, революционизировались, поняли, скандировали: “Ом, ом, оом, ооммм!...”» [1, с. 382]. Первое слово этого предложения и слово 7-й строки («обожали – оборжали»), написанные контактно, могли бы восприниматься как ПА, но на таком отдалении никакой аттракции, разумеется, не происходит.

Говоря о стиховых позициях коррелятов ПА, следует отметить, что очень часто они занимают в тексте так называемые сильные позиции. Сюда могут относиться первые и последние строки стихотворений и прозаических текстов (абзацев), а также заглавия произведений. В стихах, написанных лесенкой, корреляты паронимии часто выделяются отдельной строкой, что повышает читательскую рефлексию к этим словам и способствует ПА. О внимании поэтов к паронимии говорит и тот факт, что часто корреляты выносятся в заглавия произведения. Так, в название одной из картин спектакля «Клоп» (поставленного 12 февраля 1929 года в театре Мейерхольда) Маяковский выносит паронимическое сочетание из этой пьесы: «Поразительный паразит».

ПА в заглавиях произведений приобретает особое значение, т. к. слова-паронимы в этом случае начинают относиться сразу ко всему

произведению (в качестве ключевых слов). Можно привести примеры паронимических заголовков из произведений Маяковского: Великолепные нелепости; Схема смеха; Небылицы в лицах; Летающий пролетарий; Фабрика бюрократов; Кофта фата; Идеал и одеяло; Есенина: Кобыльи корабли; Вознесенского: Кроны и корни; Мыслящий промышленник; Лирическая религия; Ода одежде; Именинная аноним у; Больная Баллада; Лобная баллада. Отмеченное сходнозвучными словами название «Мои прогулки сквозь улицы и переулки» Маяковский употребляет повторно: «Продолжение прогулок из улицы в переулок».

В некоторых случаях находим соотнесение заглавия со словами, находящимися в конце стихотворения. Так одно из слов заглавия (содержащееся и в первой строке) перекликается с последним словом последней строки в стихотворении Вознесенского «Поминки с сенатором». Первая строка: «Отпевали сенатора XX», последняя строка: «Отпевает нас Фрэнк Синатра». Значительно реже встречаются (и менее эффективны: не бросаются в глаза) случаи звуковой близости между словами заглавия и некоторых других (серединных) строк стихотворения. Слова, соотносящиеся с одним из заглавных, находим в 11-й строке упомянутого выше стихотворения «Мыслящий промышленник»: в Орше, в Перемышле чтобы не прошмыгивала... (Возн.).

Иногда слово заглавия проводится через весь текст произведения. Стихотворение Вознесенского «Сестра» начинается и кончается словом «сестра». Весь текст насыщен повтором этого же слова или близкими по звучанию словами: «Сестра... тиха как в монастыре... неуловимо для мастерства ... святая моя сестра забыла сероглазые свои таланты … преступная моя сестра... свет состраданья ... лобастая стрекоза... стираешь... бесстрашная моя сестра... острие ... за Истрою, за Москвою страна живет, как сестра» (Возн.).

Случаи соотнесения слов заглавия с определенными словами текста могут быть в более или менее явном и очевидном виде (как в первых из приведенных выше примеров) или же находиться в одном ря-

ду и сопровождаться большим количеством звуковых повторов (как в последнем примере).

Таким образом, стиховые позиции коррелятов выступают не просто формальным параметром, а фундаментальным условием, определяющим саму возможность реализации паронимической аттракции как смыслового события. Установленное В. П. Григорьевым ограничение находит своё объяснение в когнитивных рамках восприятия: оперативная память читателя, выступая в роли посредника, способна удерживать и сопоставлять звуковые образы слов лишь на ограниченной дистанции, обычно в границах синтаксически и интонационно целостного фрагмента — строфы или смежных строк.

Следовательно, паронимическая аттракция предстаёт как динамическое явление, рождающееся на пересечении звуковой близости слов и их стратегического расположения в текстовом пространстве. Изучение этого взаимодействия раскрывает глубинные механизмы поэтики, где формальная организация напрямую управляет семантическими процессами, а авторское мастерство проявляется в тонком расчёте дистанции и создании точек повышенной смысловой гравитации, удерживающих в сознании читателя расставленные звуковые маяки.

Литература

1. Вознесенский А. А. О (Рифмы прозы) // Собрание соч. в 3 т. Т. 3: Стихотворения и поэмы. – Москва : Художественная литература, 1984. – С. 365–465.

2. Григорьев В. П. Поэтика слова. – Москва : Наука, 1979. – 343 с.

3. Крицкая Н. В. Паронимическая аттракция «русских» поэм Марины Цветаевой // Культура. Духовность. Общество. – 2013. – № 6. – С. 264–268. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/paronimicheskaya-attraktsiya-russkih-poem-mariny-tsvetaevoy/viewer (дата обращения: 05.11.2025).

4. Соколова Н. К. Слово в русской лирике начала XX века: Из опыта контекста логического анализа. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1980. – 160 с.

УДК 82.3

Асият Абдуллаевна Кукуева,
канд. филол. наук, доцент,
Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия, zhazigalka@yandex.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ И СТРУКТУРНЫЕ ПАРАДОКСЫ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА

Аннотация. Рассматривается проблема периодизации и методологического анализа русской литературы XX века, выходящая за рамки традиционного хронологического подхода. Доказывается, что литературный процесс данного периода характеризуется не линейным развитием, а сложной стратификацией - сосуществованием и конфликтом эстетических систем (реализм, модернизм, соцреализм, андеграунд). Через обзор ключевых фигур и текстов (от Серебряного века до позднесоветского андеграунда и постмодернизма) выявляется определяющая роль цензурно-идеологического пресса, формировавшего «официальный» слой культуры и маргинализировавшего альтернативные художественные практики. Особое внимание уделяется интермедиальному диалогу (литература – кино) как способу преодоления идеологических ограничений на примере романа Б. Пастернака «Доктор Живаго»; предлагается комплексный подход к изучению периода, сочетающий историко-литературный, социокультурный и интермедиальный анализ.

Ключевые слова: русская литература XX века, периодизация, Серебряный век, цензура, интермедиальность, Борис Пастернак

Традиционный для историографии литературы хронологический подход, опирающийся на «отстоявшиеся» десятилетия или привязку к внешним событиям (революция, съезды), оказывается недостаточным для описания движения русской литературы XX века. Данный период представляет собой не последовательность сменяющих друг друга этапов, а сложно организованное пространство, где эстетические системы сосуществуют, конфликтуют и взаимопроникают под определяющим влиянием политико-идеологического фактора. Целью

статьи является анализ основных структурных парадоксов этого периода и обоснование необходимости синтетической методологии его изучения, учитывающей диалектику официального / неофициального, преемственности / разрыва, текста / контекста.

Условность периодизации по «эпохальным» событиям («литература периода Октября») очевидна: А. Чехов умирает в 1904-м, но его драматургия определяет театральный процесс следующих десятилетий; Л. Толстой (умер в 1910) становится точкой отталкивания для модернистов, но его проблематика не исчезает. Более продуктивной моделью является многослойность («слоеный пирог»), где верхний, доминирующий слой соцреализма (с его догмами: партийность, идейность, народность, бесконфликтность, деление на «положительных» и «отрицательных») не отменяет существования других пластов. Реализм XIX века, преображенный эстетикой Серебряного века, продолжает жизнь в «затекстовом» пространстве запрещенных или «задержанных» произведений (Е. Замятин, «Мы», 1920/1988; М. Булгаков, «Мастер и Маргарита», 1966) [2].

Таким образом, литературное время XX века течет неравномерно: одни тексты и эстетики маргинализируются или уходят в подполье, другие искусственно актуализируются идеологическим аппаратом.

Серебряный век, сознательно отвергавший дидактизм и бытописание классического реализма во имя свободы творческого волеизъявления и символического преображения мира, задал векторы всего последующего развития, включая сопротивление официозу. Его наследие — не просто сумма течений (символизм, акмеизм, футуризм), а новая парадигма отношения к слову, где форма сама становится содержанием. Однако в советской парадигме этот период подвергся идеологическому искоренению как «декадентский». Тем не менее его уроки — внимание к форме, самоценность искусства, принцип «двоемирия» — были унаследованы и трансформированы в творчестве как эмигрантов, так и внутренних оппозиционеров (А. Ахматова, О. Мандельштам). Трагическая судьба Н. Гумилева (расстрелян в 1921 году) стала символом столкновения двух несовме-

стимых проектов культуры: свободного художника-демиурга и государства, требующего от искусства утилитарного служения. Последующая литература стала создаваться в условиях идеологического пресса: практики сопротивления.

Официальный соцреалистический канон был тотален: от тематических рубрик («Лениниана») до библиотечных каталогов, уничтожения «вредных» книг и курирования всей гуманитарной сферы (роль Н. К. Крупской). В этих условиях сопротивление принимало разнообразные формы: «задержанная» литература и внутренняя эмиграция, творчество А. Платонова, М. Булгакова, М. Зощенко, существовавшее вне или на грани канона.

Русская литература XX века в советский период развивалась в условиях жесткой конкуренции с кинематографом — главным искусством эпохи, сочетавшим авангардный потенциал с мощным идеологическим ресурсом. Если кино становилось «фабрикой звезд» и проводником утопических проектов, то литература была вынуждена искать новые способы утверждения своего суверенитета. Ответом стал не отказ от кинематографического опыта, но его сложная интеллектуальная и художественная ассимиляция и полемическая трансформация. Анализ творчества — от Пастернака до Сорокина — позволяет выявить ключевые стратегии этого диалога.

Наиболее яркий пример интермедиального диалога как способа рифмовки являет собой роман Б. Пастернака «Доктор Живаго». Роман, помимо всего прочего, ведет сложную полемику с раннесоветским кинематографом. «Это я сам. Как трудно отделить себя от «посторонних» [1]. Пастернак и «за» и «против» кинематографа. Образ горящего кинотеатра «Гигант» в Юрятине отсылает не только к утопической идее Л. Троцкого о замене церкви кино, но и к конкретным фильмам 1920-х («Красный тыл», «Слесарь и канцлер»), которые Пастернак трактует как «китч» и «ширпотреб» [3]. Через аллюзии на киноленты («Танька-трактирщица», «Обломок империи») автор исследует темы памяти, насилия, предательства, помещая литературный текст в поле визуальной культуры для создания многомерного, идеологически не подконтрольного высказывания. Роман Б. Л. Пастернака

«Доктор Живаго» вступает в прямой диалог с шедеврами советского кино 1920-30-х годов. Знаковым является отсылка к фильму Фридриха Эрмлера «Обломок империи» (1929).

Эрмлер, используя историю солдата Филимонова, потерявшего память на Гражданской войне и обретающего ее в новом, социалистическом Ленинграде, решает идеологическую задачу: травма прошлого излечивается светлым будущим, психика перестраивается в соответствии с новой реальностью.

Пастернак полемически переосмысляет этот сюжет. Встреча доктора Живаго с безумным партизаном Памфилом Палых, который «трижды запамятовал» и кричит «Ну, революция, прозрел я!» [4], является трагической пародией на оптимистичную схему Эрмлера. У Пастернака амнезия и шок не исцеляются, а становятся метафорой самой истории-необратимо травмирующей, разрывающей связи сознания и памяти. Киноязык (визуальный образ шока, контузии, прозрения) заимствуется, но наполняется противоположным, экзистенциальным содержанием. Литература не соревнуется с кинематографом в зрелищности, но использует его образный строй для более глубокого, неидеологического вопрошания о цене исторического прогресса.

Интермедиальный диалог, таким образом, (литература — кино) выступает в данном контексте как способ преодоления идеологических ограничений.

Позднесоветский и постсоветский период (В. Сорокин) использует шок, сознательное осквернение канонов как способ освобождения от «учительской» функции литературы, доводя до абсурда логику, как соцреализма, так и классического реализма. Если Пастернак вел диалог с языком кино изнутри гуманистической традиции, то русский постмодернизм, представленный фигурой В. Сорокина, избирает стратегию тотального разрушения. Его новелла «Пир», где интеллектуальная беседа сопровождается каннибалистическим актом, представляет собой сознательное, доведенное до абсурда «осквернение» любых литературных и социальных табу: от классического реализма с его дидактизмом до соцреалистических мифов о семье.

Это не диалог, а акт эстетического террора, призванный «освободиться от пут учительства». Сорокин демонстрирует, что в эпоху, когда «каждый нуль “бренчал своими колокольчиками”» (то есть любая идеология оказалась дискредитированной), единственным способом говорить о насилии является его гиперболическое, шоковое изображение. Его текст — это антитеза как пастернаковской глубокой интерпретации кинообразов, так и горьковской вере в просветительскую миссию слова. Это литература, которая выживает, отказываясь от какой-либо позитивной программы и занимаясь деконструкцией самой возможности «правильного» высказывания.

Таким образом, изучение русской литературы XX века требует отказа от линейной хронологии в пользу модели сложного культурного поля, структурированного: вертикально (иерархия): официальное искусство / андеграунд / «задержанная» литература. Горизонтально (интермедиальность): взаимодействие литературы с кино, театром, визуальными искусствами как форма преодоления идеологической изоляции. Диахронически (преемственность): непрерывность традиций Серебряного века и реализма XIX века, прорастающих сквозь идеологические трещины.

Учебник «Современная русская литература», с его «… вниманием к эволюции поэтических систем и жанровых трансформаций (от М. Зощенко до современного постмодернизма)» [5], представляет собой серьёзный шаг в этом направлении. Однако дальнейшая работа требует еще более тонких инструментов, способных учесть парадоксальное единство разорванного культурного времени XX века, где 1920-е и 1980-е, авангард и соцреализм, Пастернак и Сорокин оказываются звеньями одной цепи: драматического диалога искусства и тоталитарной власти.

Литература

1. Борис Пастернак и Сергей Бобров: письма четырех десятилетий. Публикация М. А. Рашковской. Серия “Stanford Slavic Studies”. Vol. 10. – Stanford, 1996. – 164 с.

2. Гаспаров М. Л. Русский стих начала XX века в комментариях. – Москва : Фортуна Лимитед, 2001. – 202 с.

3. Кукуева А. А., Магомедгаджиева П. Н. Выборка текста с заметками на полях. Портрет русской литературы XX века // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки. – 2021. – Т. 15. – № 1–2. – С. 40–45.

4. Пастернак Б. Л. Полное собрание сочинений в 11 т. Т. 4. – Москва : Слово/Slovo, 2004. – 756 с.

5. Современная русская литература (1990-е гг. – начало XXI в.): учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / ред. С. И. Тимина. – Москва : Academia; – Санкт-Петербург : Филологический фак-т СПбГУ, 2013. – 352 с.

УДК 81.374(470)

Анна Львовна Мугумова,
канд. филол. наук, доцент,
Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия, garun48@mail.ru

СТАРЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ И ЛИТЕРАТУРНОЙ ПРАКТИКЕ В. И. ДАЛЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу стратегии работы В. И. Даля со старыми, укоренившимися заимствованиями в его лексикографической практике и художественных произведениях. Несмотря на известную пуристическую позицию Даля в отношении новых «чужесловов», его подход к освоенным иноязычным лексемам демонстрирует системность и гибкость. В работе доказывается, что Даль выделял особую категорию «натурализовавшихся заимствований», критериями для которой служили повсеместность употребления, способность к продуктивному словообразованию по моделям русского языка и прочная связь с национальными культурными и бытовыми реалиями. Делается вывод о том, что словарные статьи Даля для подобных слов представляют собой акты лингвистической натурализации, фиксирующие момент полного вхождения заимствования в систему русского языка и демонстрирующие активную, присваивающую роль языка-реципиента.

Ключевые слова: В. И. Даль, Толковый словарь живого великорусского языка, языковой пуризм, заимствованная лексика, языковая адаптация, натурализация слова, словообразовательное гнездо

Творческое и научное наследие Владимира Ивановича Даля, в особенности его монументальный «Толковый словарь живого великорусского языка», представляет собой уникальный материал для исследования динамики лексических заимствований в русском языке первой половины и середины XIX века. Как писатель он «испытывал сильное влияние языка Пушкина, его стилистических преобразований, основанных на принципе максимально точного обозначения явлений окружающей действительности и свободном использовании языковых единиц, ранее связывавшихся с разными стилями и жанра-

ми. Некоторых героев своих художественных произведений награждает такой чертой, как любовь к народному слову» [4]. Особый интерес в данном контексте представляет стратегия Даля по отношению к пласту старых, укоренившихся заимствований, которые к его эпохе полностью утратили признаки чужеродности и органично влились в повседневный речевой обиход. Анализ как его словарных статей, так и художественных произведений, созданных под псевдонимом Казак Луганский, позволяет выявить чёткие и последовательные критерии, которые Даль, часто характеризуемый как языковой пурист, негласно применял для разграничения «своих» и «чужих» элементов в лексиконе. Этими критериями было не этимологическое происхождение, а глубина интеграции слова в систему русского языка и народный быт.

Философско-лингвистическая позиция Даля, декларирующая приоритет исконно русских слов над «чужесловами», на практике оказывалась гораздо более гибкой и диалектичной. Жёсткой критике с его стороны подвергались новейшие, модные заимствования из западноевропейских языков, особенно из французского, которые он считал неоправданными и засоряющими чистоту народной речи. Однако к лексемам, прошедшим длительный исторический путь адаптации, он подходил как к равноправным участникам языкового процесса. Фактически Даль в своей практике выделял особую категорию — «натурализовавшиеся заимствования». Признаками такой натурализации для него служили, во-первых, повсеместность употребления в различных слоях общества, а не только в высшем свете или специальной сфере; во-вторых, способность слова порождать новые лексические единицы через исконно русские механизмы словообразования (суффиксацию, префиксацию, словосложение); и, в-третьих, прочная ассоциативная связь слова с конкретными реалиями, традициями и культурными кодами русской жизни. Таким образом, его словарь становится не просто собранием слов, а документом, фиксирующим момент окончательного «гражданства» иноязычного слова в русском языке.

Иллюстрацией данного тезиса служит детальный разбор словарных статей и контекстов употребления.

Рассмотрим лексему «билет» (фр. *billet*). В своих произведениях Даль использует её свободно в различных ситуациях: от баллотировочного билета до адресного и концертного. В словаре же он, не указывая французского эквивалента, сразу вводит слово в парадигму русских административных и бытовых понятий через родовое определение «письменный вид». Это ключевой приём Даля — подведение заимствованного понятия под исконную широкую категорию. Далее он демонстрирует его полную морфологическую освоенность: образуются прилагательное «билетный», существительное «билетчик» (с характерным примером «делатель фальшивых билетов», что говорит о вхождении слова даже в криминальный жаргон), приводятся многочисленные устойчивые сочетания — «билет на отлучку», «на постой», «на вход» [3]. Эти сочетания описывают не абстрактные ситуации, а конкретные бытовые и бюрократические практики России XIX века, что окончательно закрепляет слово в национальном контексте. В тексте: «Не желающий впредь баллотироваться дворянин, кажется, не в духе, и посылает к черту все *билеты*, концерты и самих разносчиков» [1, с. 143]; «Мы ему адресный билет с аттестатом на стол: это, мол, что?» [2, с. 378]

Аналогичный подход виден в статье к слову «табак» (исп. через нем.). После сухого ботанического термина *Nicotiana Tabacum* Даль полностью погружает слово в русскую действительность. Он фиксирует не просто предмет, а целый культурный комплекс: место торговли («табачня», «табачная лавочка»), профессию и тип человека («табачник» как торговец и как «охотник курить или нюхать»), действие («табачничать»), обязательный аксессуар («табакерка») и даже промышленное производство («табакерная фабрика») [4]. Заимствованное слово становится узлом, связывающим целую сеть чисто русских реалий и занятий. В тексте: «Он … Если предлагали ему деньги за неправое дело, то он, покачав головой и взяв с особенною ужимкою напойку *табаку*, говорил…» [1, с. 74].

Ещё показательнее история слова «офицер» (фр. *officier*). Даль даёт ему обобщающее толкование в рамках русской государственной системы — «общее званье военного, морского, гражданского чиновника». Он не только фиксирует производные «офицерша» (важный социальный статус) и собирательное «офицерьё», но и регистрирует глагол «офицерить» в значении «молодцовать, принимать задорного хвата» [3]. Возникновение глагола от иноязычной основы — высшая степень семантической и грамматической ассимиляции, свидетельство того, что понятие осмыслено народным сознанием настолько, что порождает характеристику стиля поведения. В тексте: Не прошло и двух недель, как *офицеры* собрались у одного из товарищей, где был и Костромин» [1 с. 398].

Не менее показателен пример со словом «кучер» (нем. *kutscher*). В словаре оно немедленно получает ряд синонимичных толкований-калек через исконные слова, обозначающие функцию: «возница», «проводник», «погоняла». Это немедленная «привязка» к семантическому полю исконной лексики. Далее Даль, как с исконным словом, образует уменьшительно-ласкательное «кучерёнок» (аналогично «сынок»), притяжательное прилагательное «кучеров», обозначение помещения «кучерская» [3]. Слово рассматривается им как полностью освоенное, породнившееся с языком. В тексте: «*Кучер* поднял зад брички, Петитом вертел колесо назад, а мадам мотала клубок» [1, с. 316].

К этой же категории у Даля относятся многие другие лексемы, например, «палата» (лат. через ст.-слав.), одно из древнейших заимствований. Его словарная статья превращается в перечень устоявшихся административных, судебных и бытовых формул: «палата судная», «казённая», «больничная», а также в переносном смысле – «палата ума». Слово выступает как каркасный элемент официального языка. Или «арбуз» (тюрк.), которому Даль даже не считает нужным указать этимологию, сразу описывая «арбузный торг», «арбузные семечки», сорта («астраханский») и чисто русский способ заготовки — засолку. Даже слово «бал» (фр. *bal*), символизирующее светскую, европеизированную культуру, он включает в языковую картину мира,

цитируя пословицу: «Бал добр, да два-три раза в год». Тем самым понятие получает народную, ироничную оценку и встраивается в систему традиционных ценностных ориентиров.

Можно выделить системные методы, которые Даль применял для демонстрации и закрепления статуса «натурализовавшегося» заимствования. Во-первых, это толкование через родовые понятия и синонимы («билет» – «письменный вид»), что стирает память об иностранном источнике. Во-вторых, активное моделирование словообразовательного гнезда (создание глаголов, уменьшительных форм, отымённых прилагательных, обозначений лиц и мест). В-третьих, введение лексемы в устойчивые фразеологические и бытовые сочетания, показ её в естественной речевой среде. В-четвёртых, культурно-бытовая контекстуализация — связывание слова с конкретными реалиями, промыслами, социальными типажами и даже фольклорными формулами (пословицами).

Таким образом, анализ лексикографического и литературного метода В. И. Даля в отношении старых заимствований позволяет переосмыслить суть его знаменитого пуризма. Этот пуризм предстаёт не как догматическое отвержение всего иноземного, а как строгая и последовательная языковая гигиена, направленная против неорганичного, механического внедрения иноязычных элементов, которые нарушают внутренние законы и эстетику русского слова. Даль выступал как защитник языковой экологии, его протест был обращён против заимствований-«сорняков», угнетающих естественную лексическую почву, в то время как к «привитым» и принятым организмом языка словам он относился с вниманием натуралиста. Те иноязычные лексемы, которые прошли испытание временем, обросли собственной жизнью в новой языковой почве, пустив корни в виде словообразовательных гнёзд, дав побеги в системе фразеологии и укоренившись в культурном слое народного быта, — он безоговорочно признавал полноправными. Его словарные статьи для таких лексем — это, по сути, тщательно задокументированные акты лингвистической натурализации. В них Даль демонстрирует динамический процесс, в котором язык предстаёт не пассивным реципиентом, а активным, даже

агрессивным, творческим началом. Язык осваивает, перерабатывает, присваивает и метаболизирует чужой элемент, превращая его из чужеродного тела в собственный инструмент для выражения уникального национального опыта, мировоззрения и системы ценностей. В этом ярко проявляется глубинная народоцентричность и функциональная системность подхода Даля-лексикографа. Для него подлинным и единственно значимым критерием «русскости» слова была отнюдь не его этимологическая чистота, а глубина и органичность его укоренённости в живой, действующей речевой практике и в повседневном народном быту. Его труд, таким образом, фиксирует важнейший лингвокультурный принцип: жизнеспособность и легитимность языкового элемента определяются не его происхождением, а степенью его интеграции в плоть и дух национального языка.

Литература

1. Даль В. И. Повести и рассказы. – Москва : Советская Россия, 1983. – 429 с.

2. Даль В. И. Повести. Рассказы. Очерки. Сказки. – Москва – Ленинград : ГИХЛ, 1961. – 466 с.

3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyj-slovar-zhivogo-velikorusskogo-jazyka-v-i-dalja-bukva-p/ (дата обращения: 05.11.2025).

4. Чикова Т. В. Лексические заимствования в произведениях В. И. Даля. Автореф. дисс. … канд. филол. наук. – URL: https://cheloveknauka.com/ (дата обращения: 05.11.2025).

УДК 621.376.3

Сиянат Магомедовна Омарова,
канд. пед. наук, доцент,
Дагестанский государственный педагогический
университет им. Р.Гамзатова,
Махачкала, Россия, siyana_08@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Аннотация. Изучение драматических произведений в школе традиционно сопряжено с рядом трудностей, вызванных спецификой драмы как рода литературы. Учащиеся зачастую воспринимают пьесу как скучный текст для пересказа, а не как живой материал для сценического воплощения, что приводит к потере интереса и поверхностному пониманию художественного своеобразия произведения.

В данной статье обозначены эффективные приемы, направленные на активизацию творческого воображения учащихся в процессе анализа драмы.

Ключевые слова: драма, творческое воображение, инсценировка, «мысленное кино», интерпретация текста

Сегодня многие педагоги уже осознают, что истинная цель современного обучения — это не только овладение определенными знаниями, умениями и навыками, но и развитие воображения, наблюдательности, сообразительности и воспитание творческой личности в целом. Как правило, отсутствие творческого начала зачастую становится непреодолимым препятствием в старших классах, где требуется решение нестандартных задач. Творческая деятельность должна выступать таким же объектом усвоения, как знания, умения, навыки, поэтому в школе нужно учить творчеству.

«Цель современного педагога не столько в том, чтобы передать детям знания, навыки и умения, сколько в создании среды для формирования полноценной личности, способной адаптироваться к быстро меняющемуся миру. В этой связи особое значение приобретает креативность

– качество, которое востребовано в любой сфере и есть не у каждого, но при этом может быть развито. Креативность основывается на умении мыслить нестандартно, что, в свою очередь, требует развитого воображения. Поэтому задача учителя литературы — разработать такой подход к обучению, который будет способствовать постепенному развитию и совершенствованию этих качеств, приводя к формированию творческой личности» [2, с. 58]

Изучение драматических произведений предоставляет уникальные возможности для развития творческого потенциала учащихся, что обусловлено самой природой драматургического искусства. Основными целями и задачами изучения драмы в школе являются, во-первых, литературное образование, то есть знакомство учащихся с шедеврами мировой и отечественной драматургии и творчеством ключевых драматургов, таких как Шекспир, Грибоедов, Гоголь, Островский, Чехов и другие. Во-вторых, это развитие аналитического мышления, которое заключается в том, чтобы научить анализировать специфический текст-пьесу: видеть конфликт, систему образов, особенности диалога и монолога, роль ремарок и композицию. В-третьих, это понимание театрального искусства, а именно демонстрация связи литературы и театра, поскольку драма написана для сцены, и в связи с этим её изучение должно выходить за рамки чисто текстового анализа. «В драме театр и литература тесно переплетены не только между собой, но и с другими видами искусства, такими как музыка, архитектура, живопись, танец и мимика. Благодаря этому лучше раскрывается динамичность действия и глубина переживаний» [1, с. 5]. Кроме того, изучение драмы способствует нравственному и эстетическому воспитанию через обсуждение вечных тем — любви, долга, чести, конфликта поколений — на основе поступков персонажей. Наконец, оно помогает развитию речи и коммуникативных навыков, так как чтение по ролям и инсценировки учат работать с интонацией и эмоциональной окраской речи.

Изучение драматических произведений в школе — это краеугольный камень литературного образования, который, к сожалению, часто вызывает сложности у учащихся. Основные проблемы изучения драмы в школе и причины, которые возникают у учащихся при знакомстве

с текстом, напрямую связаны с тем, что они пытаются читать пьесу как обычную прозу, упуская её диалогическую природу и визуальную составляющую, забывая, что это не книга, а текст для постановки. Также значительную трудность представляет сложность языка, который включает архаизмы, исторический контекст, как, например, в «Горе от ума», и специфическую лексику. Третья проблема — это отсутствие зрелищности, поскольку в воображении ребёнка сложнее воссоздать декорации, костюмы и мимику актёров, чем при просмотре готового спектакля. Кроме того, мешает непонимание условностей театра, таких как причины монологов наедине с собой или символика. Но ключевая проблема — скучная подача материала, когда изучение драмы сводится лишь к заучиванию характеристик персонажей и конспектированию сюжета.

Чтобы преодолеть эти проблемы, современная педагогика предлагает использовать активные и интерактивные методы, которые можно разделить на несколько этапов.

Начинается работа с текстом до чтения: это обсуждение названия и возможного содержания, предварительное знакомство с действующими лицами («говорящие фамилии»), а также знакомство с эпохой через краткий рассказ о времени создания пьесы. Например, для «Недоросля» это эпоха Екатерины II и проблемы дворянского воспитания.

Следующий этап — чтение и анализ текста. Главным методом здесь является чтение по ролям, которое должно быть не механическим, а направленным на понимание интонации, характера героя и его мотивов. Также полезен прием «мысленного кино», когда учитель предлагает представить, как выглядела бы сцена в кино: с какой музыкой, освещением и крупными планами. Вместо пересказа всего произведения детально анализируются ключевые, кульминационные сцены, такие как объяснение Чацкого с Софьей в «Горе от ума» или сцена вранья Хлестакова в «Ревизоре». Составление характеристик персонажей ведется не по шаблону, а через поиск определяющих цитат, и отдельное внимание уделяется работе с ремарками для понимания атмосферы и персонажей.

Важнейшим аспектом является выход за рамки текста и связь с театром. Это включает просмотр видеозаписей спектаклей и сравнительный анализ разных постановок одной и той же пьесы, например, «Реви-

зора», что наглядно показывает возможность различных трактовок. Если возможно, эффективно посещение театра. Однако самым действенным способом прочувствовать драму является инсценирование отдельных сцен, не требующее сложных декораций, но с проработкой образов. Также полезно обсуждение режиссерских решений — как бы ученики поставили эту пьесу сегодня, в каких декорациях и костюмах.

Творческие задания завершают процесс: написание монолога от имени второстепенного персонажа; создание комиксов по ключевым сценам; написание фанфиков; создание коллажей и визуальных ассоциаций к образам персонажей; построение ментальных карт конфликтов пьесы; создание блога о карьере и успехе, например Молчалина; придумывание современной адаптации сюжета, например, «Чацкий в социальных сетях», а также дискуссии и дебаты на темы «Прав ли был Чацкий?» или «Является ли Хлестаков жертвой обстоятельств?».

Таким образом, изучение драмы в школе должно быть динамичным, диалогичным и визуальным. Когда пьеса воспринимается не как скучный текст для пересказа, а как живой материал для интерпретации, игры и спора, она открывается ученикам с совершенно новой стороны. Эффективная методика изучения драмы — это синтез анализа и творчества, где текст постоянно оживает в воображении и обсуждении. Такой подход позволяет не просто пройти произведение, а глубоко его прочувствовать, понять его универсальность и художественное своеобразие, превратив классическую пьесу из музейного экспоната в живое высказывание, актуальное здесь и сейчас.

Литература

1. Быстров А. А. Специфика изучения драматического произведения на уроках литературы студентами режиссёрского отделения колледжа искусств // Теория права и межгосударственных отношений. – 2022. – Т. 2. – № 9 (21). – С. 346–353.

2. Урунова А. Д. Современные методы развития воображения обучающихся на уроках литературы // Наука и образование – 2023: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 12 октября 2023 года. – Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И. И.), 2023. – С. 57–62.

УДК 811.161.1.35

Аида Султанахмедовна Пирмагомедова,
канд. филол. наук, доцент,
Милена Магомедовна Рамазанова,
ассистент, Дагестанский
государственный медицинский университет, Махачкала, Россия,
aida.pirmagomedova@yandex.ru, milena.ram@mail.ru

О РОЛИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНЫХ РЕГИОНАХ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы современного положения русского языка в национальных республиках Северного Кавказа, исторические предпосылки распространения русского языка, его роль в сфере образования, межэтнического общения и государственной коммуникации языков народов региона. Делается вывод о важной интеграционной, коммуникативной и культурной функциях русского языка на Северном Кавказе.

Ключевые слова: русский язык, Северный Кавказ, языковая политика, межнациональное общение, билингвизм, языковая идентичность, межэтническая интеграция

Северный Кавказ — один из наиболее многонациональных регионов Российской Федерации, где сосуществуют десятки языков, принадлежащих различным языковым семьям. В этих условиях русский язык выступает не только как язык межнационального общения, но и как важный инструмент социальной интеграции, образования и культурного обмена.

Процесс распространения русского языка на Северном Кавказе начался в XVIII–XIX веках и был тесно связан с включением региона в состав Российской империи. В этот период русский язык стал языком администрации, армии и образования. Как отмечают ученые, к концу XIX века именно через систему образования и делопроизводства русский язык начал играть роль языка модернизации и культурной унификации [1].

В советское время русский язык получил статус языка межнационального общения, что значительно укрепило его позиции в регионе. В результате взаимодействия народов Кавказа и русскоязычной культуры сформировались общества, где русский язык стал важным компонентом повседневной коммуникации.

Современные социолингвистические исследования [7; 3] показывают, что большинство населения республик Северного Кавказа владеет русским языком на уровне, достаточном для обучения, профессиональной и социальной коммуникации. Русский язык стал основным средством интеграции в городском пространстве, медиа и образовании. Тем не менее, в сельских районах сохраняется высокая роль родных языков, а у молодёжи наблюдается смещение языковой идентичности в сторону русского языка.

Русский язык выступает универсальным коммуникативным кодом, обеспечивающим взаимодействие между представителями разных народов. Он является основой межэтнического согласия, поскольку позволяет формировать общее информационное и культурное пространство. Как подчёркивает Л. А. Сущенко [4], именно через русский язык реализуется процесс интеграции народов региона в единое социокультурное пространство России.

Знание русского языка для народов многонациональных республик Северного Кавказа — это знание во всех сферах жизни. Именно благодаря русскому языку кавказцы узнают много нового по всем каналам телевидения и радио, из газет и журналов. Являясь основным языком обучения в школах и вузах региона, русский язык обеспечивает доступ к современным знаниям, литературы, науке и информационным технологиям. Через школьное и высшее образование на русском языке формируется общероссийское гражданское самосознание [5].

Среди основных проблем современного языкового развития Северного Кавказа выделяются: 1) снижение статуса родных языков в образовательной системе; 2) несбалансированность языковой политики; 3) региональные различия в уровне русификации; 4) снижение престижа национальных языков.

Влияние глобализации интернета усиливает роль английского языка, что создаёт конкуренцию. Существует риск ослабления позиции русского языка в повседневной речи и в образовательной среде. Важно сохранять баланс между родными и русским языками, чтобы не утратить культурную самобытность народов Кавказа.

Для обеспечения гармоничного языкового развития региона необходимо проводить взвешенную языковую политику, сочетающую поддержку русского языка с программами сохранения родных языков, развивать качественное билингвистическое образование (русский язык + родной язык), тем самым укрепляя престиж родных языков через современные формы культурного выражения [2].

Русский язык на Северном Кавказе выполняет важнейшую интеграционную, коммуникативную и культурную функцию, способствуя единству многонационального российского общества. В то же время его доминирование порождает противоречие между интеграцией и сохранением языкового разнообразия [6]. Задача современной языковой политики — не противопоставлять русский и родные языки, а выстраивать их взаимодополняющее сосуществование, где русский язык выполняет роль объединяющего фактора, а национальные языки сохраняют свою этнокультурную функцию.

Целью всех усилий и в экономике, и в политике, и в духовной сфере должно быть одно — благополучие народов Кавказа, укрепление единства и сплоченности общего дома — многонациональной Российской Федерации.

Литература

1. Кобахидзе Е. И., Туаева Б. В. Русский язык в социокультурных трансформациях на Северном Кавказе (вторая половина XIX – начало XX в.). – Владикавказ : СОИГСИ ВНЦ РАН, 2023. – 312 с.

2. Кузнецов С. А. Русский язык и языковая политика в национальных республиках РФ. – Москва, 2017.

3. Сичинава О. М. Этнолингвистический фактор в поликультурном пространстве современного российского общества // Исторические, философские, политические и юридические науки, культуро-

логия и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2017. – № 3 (77): в 2-х ч. Ч. 2. – С. 161–163.

4. Сущенко Л. Г. Интеграционная роль русского языка на Северном Кавказе: этапы и факторы формирования социокультурного пространства : Автореф. дисс. ... канд. социолог. наук. – Ростов-на-Дону, 2001.

5. Харатокова М. Г. О роли русского языка в национальных регионах Северного Кавказа // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 11. – С. 117–118.

6. Яковлева Н. В. Русский язык и культура общения на Северном Кавказе. – Владикавказ, 2020.

7. Akkieva S., Isakieva, Z., Matagova, Kh. Problems of preserving the languages of the peoples of the North Caucasus in the modern period. SHS Web of Conferences, 2023. 164 (2). DOI:10.1051/SHSCONF/202316400005

УДК 811.161.1

Михаил Сергеевич Хмелевский,
канд. филол. наук, доцент,
Ольга Викторовна Раина,
канд. филол. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия,
chmelevskij@mail.ru, raolga80@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ КЛИШИРОВАННОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА ТОЛКОВАНИЯ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Аннотация. В статье представлен краткий обзор наиболее часто встречаемых в современных российских СМИ штампов и клише, имеющих свою эмоционально-экспрессивную нагрузку. Особую сложность в их понимании они представляют собой для иностранцев, изучающих русский язык. Но и носитель русского языка, не владеющий фоновыми культурологическими знаниями, нередко сталкивается с проблемой осмысления современного публицистического текста.

Ключевые слова: клише, штамп, цитирование, язык СМИ, РКИ, лексикология

Согласно «Словарю-справочнику лингвистических терминов», речевые штампы — это «избитые выражения с потускневшим лексическим значением и стёртой экспрессивностью», то есть это готовые, закреплённые и повторяемые языковые формулы [3, с. 218]. По мнению О. С. Ахмановой, штамп — это «то же, что клише, избитое, шаблонное, стереотипное выражение, механически воспроизводимое либо в типичных речевых и бытовых контекстах, либо в данном направлении, диалекте и т. п.» [1, с. 112]. Однако независимо от их оценочных характеристик с точки зрения стилистики, они играют важную роль как в устной, так и в письменной речи, встречаются повсеместно, частотность их использования высока, что дает лингвисту возможность говорить о них как об объективной данности и своеобразном языковом явлении.

С учетом такого подхода речевые штампы в первую очередь представляют собой богатый материал для лексико-семантического анализа современной русской речи и лингвистического исследования. Они являются стилистическими средствами выражения отношения говорящего либо пишущего к объективной действительности и различных оценок, в том числе иронии, юмора, сарказма [4, с. 257]. Такими методами нами были определены единицы для анализа, которые затем были разделены на главные и наиболее частотные группы:

1) Речевые штампы-библеизмы, например: В словаре фиксируется серия синонимов к выражению *волк в овечьей шкуре*, в том числе фарисей, притворщик и ханжа, которое первоначально встречается в Евангелии от Матфея. Здесь этот речевой штамп употребляется для обозначения лицемеров, которые прикрывают свои злые намерения мнимым благочестием [2, с. 217]. Приведем также еще ряд наглядных примеров библеизмов, употребляемых в СМИ в качестве речевого штампа: *Сейчас Пекин напоминает Ноев ковчег, собравший «**каждой твари по паре**» ради спасения от роковых угроз; Нехватка медицинского персонала в больнице давно стала **притчей во языцех**, и путей решения сей проблемы никогда не просматривается.*

2) Речевые штампы из античной культуры. Греко-римская классическая культура широко отражена в христианской литературе, искусстве, философии, а также встречается в юридической терминологии, штампах и клише, а также в исторической и философской науке и т. д. [2, с. 214]. Рассмотрим несколько примеров из текстов современной российской публицистики: *Начатая политика повышения учетной ставки выглядит вовсе не «**нитью Ариадны**», способной вывести перекредитованную из кризисного лабиринта.* Нередко в газетном тексте встречаем ставшее уже фразеологизмом выражение *авгиевы конюшни* (с отсылкой на миф о шестом подвиге Геракла), передающие отрицательной оценку крайнего беспорядка, запущенности или грязного, заброшенного, неухоженного места. В этой связи приведем пример употребления лексемы *тартарары* в значении «преисподняя» в составе таких выражений, как: *провалиться в тартарары, лететь в тартарары* и т. п. Отметим, что *тартар* в греческой мифо-

логии в своем прямом значении является «пространством, находящемся в самой глубине подземного мира, бездна», что не только иностранцем, изучающем русский язык, но и самим носителем редко ассоциируется с его исконным античным смысловым происхождением.

3) Речевые штампы как цитата из языка-оригинала (в том числе речевые штампы из латинского языка, речевые штампы-старославянизмы). Латынь как один из эталонных языков христианства играл важную коммуникативную роль в средневековом обществе, что привело к использованию латинских терминов и штампов в современных европейских языках. Поэтому невозможно изучать современные речевые штампы в политических, юридических текстах, а также в текстах СМИ, не учитывая латинские устойчивые выражения или словосочетания, употребляемые зачастую носителями языка без знания языка-оригинала. Проиллюстрируем вышесказанное на следующих примерах из современных СМИ:

– Храним ли мы в себе самобытное начало или являемся ***tabula rasa*** *– просто этнографическим материалом и марионеткой для чуждых цивилизаций?*

Латинское крылатое выражение *tabula rasa*, переведенное на русский язык как «чистая доска», буквально – «с чистого листа». Этот речевой штамп употребляется не просто для обозначения человеческого индивида, который рождается без врожденного ментального содержания, но и привносит оттенок иронии и сарказма в текст.

– Вся жизнь тех, кто неустанно боролся за дело Советского Союза во время холодной войны, была тлен… Была бесконечное ***Via Dolorosa****.*

Латинское существительное *Via,* употребляющееся в сочетании с такими словами, как *Via trita via tuta* («проторенная дорога безопасна»), *Via scientiarum* («путь к знаниям»), *Via antique* («старый путь»), в настоящее время активно эксплуатируются авторами, пишущими на тему политики, экономики или бизнеса, превратив их в речевой штамп. В вышеуказанном примере *Via Dolorosa* имеет значение «путь страданий, крестный путь» и употребляется с целью отрицательно-иронической оценки человека, занятого бессмысленной работой.

– На рынке периодически появляются ловкачи, уверяющие, что продаваемые ими смартфоны ... тайно вынесены через черный ход с официального завода компании. Но проверить это ***a priori*** *нельзя.*

Выражение *a priori* из латинского дословно переводится как «от предшествующего», означает знание, полученное до приобретенного опыта и независимо от него. Иными словами, это умозаключения, не основанные на утверждениях, которые изначально принимаются как истинные. Данное латинское выражение попало в язык философской науке, в частности, в качестве термина в теории познания И. Канта, а вследствие его дальнейшего частого цитирования вне пределов этой узкоспециализированной области гуманитарной сферы оно превратилось в речевой штамп как письменной, так и устной формы изъяснения в современном русском языке [4, с. 260].

4) Речевые штампы из русской литературы. Начиная с XVII века, в русской литературе практически не было периода упадка или посредственности, а имена русских литераторов и их фразы часто узнаваемы, порой даже без отнесенности к автору. Приведем ряд примеров в продолжение затронутой темы и для ее фактической языковой иллюстрации:

– И народ, объединённый во имя святая святых, взялся за огромную дубину — ***дубину народной войны****.*

Изначально фраза-штамп *дубина народной войны* употребляется в романе-эпопее «Война и мир» Л. Н. Толстого, который метафорически показывал картину борьбы с внешними врагами, т. е. с армией Наполеона.

*– Культ потомков отличается от культа избалованных «****маменькиных сынков****», мажоров, эгоистов.*

В качестве прецедентного текста, которое было впервые употреблено в пьесе «Недоросль» Д. И. Фонвизина, ставшее крылатым, выражение *маменькин сынок* означает «избалованный, изнеженный молодой человек, несамостоятельный» с неодобрительным оттенком.

*– От работы я не бегаю. Но не хочу «****мартышкиного труда****». Если я над чем-то работаю, я должен точно знать, что это кому-то нужно.*

Авторство выражения *мартышкин труд* приписывают И. А. Крылову, но в действительности автором является литературный критик Д. И. Писарев, придавший этой фразе оттенок пренебрежительности, «бесполезные усилия, действия». В этой связи еще раз подчеркнем такое свойство фраз-клише, как их абсолютную неважность соотнесенности к ее автору, вернее полное невилирование его авторского происхождения, поскольку вследствие частотности употребления та или иная речевая формула становится исключительно выразителем экспрессии [5, с. 300].

*– Новые «**буревестники революции**» мечтают о переделе награбленного, предлагая сменить одних капиталистов на других.*

Это выражение впервые появилось в издаваемом народовольцами нелегальной газете «Земля и воля». Но широкую известность она получила благодаря М. Горькому и его «Песне о Буревестнике», став в сознании символом грядущей революции. Так, после октябрьского переворота 1917 года выражение *буревестник революции* образно и метафорически стало употребляться и в отношении самого М. Горького, а также для выражения шутливо-иронического отношения к любому «лидеру оппозиции, возмутителю спокойствия в коллективе».

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – Москва : Изд-во Советская энциклопедия, 1966. – 606 с.
2. Кузнецова И. В. Библейская фразеология и языковая игра // Сибирский филологический журнал. – 2013. – № 2. – С. 212–212.
3. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – Москва : Просвещение, 1976. – 543 с.
4. Хмелевский М. С., Жань Т. Фразеологические речевые штампы как стилистические средства выражения сарказма (на материале российской публицистики) // Общая и русская фразеология из прошлого в будущее. Материалы научно-практической конференции, посвященной проф. В. И. Зимину. – Москва : МПГУ, 2023. – С. 254–265.
5. Хмелевский М. С., Савченко А. В. Речевые штампы с культурологическим содержанием в современном публицистическом тексте // Слова у кантэксце часу. – Минск : БГУ, 2024. – С. 228–321.

УДК 821.161.1

Гюльнара Шугабутдиновна Чамсединова,
канд. филол. наук, доцент,
Дагестанский государственный педагогический
университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия, chamsedinova@yandex.ru

РАЗВЕНЧАНИЕ УСАДЕБНОГО МИФА В «СУХОДОЛЕ» И. А. БУНИНА

Аннотация. Статья посвящена анализу повести И. А. Бунина «Суходол» как переосмысления традиционного для русской литературы мифа о дворянской усадьбе. Исследуется, как Бунин проводит развенчание идеализированного образа «дворянского гнезда», раскрывая за фасадом культурной идиллии пространство духовного распада, родового безумия и метафизического тупика. Доказывается, что через разрушение усадебного мифа писатель осуществляет исследование «бездн» национального характера, демонстрируя роковую общность психологии всех сословий России, проявляющуюся в иррациональности, разрушительных страстях и неспособности к созидательной жизни.

Ключевые слова: И. А. Бунин, «Суходол», усадебный миф, русская душа, дворянское гнездо, национальный характер, духовное вырождение

К началу XX века образ дворянской усадьбы в русской литературе был подвергнут переосмыслению. Если у Тургенева или Гончарова это было место культуры, тонких чувств и связи с родной землей (пусть и переживающее кризис), то к бунинскому времени от этой красивой картины осталось мало. Чехов уже показал, как эта жизнь опустошается и становится бессмысленной. Однако Иван Бунин в повести «Суходол» идет еще дальше. Он не просто показывает, что усадьба пришла в упадок. Он хочет понять, а было ли у нее вообще то светлое, здоровое прошлое, о котором с ностальгией вспоминали.

В самом названии бунинского «Суходола» звучит приговор не только конкретному месту, но и целой культурной парадигме. «Сухой

дол» — это пространство, иссушенное духовным безвременьем, антитеза плодородному, тучному и жизнеутверждающему образу родового поместья, укорененному в русской литературной традиции от Тургенева до Чехова. Вслед за «Деревней», бичующей социальные язвы современности, Бунин совершает стратегический манёвр, углубляясь в прошлое, чтобы вскрыть исторические и метафизические корни национальной трагедии. «Суходол» — это не ностальгическая ретроспектива, а сознательное и беспощадное развенчание усадебного мифа, превращающая поэтический символ национальной культуры в картину её болезни.

Повесть Бунина вступает в полемический диалог с устоявшимся каноном изображения «дворянского гнезда». Если для Тургенева или Гончарова усадьба была очагом культуры, хранилищем рода, тонких чувств и связи с природой (пусть и в состоянии кризиса), то Суходол изначально лишен этого ореола. Это не «гнездо», предполагающее тепло, преемственность и жизнь, а скорее склеп, законсервировавший в себе смерть, безумие и распад. Дом Хрущёвых — мрачный, тёмный, наполненный зловещими тенями и страшными иконами, — физически и символически противостоит светлым, просторным, наполненным музыкой и разговорами тургеневским интерьерам. Пространство Суходола подавляет, а не возвышает, оно материально и метафизически враждебно человеку.

Центральной инструментом этой деконструкции становится идея тотального, кровно-духовного смешения сословий, отрицающая саму основу усадебного мифа — идею культурного и генетического превосходства дворянства как носителя цивилизационного начала. Бунин настойчиво стирает границы: в жилах помещиков течёт мужицкая кровь (Герваська — незаконный сын барина), а психология господ и холопов оказывается зеркальной. Знаменитая бунинская формула — «душа у тех и других одинаково русская» — обретает в контексте повести не утверждающий, а разоблачительный смысл. Общей оказывается не богатая одухотворённость, а набор разрушительных черт: иррациональность, лень, душевная смута, склонность к крайностям и полная неспособность к рациональному жизнеустройству. Культу-

ра, предполагаемая усадебным мифом как атрибут сословия, в Суходоле отсутствует начисто, замещаясь «праздным и расхлябанным» бытом, порождающим лишь безумие»: Петр Петрович повернул на первых порах жизнь в Суходоле на новый лад — на праздничный и барский» [2].

Таким образом, Суходол предстаёт не альтернативой дикой деревне, а её прямым продолжением и порождением, её внутренней, а не внешней сущностью. Бунин разрушает оппозицию «культура (усадьба) — природа (деревня)», показывая, что усадьба и есть наиболее концентрированное выражение той самой «дикой», необузданной и тёмной стихии, которая составляет, по его мнению, основу национального бытия. Писатель подтверждает в повести «“безотрадную характеристику русской деревни”, а к этой характеристике прибавляет еще и окончательное отречение от всякого “обольщения стариною” дворянского крепостного быта» [3]. Вырождение дворянского рода Хрущёвых — это не печальная утрата былого величия, а закономерный итог жизни в согласии с этой стихией, в отказе от труда, разума и дисциплины.

Безумие, становящееся нормой суходольской жизни, — ключевой мотив, завершающий развенчание мифа. В традиционной усадебной прозе сумасшествие было личной трагедией, исключением, маргиналией. У Бунина оно системно и всеобщно: «тихое помешательство» [2] деда Петра Кирилловича, истерическое беснование барышни Тони, припадок Натальи, демоническая одержимость Герваськи. Безумие здесь — единственно адекватная форма существования в мире, лишённом смысла, логики и будущего, как «чувство давнего существования» [4, с. 21]. Оно является прямым следствием и главным свидетельством распада того целостного космоса, который олицетворяло собой «дворянское гнездо». Дом, который должен был быть оплотом разума и порядка, становится его прямой противоположностью — обителью хаоса.

Через судьбы героев Бунин демонстрирует извращение всех фундаментальных связей, которые должны скреплять усадебный мир. Родовые узы оборачиваются отцеубийством (Герваська и Пётр Ки-

риллович). Любовь превращается в саморазрушительную, рабскую страсть (Наталья). Верность и служение — в патологическую зависимость жертвы от палача (Наталья и Тоня). Даже религиозность, которая в традиционном мифе могла бы быть опорой, извращается в истерическое кликушество или инструмент фаталистического оправдания зла. Закон суходольской жизни — «или властвовать, или бояться» — это антитеза гармонии, взаимного уважения и преемственности, которые составляли идеальную модель усадебных отношений.

Заключительный образ заброшенного родового кладбища с «потерянными» могилами играет роль окончательного акта развенчания: «Долго бродишь по кустам, буграм и ямам, покрытым тонкой кладбищенской травой, по каменным плитам, почти ушедшим в землю, пористым от дождей, поросшим черным рассыпчатым мохом» [2]. Это не просто символ физического конца рода. Это символ конца самой культуры памяти, которая была душой усадебного хронотопа. Забытые предки, стёртые имена — это крах идеи исторической и родовой преемственности, на которой держался миф. Суходол не оставляет после себя ни легенд, ни преданий, достойных сохранения, лишь «бред» воспоминаний и пустырь, поросший полынью. Гибель оказывается не трагической, а естественной и даже оправданной — подобно гибели нежизнеспособного организма. «“Суходол” местами обращается в яркий и громадный символ: из-за помещичьей усадьбы Хрущевых вдруг выступает вся Россия, проглядывает лицо всего русского народа» [1, с. 622].

Таким образом, «Суходол» И. А. Бунина предстаёт не просто повестью о физическом вырождении мелкопоместного рода, но масштабным художественно-философским актом деконструкции, целенаправленно и беспощадно разбирающим на составляющие один из краеугольных мифов русской культурной идентичности — миф о благодатном и духовном «дворянском гнезде». Бунин осуществляет это не как сторонний критик, а как глубокий диагност, убеждённый, что именно в ядре этого мифа скрыта роковая болезнь, отравляющая всю нацию. Его Суходол — это антиусадьба, пространство, где последовательно и с почти клинической точностью инвертируются все ба-

зовые ценности усадебного хронотопа: память превращается в бред, родство — в патологическую связь, культура — в первобытную дикость, а патриархальный уклад — в царство абсурда и насилия.

Через разрушение усадебной идиллии Бунин обнажает метафизические контуры той «суходольской модели» бытия, которую он считает определяющей для России. Модели, основанной не на разуме, труде и преемственности, а на стихийных, тёмных страстях, фаталистическом принятии зла и глубинном, почти биологическом единстве в вырождении. Страшная откровенность Бунина в том, что он не находит в прошлом никакого здорового ядра, никакого «золотого века», к которому можно было бы апеллировать. Прошлое Суходола оказывается таким же больным, как его настоящее, а значит, корни национального тупика лежат не в конкретных социальных формах, а в чём-то более глубоком — в самой структуре «русской души», в её архаической, иррациональной подоплёке, одинаково свойственной и барину в его запущенной библиотеке, и мужику в чёрной избе.

В этом контексте финальный образ заброшенного кладбища обретает силу окончательного, неопровержимого аргумента. Это не просто символ конца фамилии Хрущёвых — это символ краха всей культурной парадигмы, пытавшейся привить европейскую форму славянской стихии. «Потерянные» могилы означают разрыв исторической связи, утрату смысла преемственности, окончательную победу «суходольского» беспамятства над культурной памятью. Бунин подводит черту: мир, основанный на таких принципах, не имеет будущего и не заслуживает сожаления; его гибель закономерна. Своим беспощадным развенчанием Бунин выжигает сладкую ложь ностальгии, заставляя смотреть в лицо жестокой и неудобной правде о национальной природе. Он не предлагает рецептов спасения, его диагноз безрадостен и безысходен. Однако в этой самой безысходности и заключена особая, мрачная ценность бунинской прозы. Прозорливо предвидя грядущие катастрофы XX века, он указывал не на внешних врагов или временные трудности, а на внутреннего, метафизического противника — те самые «бездны» национального характера, которые необходимо осознать и преодолеть. В этом — его суровый и неуте-

шительный, но необходимый вклад в самопознание нации. «Суходол» остаётся не просто памятником гибнущей усадьбы, а вечным предостережением, высеченным в жёсткой, как камень, бунинской прозе.

Литература

1. Бабореко А. Комментарии // Бунин И. А. Собр. соч. в 6 т. Т. 3. – Москва : Художественная литература, 1987. – С. 593–670.
2. Бунин И. А. Суходол // Азбука веры. Сайт. – URL: https://azbyka.ru/fiction/suhodol/ (03.10.2025).
3. Кавунова А. В. Повесть И. А. Бунина «Суходол» в оценке современных писателю критиков // Актуальные вопросы филологической науки XXI века. Материалы II Всероссийской студенческой научной конференции (10 февраля 2012 г.). – Екатеринбург : УрФУ, 2012. – С. 339–344. – URL: http://elar.urfu.ru/handle/10995/87002 (03.10.2025).
4. Мальцев Ю. Иван Бунин: 1870–1953. – Москва : Посев, 1994. – 452 с.

УДК 82.09

Лейла Абдурагимовна Эмирова,
канд. филол. наук, доцент,
Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова Россия, Махачкала, leylla.em@mail.ru

КАТЕГОРИЯ АБСУРДА В РУССКОЙ ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ XIX ВЕКА

Аннотация. В статье осуществляется анализ категории абсурда как одного из концептов русской фантастической прозы XIX века. Рассматривается художественное воплощение абсурда в произведениях В. Ф. Одоевского, Н. В. Гоголя, М. Е. Салтыкова-Щедрина. Утверждается, что абсурд в литературе эволюционировал от темы к методу, став структурным принципом организации текста и способом репрезентации кризиса традиционных ценностей и языковых систем.

Ключевые слова: абсурд, фантастическая проза, русская повесть XIX века, творчество В. Ф. Одоевского, творчество Н. В. Гоголя, творчество М. Е. Салтыкова-Щедрина, литературный процесс

Категория абсурда в литературоведении обозначает не только тему или мотив, но и особый тип художественного мировосприятия и соответствующий ему комплекс эстетических приемов. Актуализация абсурда как доминирующей культурной парадигмы приходится на XX век – эпоху социальных катастроф, крушения метанарративов и роста экзистенциальной тревоги. Литературный абсурд представляет собой художественную реакцию на распад причинно-следственных связей в обществе и сознании, переводя философские интуиции в область поэтики, сюжетостроения и языка.

Категория абсурда, являющаяся ключевой в философии экзистенциализма, обозначает фундаментальную разорванность, несоответствие между человеческим стремлением к смыслу, порядку и рациональности и молчаливой, безразличной, лишённой изначального смысла вселенной. По справедливому замечанию О. Д. Буреминой, «абсурд — это сама ситуация пересечения разумом границы рацио-

нально-логического мышления» [1, с. 189]. Абсурд — это не сама бессмыслица, а конфликт, напряжение, рождающееся из столкновения вопрошающего сознания и безответного мира. Литература абсурда «не зависит от “времени и места” восприятия, то есть не приурочена ни к текущему моменту, ни к прошлому, ни к будущему — или опять же приурочена ко всему сразу» [4, с. 92]. Русская литература, с её глубинным интересом к «проклятым вопросам» бытия, предоставляет уникальный материал для художественного исследования абсурда, часто предвосхищая западноевропейский экзистенциализм и развивая его в специфических национально-культурных контекстах.

Ранние формы литературного абсурда в России проявляются не в философской рефлексии, а в поэтике гротеска и фантасмагории. У Н. В. Гоголя абсурд возникает на стыке деформации бытовой реальности и вторжения иррационального начала.

В исследовании творчества Н. В. Гоголя В. Маркович указывает, что «художественная атмосфера петербургских повестей такова, что образ человека в ней не может сохранить «правильные очертания» [5, с. 72]. Действительно, гоголевская природа человека предстает деформированной, однако, согласно писателю, столь же искаженной является и окружающая действительность, утратившая изначально «правильные» формы. Именно этот «бессмысленный мир» становится ключевым объектом авторского анализа.

Художественный мир Гоголя лишен целостности и организован по мозаичному принципу, лишь опосредованному восприятию представая как единое полотно. Непосредственное изучение потребовало бы от исследователя деконструкции привычных связей с последующей реконструкцией образа мира в иной плоскости.

Гоголь исключает предмет из привычного контекста, ввергая в несвойственные, случайные отношения. Данный прием известен фольклору и ранней литературе. Как справедливо заметил Е. В. Клюев, «абсурдный текст имеет своими корнями прямо и непосредственно фольклор» [4, с. 47].

Вопрос о связях Гоголя с русской романтической школой остается дискуссионным. Бесспорно влияние Гоголя на романтиков, но су-

ществовала и обратная связь — усвоение Гоголем опыта романтиков-соотечественников, особенно В. Ф. Одоевского, чье литературное наследие изучено недостаточно.

Как отмечает В. Сахаров, отношения между Гоголем и Одоевским строились по «вполне обыденной схеме — “покровитель и покровительствуемый”» [6]. Творческое сближение наметилось в период работы Одоевского над сборником «Пестрые сказки», предвосхитившим гоголевские петербургские повести. Уже название цикла указывало на фантастичность повествования, подготавливая читателя к неожиданным художественным коллизиям. Одоевский открыто подчеркивал творческое родство с Гоголем, использовав в качестве эпиграфа к «Сказке о мертвом теле, неизвестно кому принадлежащем» цитату из повести «Ночь перед Рождеством».

В центре этого произведения лежит художественное исследование категории абсурда, понимаемого не как бессмыслица, а как системная дисфункция, возникающая на стыке рациональной бюрократической процедуры и экзистенциальной реальности человеческой жизни и смерти. Абсурд у Одоевского раскрывается через механизацию социальных институтов, их принципиальную глухоту к сущностным вопросам бытия и тотальную дегуманизацию личности в системе.

Сюжетная канва сказки, лишенная сказочной фантастики, парадоксальна в своей простоте: на улице найдено мертвое тело, и различные государственные учреждения (полиция, суд, медицинская управа) пытаются установить его личность для «правильного» захоронения, а после — передают друг другу прошение «мертвеца» о возвращении тела. Этот исходный посыл становится триггером для развертывания полномасштабной абсурдной системы. Абсурд здесь не хаотичен, а, напротив, предельно логичен и упорядочен. Однако эта гипертрофированная рациональность, будучи направленной на объект, лишенный социальных признаков (безличный труп), оборачивается своей противоположностью — иррациональностью и бессмысленностью.

Фантастика у Одоевского выступает как сознательная поэтическая условность; писатель четко разграничивает реальный и вымышленный миры, не стремясь поразить читателя «небывальщиной», которой всегда находится рациональное объяснение (сон, бред, опьянение). Таким образом, фантастический мир Одоевского рационален и философичен. Человек утрачивает индивидуальность, превращаясь в тело, состоящее из механических поступков и мыслей, настолько измельчавшее, что его покидает душа. При этом действительность не смешивается с вымыслом и не мыслится как фантастическая.

Пространственное и предметное моделирование является важным художественным методом и для Гоголя. Лишенный устойчивых форм, его мир пластичен и склонен к хаотичности. Подобной подвижностью наделены все образы, включая потенциально статичные. Этот мир характеризуется пристальным вниманием к детали, фрагменту (пуговицы городничего, косынка Чичикова, табакерки, чернильницы, элементы интерьера). Особый интерес представляет физиология человеческого лица, поскольку «лицо, лик, обличье человека вообще трактовались как повторение мира, образ и подобие божие» [7, с. 86]. В текстах Гоголя части лица (глаза, уши, рот, нос и т. д.) ведут самостоятельное, активное существование. Например, «у судьи губы находились под самым носом… Губы ему служили вместо табакерки»; у другого персонажа «по три пера находилось за ухом». Как Чичиков любуется своим подбородком, а тетушка Шпоньки — бровями, так и Гоголь, угадывая скрытую жизнь каждой детали, любуется отдельной частью.

Если лицо – это «модель мира», то его части — такие же «маленькие люди», как Поприщев или Акакий Акакиевич Башмачкин, нашедшие в лице Гоголя своего художника.

В повести «Нос» частный случай потери части тела разворачивается в логически выстроенную, но абсолютно невозможную с точки зрения здравого смысла систему событий. Нос майора Ковалёва обретает самостоятельность, чиновный статус и свободу передвижения, тогда как его владелец лишается социальной идентичности. Абсурд здесь носит социально-сатирический характер: мир чиновничьей

иерархии оказывается настолько алогичным и вывернутым, что в нём возможна автономия символа статуса (носа-чиновника) при полной никчёмности самого человека. Абсурдность мира у Гоголя коренится в подмене сущности формой, живого — механическим, духовного — вещным, что предвосхищает тему отчуждения в литературе XX века.

Сюжет о поисках коллежским асессором своего носа сложно постичь рационально. Однако в художественном мире Гоголя пропажа носа или откушенное ухо («Повесть о том, как поссорились…») воспринимаются закономерно («у порядочного человека не оторвут носа»). Гоголевский мир противостоит рациональности, поскольку рационализм, по мысли В. Турбина, скомпрометировал себя вместе с догматизированными «стилями и идеями» [7, с. 170]. Философия Гоголя — это, по определению Набокова, философия абсурда, где «два плюс два дают пять… и все это происходит естественно» [по: 3, с. 371].

«“Нос” начинается с мотива пропажи» [7, с. 84], — отмечает В. Турбин. Утрачено нечто существенное: у цирюльника Ивана Яковлевича отсутствует фамилия («Она потеряна»), потеряны и пуговицы на его фраке. Мир по дьявольской задумке распадается на части. Дьявольский подтекст присутствует и в пропаже носа майора Ковалева, о чем свидетельствуют неоднократные упоминания «черта» героем.

С другой стороны, нос героя загадочно связан с именами Чехтыревой и Подточиной, что созвучно словам «чих» и поговорке «комар носа не подточит». По этой причине ходить без носа становится «неприлично». В. Набоков интерпретировал этот образ в психоаналитическом ключе, предположив, что в мире Гоголя «роль носа, очевидно, выполняет другой орган, и наоборот» [по: 3, с. 371–372].

Фотографической точности Одоевского противостоит модернистская живопись Гоголя, где лицо может быть заменено носом, душа — глазами, правосудие — чернильницей, а человек — деталью костюма. Это подчеркивает театрализованность гоголевского мира, рассчитанного на активное участие читательского воображения.

Художественные полотна Гоголя воспроизводят театральные условности, где действуют не реальные вещи, а их знаки-символы. Стирается грань между словом и предметом (бумажки, которыми осыпали героя, называя их снегом, в «Шинели»), а майор Ковалев, по замечанию В. Турбина, превращается в «куклу с разбитым носом» [7, с. 178]. Абсурдистское расщепление на элементы раскрывает творческий потенциал мира, ибо мир, по словам М. Волошина, — может быть создан только из ничего [2, с. 354].

Техника «живых кукол» присутствует и в творчестве М. Е. Салтыкова-Щедрина. Собственная сатирическая панорама Щедрина отличался яркой публицистичностью. В 60-70-е годы XIX века он активно участвовал в общественно-политических дискуссиях, иронически оценивая сословную структуру общества.

В конце 60-х годов появляются его первые «Сказки», в том числе «Пропала совесть», содержанием отсылающая к текстам Одоевского и Гоголя. Развитие сюжета строится на цепочке абсурдных эпизодов, каждый из которых высвечивает специфическую социальную язву. Абсурд здесь заключается в полной инверсии ценностей: то, что должно быть духовным стержнем, трактуется как патология, мешающая «нормальной» (то есть бессовестной) жизни. Этот приём, который можно обозначить как «абсурд инверсии», позволяет Салтыкову-Щедрину показать, насколько порочна сама система общественных отношений, где добродетель антифункциональна.

Совесть оказывается избыточной в обывательском мире, построенном на принципе: «Нет в мире правды, ее с успехом заменяет кривда». Изучая «мелкую, кропотливую жизнь», Салтыков-Щедрин разоблачает эту «кривду».

На стилистическом уровне абсурд реализуется через сочетание бытовой детализации с фантастической предпосылкой, а также через использование «эзопова языка». Простодушная, сказочная интонация повествования резко контрастирует с чудовищностью описываемых событий, создавая эффект сатирического отстранения.

В отличие от Гоголя, Салтыков-Щедрин акцентирует мотив фантастического обретения утраченного целого. Однако гармония не до-

стигается: если в 30-е годы XIX века утрата части воспринималась как дискомфорт, то в 70-е годы — воссоединение становится неудобством. Это свидетельствует о произошедшем расщеплении мира и добровольном отказе человека от цельности. Если гоголевский Ковалев вызывает смех и жалость, то жалобы щедринских героев на «неудобство» совести порождают лишь горечь. Писатель не играет в творца, но саркастически констатирует вырождение мира. Салтыков-Щедрин, по выражению И. Гарина, — это «Гоголь, отравленный желчью» [3, с. 533], чья публицистичность превращает его в безжалостного сатирика.

Одоевский, Гоголь и Салтыков-Щедрин разоблачают посредством абсурда «недолжную жизнь», иронически именуемую «безмятежным счастьем». Пошлость становится главным действующим лицом этого мира. Однако фантастика смягчает сатирический пафос, позволяя решать ее задачи более органично. Как отмечал Одоевский, фантастика удовлетворяет «потребность человека к чудесному», не оскорбляя «пытливый дух анализа».

Категория абсурда в русской литературе прошла сложную эволюцию. От гротескного изображения социально-бытовой алогичности у Гоголя она поднялась до уровня глубокого метафизического и экзистенциального конфликта у Достоевского. В литературе XX века, пережившей исторические катастрофы, абсурд стал восприниматься как тотальная характеристика бытия, пронизывающая язык, сознание и социальные практики. Ответы на вызов абсурда в русской литературе разнообразны: от религиозного смирения и любви у Достоевского и карнавального смеха у Булгакова до стоического отчаяния у Платонова и иронического, саморазрушительного бунта у Ерофеева. Исследование этих художественных моделей позволяет глубже понять не только специфику русской философско-литературной мысли, но и универсальные механизмы человеческого сознания, столкнувшегося с проблемой смысла в бессмысленном мире.

Литература

1. Буренина О. «Реющее» тело Абсурд и визуальная репрезентация полета в русской культуре 1900-1930-х годов // Абсурд и вокруг: сборник статей / Отв. ред. О. Буренина. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – С. 188–241.

2. Волошин М. Лики творчества. – Ленинград : Наука: Ленингр. отд-ние, 1988. – 848 с.

3. Гарин И. И. Загадочный Гоголь. – Москва : Терра – Книжный клуб, 2002. – 638 с.

4. Клюев Е. В. Теория литературы абсурда. – Москва : Изд-во УРАО, 2000. – 102 с.

5. Маркович В. Петербургские повести Н. В. Гоголя. – Ленинград : Художественная литература, 1989. – 210 с.

6. Сахаров В. И. Русская проза XVIII–XIX веков. Проблемы эстетики и поэтики. – Москва : ИМЛИ РАН, 2002. – 215 с.

7. Турбин В. Пушкин. Гоголь. Лермонтов. Об изучении литературных жанров. – Москва : Просвещение, 1978. – 239 с.

Языки и литература народов России: современное состояние и проблемы изучения

УДК 81.26

Гульшаян Габсалямовна Алимбаева,
канд. филол. наук, доцент,
Уфимский университет науки и технологий,
Уфа, Россия, alimbaewa5@mail.ru

ИСТОРИЯ СРАВНИТЕЛЬНО-ГРАММАТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В ТЮРКОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматривается история сравнительно-грамматического изучения имени существительного в тюркологии. Анализируются основные этапы и направления исследований, начиная от ранних грамматик отдельных языков и заканчивая фундаментальными сравнительно-историческими трудами. Особое внимание уделено эволюции научных взглядов на категории числа, падежа и принадлежности имени в тюркских языках. Показан вклад ведущих отечественных и зарубежных ученых в разработку данной проблематики.

Ключевые слова: тюркские языки, сравнительная грамматика, имя существительное, категория числа, категория падежа, категория принадлежности

Тюркские языки с давних пор являются объектом сравнительного изучения. В ходе сопоставительного анализа была доказана их исключительная близость, что в настоящее время не является новостью ни для лингвистов, ни для рядовых носителей этих языков. Как отмечала Е. И. Убрятова, в тюркологии сложилось несколько типов сравнительных исследований [9, с. 69].

Во-первых, это грамматики отдельных тюркских языков, привлекавшие сравнительный материал для иллюстрации тех или иных явлений. К этой традиции относятся труды А. Казембека, О. Бётлингка,

Н. И. Ашмарина, Н. Ф. Катанова, а также «Грамматика современного турецкого литературного языка» А. Н. Кононова, содержащая множество сопоставлений с другими тюркскими языками [9, с. 69].

Во-вторых, это монографические исследования, посвященные отдельным проблемам тюркологии на материале нескольких языков. Сюда Е. И. Убрятова включает работы по аффиксальному и аналитическому словообразованию в азербайджанском, башкирском, киргизском, узбекском и других языках [9, с. 69–70].

В-третьих, это общие сравнительные и сравнительно-исторические исследования по различным проблемам тюркологии, такие как работы В. В. Радлова, В. А. Богородицкого, К. Грёнбека, М. Рясянена. Особое место в этом ряду занимают труды, подготовленные в секторе тюркских языков Института языкознания АН СССР под руководством Н. К. Дмитриева, которые, несмотря на незавершенность, остаются уникальным справочным пособием [9, с. 70].

Четвертым значимым этапом стало появление фундаментальных работ обобщающего характера — «Philologiae Turcicae Fundamental» (1959) и «Тюркские языки» (1966), а также монументального труда «Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Морфология» (1988) под редакцией Э. Р. Тенишева [9, с. 70–71].

В рамках этих и последующих исследований категории имени существительного — число, падеж и принадлежность — были детально рассмотрены в сравнительно-историческом плане, проанализирована эволюция образующих их аффиксов.

Категория числа

Данная категория, являясь сложным и интересным явлением, привлекала внимание многих ученых. Одни из первых сведений о функционально-семантическом употреблении категории числа содержатся в монографиях Т. Ковальского (1936) и К. Гренбека (1936), которые независимо друг от друга пришли к сходным выводам [7, с. 30]. Значительный вклад в ее изучение внесли Ж. Дени, А. Н. Кононов, Н. К. Дмитриев.

В работе А. Н. Кононова «Показатели собирательности-множественности в тюркских языках» анализируются морфологические средства выражения множественности [4]. А. М. Щербак в своей статье, посвященной аффиксу -лар, отмечает, что первоначально эта форма выражала неопределенное и расчлененное множество, а значение единственного числа связано с передачей почтительного отношения, ласкательности и иронии [10, с. 95].

Вопрос о происхождении показателей множественного числа также находился в центре внимания многих алтаистов и тюркологов.

В современный период появились многочисленные диссертационные исследования и статьи, посвященные категории числа. Среди них выделяется работа К. М. Любимова, который проанализировал числовое значение нулевой формы тюркских существительных, способной выражать значения как единственного, так и множественного, парного, собирательного числа и т. д. [6, с. 80].

В башкирском языкознании одним из первых категорию числа исследовал Н. К. Дмитриев, который связал ее с категорией определенности-неопределенности, характерной для индоевропейских языков, и раскрыл многозначность показателя -лар / -ләр [2, с. 219–223]. Его идеи были развиты и обоснованы Ж. Г. Киекбаевым [3, с. 89].

Категория падежа

По замечанию Г. Р. Абдуллиной, в настоящее время нельзя сказать, что категория падежа не изучена, ей уделялось значительное внимание [1, с. 189]. Однако, несмотря на фундаментальные труды Э. В. Севортяна, М. З. Закиева, А. М. Щербака и других, многие вопросы падежной системы остаются дискуссионными и требуют дальнейшего исследования. Как отмечают Г. Р. Абдуллина и А. М. Течинова, среди ученых нет единого мнения по количеству падежей в тюркских языках [1; 8].

Наряду с традиционной системой из 6 падежей, признанной Н. К. Дмитриевым, некоторые тюркологи обосновывают наличие в системах отдельных языков (тувинском, якутском, башкирском и др.) до 19 падежей. Опираясь на идеи Р. Ф. Зарипова, Г. Р. Абдуллина вы-

деляет в башкирском языке десять типов падежей, включая основные, локативные и другие [1, с. 192–193].

Категория принадлежности. Проблемы, связанные с данной категорией, изучались в работах Н. К. Дмитриева, Э. В. Севортяна, А. Н. Кононова, Б. А. Серебренникова и других. Анализ парадигм аффиксов принадлежности в разных тюркских языках и трудов таких исследователей, как Л. Н. Харитонов и Л. С. Левитская, позволил Е. В. Краснощекову сделать вывод об их общетюркском характере и древнем происхождении, несмотря на наличие определенных языковых особенностей [5, с. 23–24].

Таким образом, сравнительно-грамматическое изучение имени существительного в тюркологии имеет богатую историю. Категории числа, падежа и принадлежности были и остаются объектом пристального внимания ученых, что способствует не только углублению знаний о тюркских языках, но и развитию общей теории грамматики.

Литература

1. Абдуллина Г. Р. Категория падежа в башкирском языке // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2009. – № 1. – С. 189–193.

2. Дмитриев Н. К. Грамматика башкирского языка. – Москва – Ленинград : Изд-во Акад. наук СССР, 1948. – 275 с.

3. Киекбаев Дж. Г. Введение в Урало-алтайское языкознание. – Уфа : Башк. кн. изд-во, 1972. – 151 с.

4. Кононов А. Н. Показатели собирательности-множественности в тюркских языках: Сравнит.-ист. этюд / АН СССР. Ин-т востоковедения. Ленингр. отд-ние. – Ленинград : Наука. Ленингр. отд-ние, 1969. – 32 с.

5. Краснощеков Е. В. Выражение притяжательности с помощью аффиксов принадлежности в тюркских языках // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2013. – № 10. – С. 18–24.

6. Любимов К. М. О числовом значении нулевой формы тюркских существительных // Советская тюркология. – 1972. – № 5. – С. 78–83.

7. Рахимова Э. Ф. Категория числа в русском и башкирском языках (на материале имен существительных): монография. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2007. – 152 с.

8. Течинова А. М. Категория падежа в тюркских языках // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. – 2011. – № 4. – С. 95-99.

9. Убрятова Е. И. Задачи сравнительного изучения тюркских языков // Тюркологический сборник. – Москва : Наука, 1970. – С. 69–79.

10. Щербак А. М. Формы числа у имен в тюркских языках // Вопросы языкознания. – 1970. – № 3. – С. 87–99.

УДК 821 (470.67)

Умамат Гусейновна Ахмедова,
магистрант,
Фаина Исламовна Казимагомедова,
канд. филол. наук, доцент,
Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия,
alisa.6.6.6.akh@gmail.com, fainamaka@mail.ru

ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЛИРИКИ АБУТАЛИБА ГАФУРОВА ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация. В статье рассматривается идейно-художественное своеобразие лирики Абуталиба Гафурова периода Великой Отечественной войны на материале стихотворений «Поток», «Поднимемся за Родину», «Марш героев», «Герои за столом», «Дезертиры».

Особое внимание уделяется патриотическим чувствам, образам героев и идее сплочённости народа перед лицом врага. Исследование позволяет глубже понять художественное осмысление событий войны в творчестве А. Гафурова и его вклад в патриотическую лирику того периода.

Ключевые слова: литература народов Дагестана, Абуталиб Гафуров, лирика периода Великой Отечественной войны

Великая Отечественная война стала жестоким испытанием для всего советского народа и для каждого человека в отдельности. В эти годы литература непосредственно включилась в борьбу, вдохновляя народ на ратные и трудовые подвиги.

Дагестанские писатели Р. Динмагомаев, С. Абдуллаев, М. Стальский, Багаудин и Муталиб Митаровы, А. Гусейнаев, А. Мудунов, М. Магомедов и другие сражались на фронтах Великой Отечественной войны, некоторые из них отдали жизнь за Родину или были ранены.

Поэты старшего поколения Г. Цадасы, А. Гафуров, Т. Хурюгский, А. Гафуров и другие по возрасту не были мобилизова-

ны в Красную Армию, но принимали активное участие в общественно-политической жизни страны, выступали на антифашистских митингах, вдохновляли бойцов своими произведениями.

В этот период Абуталиб Гафуров был одним из самых активных дагестанских поэтов. Он издал в годы войны два сборника стихов «За Родину» («Ватандалухлу») и «Голос Дагестана» («Дагъусттаннал чIу»), участвовал в коллективном литературном сборнике, составителем которого был Ю. Хаппалаев.

В своих выступлениях, произведениях А. Гафуров сравнивает наступавшую немецкую армию с мутным потоком, который нес огромные беды цветущим лугам. Поэт выражает уверенность в том, что скоро иссякнет сила потока, растворится в море (стихотворение «Поток» — «Аьтара»).

В стихотворении «Поднимемся за Родину» («Ватандалухлу гьазхьунну») автор уподобляет войну пожару, возникшему на «зеленом поле». Под «зеленым полем» поэт подразумевал страну. Если в первом стихотворении А. Гафуров вселяет уверенность в том, что рано или поздно «черному потоку» придется утихомириться, то во втором он призывает всех подняться для тушения пожара.

Щюллисса къунницIух *Если пламя займется*
ЦIуларчIун нарча, *По зеленому полю,*
Хьхьирил щатIи хьуну, *Став волною морскою,*
Ххяхханну ялун. [2, с. 10] *Хлынем на него.*

Еще одно отличие: в первом стихотворении «поток» появляется как бы сам собой. Из второго стихотворения с очевидностью явствует, что кто-то является виновником пожара. Поэт уверен, что мы в состоянии скинуть поджигателя в огонь, разожженный им самим.

В противовес образам «черного потока» и «пожара» возникает образ моря и морской волны, способных унять поток, вобрав его в себя, и потушить пожар. Море в одноименном стихотворении показано всесильным, поглощающим все потоки и укрощающим их. Образ моря дополняется образами таких же могучих явлений природы, как солнце, звезды. Как нельзя заслонить свет солнца ладонью, нельзя

схватить руками звезду, так невозможно отнять свободу у народа, который стал светоносным:

Чанна лавхъсса халкьуннаща *У светоносного народа*
Оьрму зеххин шайссарив? [2, с. 34] *Разве возможно жизнь отнять?*

Оптимизм, героический порыв, призывный набат, убежденность в правоте и в конечной победе советского народа — таков пафос стихов первых военных лет А. Гафурова.

Сборник «За Родину» («Ватандалухлу») состоит из патриотических стихотворений, которые фактически представляют собой вариации на одну и ту же тему. Мысли, чувства, иногда и отдельные строки варьируются, повторяются. Порой два разных стихотворения имеют одно и то же название. Таковы, к примеру, стихотворения «Марш героев» («Вирттаврал марш»), первое из которых состоит из четырех строф, в которых мысль выражена по-народному коротко, чеканными стихами, напоминающими героический народный эпос, где поэт говорит, что герои взяли добровольно на себя долг — воевать мужественно за свободу Родины.

Замечательна заключительная строфа этого стихотворения:

Ца гуж хьуну бачинну, *Став единой, силой пойдем*
Буттал ватан ядуван. *Родину отцов защищать,*
Парандарал ток хьуну, *Став молнии током,*
ЛухIи душман ччуччин ан. [2, с. 10] *Черного врага сжечь.*

В данной строфе уместно использованы метафоры: *ца гуж хьуну (став единой силой), парандарал ток хьуну (став молнии током),* антитеза: *буттал ватан (Родина отцов) – лух1и душман (черный враг).*

Примечательно, что начальные строки двух первых строф имеются и в стихотворении «Партизан», в котором как бы сконцентрирована ударная мысль первых двух строф «Марша героев». Заменив словосочетание *в трудных местах* на более выразительное *в трудные дни,* поэт усиливает пафос всей строфы. Таким образом, это не столько повтор уже сказанного, сколько перегруппировка изобразительно-выразительных средств и их усиление.

Во втором стихотворении «Марш героев» также имеется призыв к горцам, к их мужеству. Но это стихотворение несколько растянуто (в нем 14 строф). В стихотворении патриотическая идея сочетается с сатирическим изображением врага. Поэт напоминает, что враг усилился, поглотив малые народы и государства, а теперь ему победы обходятся дорого, что его ждет неминуемая гибель.

Патриотизм поэта проявляется и в осуждении тех, кто уклонялся от выполнения своего воинского долга. Это осуждение проходит по всему творчеству А. Гафурова военных лет: нет-нет, да и вспомнит он о тех, кто «караулит кухню». Но есть у него и специально написанные о них стихотворения — «Герои за столом» («УрцIух багьадуралт»), «Дезертиры» («Дезертиртал»), в которых поэт напоминает, что в нашей стране у всех равные права, но не равны их дела, несоизмеримы их подвиги. Рядом с подлинными героями появляются люди без совести и чести. В течение двадцати с лишним лет трусы кричали, что и они мужчины, герои, а когда пришло время проявить героизм на войне, они стали прятаться по норам.

Поэт напоминает им, что они ели советский хлеб («толокно»), носили советскую одежду, жили свободно, изображали из себя героев. А в заключительной строфе стихотворения по-народному метко клеймит их.

Особый цикл стихов создан о пребывании А. Гафурова 1 мая в 1943 году в Тбилиси. Абуталиб Гафуров был в составе дагестанской делегации, провожавшей бойцов на фронт из Тбилиси. Народный поэт произнес речь и исполнил на флейте дагестанские мелодии. Все эти события описаны в стихотворениях «Машина», «Тбилиси» («Ттуплис»), «Город отца», («Буттал шагьру») и др. Этот цикл создан в характерной для Гафурова манере свободного повествования, где стихи перемежаются прозаическими комментариями автора. Гитлер изображен А. Гафуровым сатирически, что было характерно не только для него. Вся дагестанская литература изображала его сатирическими средствами, прибегая к гиперболе, условным формам (Аяу Акавов, Аткай Аджаматов, Т. Хрюгский и др.).

Абуталиб Гафуров прошел суровую трудовую школу жизни, был медником и лудильщиком — стал певцом новой, справедливой по своей идее и сути жизни. И всю жизнь, даже когда был известным поэтом, он трудился в лудильне [3, с. 23].

Гафуров писал сюжетные и бессюжетные стихи, поэмы, басни, сказки, посвящения, оды, панегирики, детские стихи, рассказы, автобиографическую повесть [4, с. 15].

Он радовался успехам своей Родины, огорчался из-за ее неудач, переживал за поражения на начальном этапе Великой Отечественной войны, верил в конечную победу советского народа над гитлеровской Германией.

Произведения А. Гафурова переведены на русский, польский, узбекский, украинский, азербайджанский, осетинский, чеченский, аварский, даргинский, кумыкский, лезгинский языки [1, с. 7].

В стихах военного времени А. Гафурова использовались оды в честь героев, призывы, обращения, сатира (применительно к Гитлеру и немецко-фашистским войскам, дезертирам), исповедь, диалоги (диалог между юношей и девушкой в стихотворении «Ватандалул оьрчI ва душ» — «Сын и дочь Родины»).

Абуталиб Гафуров, как и все советские люди, мог от души торжествовать в связи с великой победой в самой кровопролитной и жестокой войне за всю историю человечества. Он, как гражданин и поэт, внес свой достойный вклад в нее.

Литература

1. АхIмадов С. АбутIалиб Гъапуров // Лакрал литературалул тарих. Т. 2. – МахIачкъала, 2001. – 282 с.
2. Гафуров Абуталиб. За Родину. – Махачкала : Даггиз, – 1942.
3. Солоухин В. От переводчика и составителя // Гафуров А. Абуталиб сказал... Стихи, новеллы, притчи. – Москва : Современник, 1975. – 172 с.
4. Халилов Х. М. Некоторые особенности художественного мастерства Абуталиба Гафурова // Ученые записки Института истории, языка и литературы Даг. филиала АН СССР. Т. 7. – Махачкала : Изд-во Даг. филиала АН СССР, 1959. – 332 с.

УДК 811.512.141'38

Айзиля Наилевна Бердигулова,
студентка, факультет башкирской филологии,
востоковедения и журналистики,
Гульшаян Габсалямовна Алимбаева,
канд. филол. наук, доцент,
Уфимский университет науки
и технологий, Уфа, Россия,
Ayzilya22@mail.ru, alimbaewa5@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА: ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматриваются генезис и специфика официально-делового стиля башкирского языка. На основе анализа работ ведущих тюркологов и башкирских стилистов прослеживается историческое развитие стиля от древнетюркских рунических памятников до современного состояния. Выявляются ключевые лингвистические черты, определяющие его функциональное своеобразие в системе башкирского литературного языка.

Ключевые слова: официально-деловой стиль, башкирский язык, история языка, функциональная стилистика, языковые нормы

Проблема изучения функциональных стилей занимает важное место в современной лингвистике. Официально-деловой стиль, обеспечивающий коммуникативные потребности в сфере права, управления и официальных отношений, представляет особый интерес в силу своей нормативности, стандартизированности и консервативности. В башкирском языкознании вопрос о терминологическом обозначении и лингвистических особенностях данного стиля остается дискуссионным. Как отмечается в научной литературе, среди исследователей нет единого подхода к его наименованию: используются термины «эш ҡағыҙҙары стиле» ‘деловой стиль’, «рәсми-канцелярия стиле» ‘официально-канцелярский стиль’, «рәсми эш стиле» ‘официально-деловой стиль’ [4, с. 56]. Мы, вслед за В. Ш. Псянчиным

и А. Г. Ильмухаметовым, считаем целесообразным использование термина «рәсми-эш ҡағыҙҙары стиле» ‘официально-деловой стиль’, поскольку он наиболее точно отражает сферу его функционирования — «коммуникативное обслуживание всех официальных и деловых сфер человеческой деятельности» [6, с. 19].

Целью данной статьи является систематизация знаний об историческом формировании и характерных чертах официально-делового стиля башкирского языка на основе анализа работ таких ученых, как В. Хаков, Э. Ф. Ишбердин, А. Г. Ильмухаметов, Ж. Г. Киекбаев, Г. Г. Саитбатталов и др.

Исторические этапы формирования официально-делового стиля. Генезис официально-делового стиля башкирского языка уходит корнями в глубокую древность. А. Г. Ильмухаметов указывает на наличие элементов этого стиля уже в орхоно-енисейских рунических памятниках, где встречаются формулы, характерные для официальных документов [2, с. 9]. Э. Ф. Ишбердин связывает становление стиля как системы с периодом XVII–XVIII вв. в рамках так называемого тюрки Урало-Поволжья, выполнявшего в то время функции литературного языка для башкир [3, с. 251].

Значительную роль в развитии стиля сыграла документация и канцелярия таких государственных образований, как Болгарское царство, Золотая Орда, Казанское и Крымское ханства. В. Хаков отмечает, что официальный стиль развивался в связи с потребностями общества, изменяясь в зависимости от исторической эпохи [8, с. 267]. Ханские ярлыки и другие документы отличались простотой языка, близостью к народной речи, стандартностью и использованием общеупотребительной лексики, что выделяло их на фоне литературных, научных и религиозных произведений [3, с. 273].

Присоединение Башкортостана к Российскому государству ознаменовало новый этап. С XVI века начинается активный перевод на тюркиский язык различных исторических документов и деловых бумаг с русского языка, что оказало существенное влияние на формирование стиля [3, с. 37]. Э. Ф. Ишбердин подчеркивает, что этот процесс первоначально осуществлялся специальными переводчиками, а позд-

нее – местными башкирскими представителями, получившими образование в медресе и поступившими на службу к русской администрации, что способствовало сближению стилистики башкирских деловых документов с русской [3, с. 42].

В XVII–XVIII вв. в тюрки Урало-Поволжья наблюдается процесс социально-идеологической дифференциации языковых средств, который нашел отражение и в официально-деловом стиле. Э. Ф. Ишбердин отмечает различия в языке документов, создававшихся представителями разных социальных групп. Так, документы высокопоставленных чиновников отличались обилием арабо-персидской лексики, многословием и стремлением к демонстрации образованности, в то время как в письмах простых башкир, а также в договорных грамотах преобладали древнетюркская лексика и устоявшиеся простые словосочетания [3, с. 65–66]. В этот же период начинается становление лексических, грамматических и синтаксических норм, а к концу XVIII века язык письменных памятников, включая официально-деловой стиль, сближается с местным башкирским говором [3, с. 71].

Дальнейшее развитие стиля в XX веке было тесно связано с социальными преобразованиями. В 20–30-е годы появляются новые жанры — декреты, мандаты. Важным событием стало решение IV Всебашкирской конференции РКП(б) 1921 года о переводе работы школ, судов и административных органов на родной язык, что способствовало активному использованию башкирского языка в официальном делопроизводстве [2, с. 17]. Однако в 40–80-е годы роль башкирского языка в сфере официального общения сужается, и основные документы начинают составляться на русском языке. Новый этап в развитии стиля начался в 1990-е годы с провозглашением государственного суверенитета Республики Башкортостан, когда с созданием новых органов государственной власти стали формироваться и новые жанры деловых бумаг (указ Президента, решение Государственного Собрания — Курултая, постановление Кабинета Министров и др.) [2, с. 13–14].

Лингвистические особенности официально-делового стиля. Сферой использования официально-делового стиля, как справедливо от-

мечают Л. А. Введенская и А. М. Пономарева, являются управление, право и область оформления деловых бумаг [1, с. 301]. Его основное предназначение — регулирование и оформление личных, служебных, общественных и государственных отношений.

Главное отличие этого стиля от других заключается, во-первых, в том, что его межстилевые черты обусловлены жанром, тематикой, целевой направленностью и структурой документов, а во-вторых, в том, что каждый текст, написанный в этом стиле, обладает юридической силой, и его ключевой особенностью является однозначность понимания [3, с. 272].

К числу основных внутренних черт стиля относятся:

1. Точность и объективность. Изложение информации должно быть полным, объективным, лишенным эмоциональной окраски. Э. Ф. Ишбердин констатирует, что в отличие от документов 20-х годов, несущих на себе отпечаток революционного пафоса, современные документы стремятся к нейтральности и даже некоторой сухости [3, с. 273].

2. Стандартизированность и клишированность. Это консервативный стиль, поскольку подавляющее большинство деловых бумаг выполняются по установленной стандартной схеме: используются устойчивые словосочетания, допускается повторение одних и тех же терминов, необходимые элементы документа занимают строго определенное место. Стандартность позволяет исключить различное толкование одного и того же факта, экономит время и способствует краткому и четкому выражению мысли [7, с. 136]. Для удобства большинство документов (заявление, анкета, доверенность, акт и т. д.) имеют готовые бланки.

3. Логичность и императивность. Мысль излагается открыто, прямо, сжато и имеет предписывающий характер.

Для языка деловых документов характерно использование устойчивых формул (штампов), фразеологизмов, устоявшихся словосочетаний, специальных терминов, обозначающих конкретные явления действительности (например, «ҡул ҡуйҙым» ‘рукоприкладствовал’, «рапорт менән белдерергә бойоролған» ‘предписано донести рапор-

том’). Художественная образность, поэтические тропы и религиозная лексика являются для него чуждыми [3, с. 71–72].

А. Г. Ильмухаметов указывает, что в научной литературе выделяется около десяти стилевых черт, лежащих в основе данного стиля. Противоречивость мнений, по его наблюдениям, связана с тем, что «в одних его разновидностях преобладают одни черты, в других, третьих — иные особенности. Например, для законотворческой разновидности характерны абстрактность, долженствование, а для канцелярских жанров — стандартность, унифицированность» [2, с. 8].

Наиболее ярко особенности официально-делового стиля проявляются при его сравнении с другими стилями. Как отмечает А. Г. Ильмухаметов, между стилями есть как общие, так и отличительные черты. Например, такие черты, как логичность изложения, точность, нейтральный тон, сближают официально-деловой стиль с научным. В официально-деловом стиле могут использоваться некоторые приемы и пути публицистического стиля [2, с. 8–9].

Хотя тексты официально-делового стиля в большинстве случаев выполняются в письменной форме, для него характерна и устная форма. Х. Р. Курбатов отмечает близость стиля деловых бумаг к одному из видов экспрессивных речевых стилей — официально-холодному стилю, различая их прежде всего по форме реализации (письменная / устная) [5, с. 27–28]. Ученый подчеркивает, что официально-холодный стиль лишен личностного начала и внешне может быть вежливым, но внутренне — сухим и даже безжалостным [5, с. 35].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что официально-деловой стиль башкирского языка имеет глубокие исторические корни, уходящие в древнетюркскую руническую письменность. Пройдя этапы развития в Болгарский, Золотоордынский периоды, он окончательно сформировался как функциональный стиль в тюрки Урало-Поволжья в XVII – начале XX вв., выполняя роль литературного языка для башкир в сфере официальных отношений. Его современное состояние характеризуется высокой степенью стандартизации, нормативности и клишированности, что обусловлено его основ-

ной функцией — обеспечить однозначное, точное и объективное оформление правовых и управленческих отношений. Историческая изменчивость стиля демонстрирует его тесную связь с социально-политическими процессами в обществе, а его лингвистическая специфика делает его важным и самобытным объектом исследования в системе функциональных стилей башкирского литературного языка.

Литература

1. Введенская Л. А., Павлова Л. Г., Катаева Е. Ю. Русский язык: культура речи, текст. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 544 с.
2. Ильмухаметов А. Г. Формирование и развитие официально-делового стиля башкирского литературного языка: автореф. дисс. … канд. филол. наук. – Уфа, 2005. – 22 с.
3. Ишбирҙин Э. Ф. Башҡорт әҙәби теленең тарихы. – Өфө : Китап, 1993. – 283 бит.
4. Кейекбаев Ж. Ғ. Тел фәненең бүлектәре / Башҡорт теле: Педагогия училищелары өсөн дәреслек / Ж. Ғ. Кейекбаев ред. – Өфө: Башҡортостан китап нәшриәте, 1983. – 8–9-сы бб.
5. Курбатов Х. Р. Татар теленең лингвистик стилистикасы һәм поэтикасы. – Казан : Мәгариф, 2002. – 174 бит.
6. Псәнчин В. Ш. Телмәр мәҙәниәте нигеҙҙәре. Урта мәктәптең өлкән синыфы, педагогия колледжы, гимназия, лицей уҡыусыларына уҡыу ҡулланмаһы. – Өфө : Китап, 2004. – 184 бит.
7. Сәйетбатталов Ғ. Ғ. Башҡорт теленең стилистикаһы. Икенсе китап. – Өфө : Башҡортостан китап нәшриәте, 1985. – 144 бит.
8. Хаков В. Татар әдәби теле (Стилистика). – Казан : Тат. китап нәшриәте, 1999. – 188 бит.

УДК 372.016:811.512.141

Айгузель Азиловна Валиева,
студентка, факультет башкирской филологии,
востоковедения и журналистики,
Гульназ Абдулхаковна Исянгулова,
д-р филол. наук, профессор,
Уфимский университет науки и технологий, Уфа, Россия,
valixsus@mail.ru, igulnaz75@yandex.ru

ТРАДИЦИОННЫЕ И АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОЦЕНИВАНИЯ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКА (на примере изучения башкирского и турецкого языков)

Аннотация. Статья анализирует традиционные и альтернативные методы усвоения башкирского и турецкого языков. Подчеркивается важность сочетания этих методов оценки изучения языка, так как традиционные методы укрепляют фундамент знаний и проверяют грамматико-лексическую готовность учащихся, а альтернативные методы развивают навыки свободного и гибкого использования языка в реальных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: традиционные методы, альтернативные методы, башкирский язык, турецкий язык, современные технологии, коммуникативные навыки

Знание языков занимает центральное место, как в личном развитии, так и в профессиональной деятельности каждого человека. Особое значение имеет изучение башкирского и турецкого языков, поскольку они укрепляют культурные и исторические связи двух братских народов, открывают широкие возможности для интеграции в тюркский мир.

Процесс освоения языка требует многослойного и системного подхода, поэтому особое значение имеет вопрос объективной и правильной оценки уровня знаний учащихся. Возникает необходимость в постоянном совершенствовании методов оценки для повышения эффективности языкового обучения, повышения мотивации учащихся, более полного развития их коммуникативных компетенций. Эта

работа требует изучения единства традиционных и альтернативных методов, учитывая многогранность языкового освоения, поскольку каждый из них имеет свои преимущества и ограничения.

Основная цель данного исследования — комплексный анализ особенностей, преимуществ и недостатков традиционных и альтернативных методов оценки освоения башкирского и турецкого языков.

В практике преподавания башкирского языка уже давно широко применяются традиционные методы оценки уровня владения языком учащимися. Эти методы обычно помогают определить, как ученики усваивают грамматические правила, лексические единицы и навыки письма. К ним относятся, в первую очередь, письменные и устные тесты, диктанты, контрольные работы, которые являются неотъемлемой частью любого учебного комплекса. Например, контрольные работы позволяют систематически проверять знания после прохождения каждой темы или раздела, а тесты явно показывают усвоение определенного правила или знание лексического материала [3, с. 80]. Эти традиционные методы доказали свою эффективность на протяжении многих лет, поскольку они обеспечивают стандартизированную форму оценки, позволяя учителю объективно измерять прогресс учеников.

Тесты являются наиболее часто используемым методом преподавания башкирского языка, они помогают оценить речевые навыки учащегося, правильность произношения, словарный запас и способность ясно выражать мысли. В ходе беседы с учеником учитель оценивает его умения отвечать на вопросы, составлять диалог, рассказывать короткие рассказы. Хотя этот метод показывает часть коммуникативной компетенции учащегося, он часто основывается на личной и субъективной оценке, поскольку настроение учителя или предпочтение определенных требований могут повлиять на результат [1, с. 108].

Основным преимуществом традиционных методов оценки является их объективность и стандартизация. Они позволяют учителю сравнивать уровень знаний учащихся по определённым критериям и анализировать эффективность занятий. Правильные ответы на тестах были четко обозначены, а в диктантах ставилась оценка по коли-

честву ошибок, что способствовало снижению субъективности. Кроме того, традиционные формы контроля способствуют развитию у учащихся дисциплины и способности к самоорганизации, поскольку от них требуется точное выполнение заданий в течение определенного времени. Использование этих методов важно для укрепления основных грамматических и лексических основ языка, поскольку они помогают четко выявлять недостатки в знаниях [4, с. 60–65].

В то же время традиционные методы имеют ряд существенных недостатков. Они часто вызывают стресс у учеников, особенно перед контрольными работами или экзаменами. Этот стресс может привести к тому, что ученик не сможет полностью реализовать свой потенциал. Кроме того, традиционные тесты и диктанты имеют ограниченный диапазон проверяемых навыков: они в основном оценивают пассивные знания (знание правил, распознавание слов), но не могут в полной мере отразить способность учащегося творчески и свободно использовать язык в реальных жизненных ситуациях, коммуникативные навыки. Часто учащийся запоминает материал, чтобы получить хорошую оценку, но не может применить его на практике.

В обучении турецкому языку в Турции широко используется комбинация традиционных и альтернативных методов оценки, что отражает многогранность учебного процесса. В число традиционных методов входят диагностические тесты, которые проводятся в начале курса для определения современных языковых навыков и потребностей студентов [5, с. 180–182]. Эти тесты включают в себя письменные испытания, интервью и упражнения по пониманию текста, которые помогают определить начальный уровень студента и адаптировать учебную программу к его потребностям. Диагностика выявляет слабые стороны и хорошо освоенные области студента, что служит основой для выработки стратегии дальнейшего обучения.

Формативная оценка проводится регулярно в течение всего процесса обучения турецкому языку, она предназначена для наблюдения за прогрессом студентов и внесения необходимых исправлений. К этим методам относятся викторины, практические упражнения и домашние задания. Они обеспечивают постоянную обратную связь,

помогают студентам и преподавателям отслеживать прогресс и вносить необходимые корректировки. Формативное оценивание позволяет ученику выявлять пробелы в своих знаниях и заполнять их уже в ходе урока, а учителю означает необходимость изменения методов обучения [2, с. 30–36].

В отличие от традиционных форм контроля, альтернативные методы оценки усвоения языка учащимися направлены на развитие коммуникативных навыков и самостоятельности учащихся. В то время как традиционные методы часто исследуют только пассивное знание, то есть запоминание правил и слов, альтернативные методы предпочитают умение практически использовать язык в реальной жизни. Эти методы стремятся максимально внедрить учащегося в языковую среду, развить его творческое мышление и способность решать проблемы. Таким образом, парадигма в оценке изучения языка меняется от того, какие знания имеют исследуемые, до того, как они могут использовать эти знания. В центре учебного процесса ставится личность учащегося и его активная деятельность.

Проектно-ориентированное оценивание направлено на обучение учащихся работе с информацией, её структурированию и предложению собственных идей, а также на развитие критического мышления. В курсе изучения башкирского языка, например, учащимся можно предложить разработать проект на тему «Исторические личности Башкортостана» или «Традиции башкирского народа». Они собирают информацию, пишут тексты, готовят презентацию и затем защищают свои работы перед аудиторией на башкирском языке. В ходе этой работы учащиеся развивают научно-исследовательские навыки, используют язык в различных контекстах и совершенствуют разговорные навыки. При изучении турецкого языка студентам могут быть предложены такие проекты, как «Виртуальное путешествие по городам Турции» или «Краткая история Османской империи», которые включают поиск источников на турецком языке, анализ и точное представление информации.

Среди альтернативных методов изучения турецкого языка особое место занимает оценка говорения. Оценка проводится посредством

общения друг с другом и презентаций. Это позволяет студентам практиковать разговорные навыки и получать конструктивную обратную связь об их устных коммуникативных способностях. Например, студенты могут подготовить краткие презентации на определенную тему, или побеседовать с преподавателем по поводу решения конкретной ситуации. Методика оценивает словарный запас обучающегося, грамотное использование грамматических конструкций, логическое мышление и способность ясно излагать свои мысли.

Использование мультимедийных средств открывает большие возможности в оценке языка на турецком языке. Она позволяет студентам взаимодействовать с различными текстами. Например, можно задать такие задания, как просмотр и обсуждение отрывков из документальных фильмов, прослушивание и анализ текста турецких песен, ответы на вопросы по видеороликам. Это повышает понимание учащимися на слух, лексические и культурные знания, усиливает интерес к языку.

Комплексному освоению языка обучающимися способствуют проекты, портфолио, самооценка, интерактивные игры, цифровые технологии, средства оценки и мультимедиа на примере башкирского и турецкого языков.

В целом, наиболее эффективным является сочетание традиционных и альтернативных методов оценки изучения языка. Традиционные методы укрепляют фундамент знаний и проверяют грамматико-лексическую готовность учащихся, а альтернативные методы развивают навыки свободного и гибкого использования языка в реальных жизненных ситуациях.

Сочетание этих двух видов оценивания в практике преподавания башкирского и турецкого языков улучшает качество обучения, повышает мотивацию учащихся и способствует полноценному развитию их коммуникативных компетенций. Исследования должны быть направлены на изучение новых методов оценки, в том числе возможностей применения искусственного интеллекта и систем адаптивного обучения. Это сделает систему оценки владения языком более эффективной и адаптированной к потребностям читателя.

Литература

1. Габитова З. М. Формирование универсальной учебной деятельности на уроках башкирского языка. – Уфа : Изд-во ИРО РБ, 2013. – 108 с.

2. Пирожкова А. О., Кубединова Э. Д. Традиционные методы обучения иностранному языку в общеобразовательной школе // Теория и практика современной науки. – 2016. – № 6–2 (12). – С. 33–36.

3. Саляхова З. И. Современные средства оценивания результатов обучения: учебно-методический комплекс для студентов 3-го курса факультета башкирской филологии. – Стерлитамак : Стерлитамакская гос. педагогическая акад. им. Зайнаб Биишевой, 2009. – 80 с.

4. Сперанская Н. И., Яцевич О. Е. К вопросу об оценивании знаний студентов в вузе: отметка, оценка, рейтинг, мониторинг // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. – № 5 (193). – С. 60–65.

5. Хабибуллина Э. К. Методологические основы преподавания турецкого языка на занятиях по лингвострановедению // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2015. – № 6 (48). Часть I. – С. 180–182.

УДК 621.376.3

Айгуль Зинировна Зарипова,
студентка, факультет башкирской филологии,
востоковедения и журналистики,
Уфимский университет науки
и технологий, Уфа, Россия, zinirovna03@yandex.ru

СПЕЦИФИКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В СОВРЕМЕННОМ БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности словообразования существительных в современном башкирском языке, проводится анализ различных способов образования существительных, а также их значений.

Ключевые слова: словообразование, существительные, аффиксы, аффиксация, современный башкирский язык

В тюркских языках система словообразования существительных строится на агглютинативном принципе, что приводит к четкой сегментации морфем и регулярности деривационных процессов. Основной способ создания новых лексем — аффиксация, обеспечивающая выражение широкой семантической палитры: от действия и результата до субъекта, объекта и абстрактного понятия. Несмотря на общие закономерности, каждая тюркская система демонстрирует собственные словообразовательные приёмы и структурные особенности. Важную роль играет законы гармонии гласных, определяющий форму аффиксов и их сочетаемость с производящими основами. На стыке словообразования и словоизменения формируются периферийные явления, такие как омонимия и полисемия аффиксов, создающие дополнительные смысловые оттенки. Все это делает именную деривацию в тюркских языках структурно организованной и в то же время гибкой системой, способной к расширению и адаптации в условиях современного лексического развития [4, с. 318].

Морфематический способ словообразования — самый продуктивный в образовании имени существительного в башкирском языке

[1]. При образовании имен существительных в башкирском языке используются различные словообразовательные модели: например: разнообразные аффиксы, присоединяемые к основам различных частей речи.

Наиболее эффективной моделью словообразования имён существительных в башкирском языке является образование от глагольных основ. Аффикс -ыу/-еү/-оу/-өү широко представлен в современной речи: уҡыу «чтение», яҙыу «письмо», һатыу «продажа». Он обозначает действие как процесс и часто сохраняет семантическую связь с глагольной формой. Аффикс -ыш/-еш/-ош/-өш реализует идею результата: табыш «добыча», ярыш «соревнование». Аффиксы демонстрируют регулярное фонетическое варьирование в соответствии с законом сингармонизма.

Особое внимание заслуживают отглагольные аффиксы инструмента и результата. В башкирском языке аффиксы -ғыс/-гес, -ҡыс/-кес формируют слова типа асҡыс «ключ», төтәткес «дымогенератор», баҫҡыс «ступень».

Существуют различные словообразовательные гнезда, объединяющие слова с общим корнем. Например, от корня баш «голова» образуются такие существительные, как башлыҡ «начальник», башҡорт «башкир». При этом каждый тип производящей основы имеет свой набор словообразовательных аффиксов. Например, от прилагательных существительные могут образовываться с помощью аффикса -лыҡ/-лек: матурлыҡ «красота» от матур «красивый», яҡшылыҡ «добро» от яҡшы «хороший».

От числительных существительные образуются с помощью аффикса -лыҡ/-лек: бишлек «пятерка» от биш «пять», унлыҡ «десятка» от ун «десять».

Продолжая рассмотрение моделей образования существительных в башкирском языке, следует отметить продуктивность аффиксов, образующих имена существительные от именных основ. К таким аффиксам относится -сы/-се/-со/-сө, обозначающий лицо по роду деятельности, профессии или характерному признаку (йыр «песня» → йырсы «певец»; урман «лес» → урмансы «лесник»). Аффикс -лыҡ/-

лек/-лоҡ/-лөк используется для образования существительных со значением абстрактного понятия, качества, места или предназначенности для чего-либо (бала «ребенок» → балалыҡ «детство»; ҡыш «зима» → ҡышлыҡ «зимник, зимовье»).

Словосложение является весьма продуктивным методом, позволяющим создавать сложные наименования путем соединения двух или более основ [2]. Примерами могут служить ташбаҡа (таш «камень» + баҡа «лягушка» → «черепаха»), аҡсарлаҡ (аҡ «белый» + сарлаҡ «чайка» → «белая чайка»), билбау (бил «поясница» + бау «веревка» → «пояс»). Исследователи отмечают различные семантические и структурные типы сложных существительных в башкирском языке [3]. Существительные в башкирском языке образуются также путем сложения основ: парные слова — ата-әсә «родители»; сложные слова — аҡҡош «лебедь» (аҡ «белый» и ҡош «птица»); путем редупликации: малай-шалай «всякие мальчишки».

Конверсия также является продуктивным способом образования существительных в башкирском языке. В результате субстантивации прилагательных, причастий, числительных образуются существительные, обозначающие лиц, предметы, абстрактные понятия. Например, прилагательное ҡарт «старый» может использоваться как существительное со значением «старик», причастие уҡыусы «читающий» – как существительное со значением «ученик». Отмечается субстанцивация глаголов: глагольных причастий: киләсәк «будущее, будущность» (от кил «приходить»); отдельных форм глаголов: табыш «находка» (от таб-ырға «находить») и др.

Конверсивы начинают выполнять функции существительного в предложении, например, өлгөр “успевающий” может употребляться в значении “добро, хороший человек”; яҙған «написавший/написанное» может означать «написанное, сочинение».

Таким образом, из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в башкирском языке активно используются словообразовательные механизмы, унаследованные от общетюркской основы, но реализованные с определенной спецификой. Доминантой выступает морфематический тип словообразования. Основным способом является

аффиксация, представленная богатым набором аффиксов, присоединяемых как к глагольным, так и к именным основам для формирования существительных с разнообразными значениями. Специфика образования имён существительных в башкирском языке отражает его исторические особенности, структуру и богатство культурных традиций, что делает его уникальным и привлекательным объектом для лингвистических исследований.

Литература

1. Абдуллина Г. Р. Морфемика, словообразование и морфонология башкирского языка / Г. Р. Абдуллина, К. Г. Ишбаев, З. К. Ишкильдина: учебное пособие. – Уфа : Гилем, 2006. – 178 с.

2. Исянгулова Г. А. Аффиксальное отглагольное именное словообразование в современном башкирском языке. – Уфа : БашГУ, 2002. – 245 с.

3. Ишбаев К. Г. Башкирский язык. Морфемика. Словообразование. – Уфа : Гилем, 2000, – 247 с.

4. Севортян Э. В. Словообразование в тюркских языках // Исследования по сравнительной грамматике тюркских языков. – Ч. 2: Морфология. – Москва : Изд-во АН СССР, 1956. – С. 314–328.

УДК 792

Изольда Нариманович Казимагомедова,
студентка, факультет дагестанской филологии,
Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия,
alisa.6.6.6.akh@gmail.com

ЛЕЗГИНСКАЯ ДРАМАТУРГИЯ И ТЕАТР: К ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ТВОРЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В статье приведены результаты научного междисциплинарного исследования становления и развития творческой системы лезгинской драматургии и театра в контексте истории, проведенного с использованием современных методов анализа.

Ключевые слова: лезгинская драматургия, национальный театр, культура лезгин, Гаджибек Гаджибеков, Идрис Шамхалов, Ханбиче Хаметова

История возникновения и развития лезгинского театра уходит своими корнями в народные обряды и даже ритуалы, которые народ совершал для общения с древними божествами, главным из которых был Бог справедливости — Алпан [5, с. 75].

Проблема исследования истории возникновения национального театра, конечно же, требует ответа на ряд вопросов, связанных с историей, этнографией, фольклором, литературой, поэзией.

В культуре лезгин драматическому театру предшествовали кукольный театр — «Нини» [4, с. 597], где обязательными персонажами были Мальчик и Девочка, так как лицедейство взрослого человека порицалось. По этой причине, мы полагаем, и другие народы Кавказа не имели театра вплоть до XIX века.

Для становления лезгинского театра значение имели и так называемые «песенные театры» ашугов, где состязания лучших из них в остром, метком и поэтичном слове, сопровождаемые мимикой, вызывали восхищение зрителей.

Свою лепту в становление и развитие национального театра внесли рабочие-отходники. Так, возвратившись из Баку, куда они отправлялись на заработки, отходники рассказывали сельчанам не только о революционных схватках, о выступлениях своих земляков-дагестанцев, которые ратовали за революционные идеи, но и о бакинских театрах.

Молодежь, как известно, мечтает о переменах в жизни, поэтому разговор о бакинских спектаклях и актерах захватил ее полностью. Так, в 1906 году кружок любителей представил зрителю свой первый спектакль «Буржали».

Одна из причин, объясняющих зарождение театра у лезгин раньше других народностей, — географическая близость лезгинских районов к промышленно развитым городам Северного Кавказа, в частности Баку.

Таким образом, на 1906 год как дату рождения лезгинского театра в своих исследованиях указывают С. Говоров (псевдоним С. Глаголь) [1, с. 33], М. Зульфукарова [2], Г. Султанова [3], Ф. Казимагомедова [4] и др. Дагестанский искусствовед М. Зульфукарова писала, что «лезгины раньше других делали попытки не только ставить спектакли, но и создавали собственную инсценировку» [2, с. 16].

В первых спектаклях женские роли тоже исполняли мужчины. Спектакль «Буржали», подготовленный Идрисом Шамхаловым вместе с такими же, как и он, молодыми рабочими-энтузиастами, имел огромный успех среди населения, что окрылило участников. Со временем ставили любительские спектакли по произведениям турецких, иранских, персидских, русских авторов, переведенных на лезгинский язык. Первое произведение русского автора (Л. Толстой «Первый винокур») для постановки было переведено на лезгинский язык не с русского, а с азербайджанского языка.

Спектакли не могли обойтись одним текстом, они сопровождались и музыкальным оформлением. Идрис Шамхалов стал не только создателем и организатором первого театрального кружка, но и выступил как первый лезгинский драматург. Он также написал пьесы «Пери-ханум», «Кавказская война», «Накануне» и др.

Следующим шагом в развитии лезгинской драматургии стали первые литературные пьесы («В когтях адата», «Колхоз») Гаджибека Гаджибекова, журналиста, литературоведа, критика, драматурга. Это был 1928 год. На сцене лезгинского театра произведения Гаджибекова ставились многократно, он считается одним из родоначальников национальной драматургии.

Работа театрального кружка набирала обороты и расширяла границы. Однако нашествие фашистских захватчиков на короткий миг парализовало работу театра. Вскоре по требованию военного времени группа лезгинского театра перестроила свою работу: был подобран мобильный репертуар, в который вошли отрывки из разных спектаклей, создана специальная концертная бригада, которая выступала перед жителями южного Дагестана, представляя фрагменты спектаклей, стихи и отрывки из прозы патриотического содержания С. Стальского, А. Фатахова, Г. Цадасы, Т. Хрюгского, А. Муталибова, А. Гафурова и других дагестанских авторов.

Послевоенные годы в развитии лезгинского драматического театра были плодотворными: стали появляться новые имена талантливых, интересных и ярких драматургов, чье творчество и произведения вызывали живой интерес читателей и зрителей, в числе которых Зияудин Эфендиев («Во имя победы», «Гюльзада»), Кияс Меджидов («Семья партизана», «Деды», «Слепые колючки», «Цветок России»), Ибрагим Гусейнов («Етим Эмин», «Саяд», «Легенда о любви», «Юг», «Шкатулка и свирель») и др.

Конец XX столетия и начало XXI знаменуется в драматургии произведениями Абдулбари Махмудова («Беспокойная весна», «Не рой яму…», «Сестры»), Ханбиче Хаметовой («Каменные мальчики»), Абдуселима Исмаилова («Свадьба в тюрьме», «Попрошайки», «Взорванный дом»), Арбена Кардашева («Гурии бренного сада», «Поздняя любовь Мирза-Али»), Наримана Ибрагимова («Саид и Саяд» и «Жёны начальников», «Мама из Москвы») и др.

В настоящее время в репертуаре Лезгинского музыкально-драматического театра имени С. Стальского — спектакли по произ-

ведениям не только дагестанских поэтов и писателей, но и классиков русской и мировой литературы.

Литература

1. Говоров С. Театр народов Северного Кавказа. – Пятигорск : Севкавгиз, 1936. – 138 с.

2. Зульфукарова М. Дагестанская советская драматургия. – Махачкала : Дагкнигоиздат, 1965. – 240 с.

3. Султанова Г. Театр-первенец: Очерк о творческом пути Дагестанского русского театра им. М. Горького. – Махачкала : Дагкнигоиздат, 1973. – 80 с.

4. Казимагомедова Ф. И. Трансформация фольклорного образа в драматической тетралогии Х. Хаметовой «Каменные мальчики» // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1 (104). – С. 594–596.

5. Омарова З. С., Казимагомедова Ф. И. К вопросу развития мифологии и магической поэзии народов Дагестана // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки. – 2018. – Т. 12. – № 3. – С. 74–77.

УДК 372.8

Фаина Исламовна Казимагомедова,
канд. филол. наук, доцент,
Изольда Нариманова Казимагомедова,
студентка, факультет дагестанской филологии,
Дагестанский государственный педагогический
университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия,
fainamaka@mail.ru,izamaka09@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ К. Х. АКИМОВА

Аннотация. В статье освещены теоретические и методические подходы к преподаванию родной литературы в методической системе К. Х. Акимова, рассмотрены вопросы интеграции теоретических знаний и практических методов в процессе обучения родной литературе.

Работы Курбана Халиковича Акимова помогают эффективно организовать учебный процесс с учетом культурных особенностей народа, способствуют развитию у школьников интереса к национальной литературе и сохранению духовного наследия. К. Х. Акимов разработал уникальные программы и учебно-методические пособия, которые остаются актуальными и востребованными в педагогической практике.

Ключевые слова: методика преподавания родной литературы, лезгинская литература, педагогика, Курбан Халикович Акимов

В научном наследии Курбана Халиковича Акимова, известного дагестанского ученого в области литературоведения, особое место занимают теоретические и методические аспекты преподавания родной литературы. Его работы представляют собой ценный вклад в педагогическую науку, предлагая глубокие и всесторонние подходы к изучению и преподаванию литературного наследия.

В своих исследованиях К. Акимов рассматривает различные аспекты методики преподавания, включая разработку эффективных стратегий и тактик, направленных на повышение интереса обучаю-

щихся к родной литературе. Он предлагает использовать инновационные подходы, такие как междисциплинарные связи, интерактивные методы обучения и проектная деятельность, которые способствуют более глубокому пониманию и осмыслению литературных произведений.

Так, в 1982 году К. Х. Акимов выпустил «Методическое руководство», где подробно изложил рекомендации по изучению родной литературы в 4 классе. Осознавая необходимость дальнейшего развития подходов к обучению, в 1983 году он создал новое пособие — «Вопросы методики преподавания лезгинской литературы». Это издание стало важным вкладом в образовательную практику, обогатив её новыми методическими разработками и подходами к преподаванию родной литературы.

Необходимость создания такого пособия была вызвана отсутствием научно-методических изданий в помощь учителю. В результате многолетней работы по изучению и систематизации методических подходов в преподавании родной литературы, а также анализа практического опыта школьных учителей республики и собственного значительного педагогического опыта, К. Х. Акимов разработал оптимальное методическое пособие по преподаванию родной литературы.

«Вопросы методики преподавания лезгинской литературы» включают предисловие и три главы. В работе освещены методологические аспекты изучения лезгинской литературы, а также актуальные проблемы преподавания родной литературы в IV–VIII (ныне V–IX) классах. В приложении представлены тематическое и поурочное планирование для каждого класса.

Методическое пособие К. Х. Акимова существенно повысило результативность освоения курса лезгинской литературы в образовательных учреждениях. Оно стало фундаментальной основой для развития методической мысли в республике, способствовало совершенствованию профессиональных навыков педагогов и стимулировало разработку авторских методик и учебных материалов. Наиболее значимо то, что применение рекомендованных в пособии методов и подходов создаёт оптимальные условия для углубления знаний учащих-

ся, освоения ими духовного богатства и культурного наследия своего народа [2–4; 6].

Несмотря на давность издания «Методики» (прошло более 20 лет), и в настоящее время она вполне соответствует требованиям изучения литературы в школе и выполняет основную функцию — помогает учителям в организации преподавания родной литературы.

В первой главе «Основные вопросы изучения лезгинской литературы в школе» автор раскрывает следующие вопросы: цели и задачи изучения лезгинской литературы; история изучения родной литературы в школе; содержание образования по предмету; состояние изучения родной литературы, уровень знаний учащихся в школах республики и др.

Художественная литература, в отличие от других видов искусства, обладает значительным потенциалом для влияния на когнитивные процессы, эмоциональное состояние и поведенческие установки индивидов. В связи с этим автор методики преподавания литературы выделяет в качестве основной задачи формирование и развитие личности учащихся через литературное образование. Каждое произведение, включённое в школьную программу, благодаря своему содержанию и идейной направленности, способствует воспитанию у школьников патриотизма, межэтнической толерантности и трудолюбия.

Рассматривая и анализируя актуальные социальные проблемы, литература, при условии эффективного методического подхода со стороны учителя, оказывает воздействие на привычки, мышление и поведение учащихся, она способствует формированию высоких моральных качеств, развивает способность к пониманию искусства и расширяет эстетические горизонты молодёжи.

В исследовании подробно анализируются этапы формирования лезгинской детской литературы, что позволяет глубже понять её историческое развитие. Автор убедительно доказывает, что до установления советской власти детская литература как самостоятельный жанр практически не существовала. Несмотря на наличие в устном народном творчестве и произведениях таких авторов, как Етим Эмин, элементов, которые могли бы привлекать и обучать детей, эти произ-

ведения не могут считаться полноценной детской литературой, что требовало специального осмысления и создания литературных форм, адаптированных для детского восприятия и развития.

Для разработки наиболее эффективной методики преподавания родной литературы К. Х. Акимов углублённо анализирует предусмотренные программами литературные знания и создаёт соответствующие рекомендации. Он выявляет ряд недостатков в существующей практике, а также предлагает способы улучшения программ, учебных хрестоматий и традиционных методик.

Создавая систему работы по изучению родной литературы, отвечающую требованиям времени, автор обращает внимание на следующие вопросы: сообщение учащимся необходимой информации, соответствующей программе; учёт возрастных особенностей и способностей учащихся; систематическое развитие и расширение познавательных способностей учащихся; тесная межпредметная связь; использование наглядности и ТСО; поиск новых форм и методов обучения; использование воспитательного потенциала произведения и др.

Прежде чем подготовиться к уроку, как отмечает автор, учитель должен знать, что обязан дать новые знания учащимся и воспитывать их. Для этого ему нужно выбирать методические приёмы, наглядные пособия и другие средства, соответствующие данному урочному материалу. Учитель всем своим видом, поведением, эрудицией и знаниями должен быть примером для учащихся. Ему необходимо добиться повышения интереса у учащихся к себе и выработки у них любви к художественному слову, к чтению художественных произведений.

В соответствии с «Методикой», процесс обучения и воспитания учащихся на уроках родной литературы должен быть интегрирован с изучением языка, истории, культуры, а также обычаев и традиций народа.

Автор методики опирается на научные труды и учебные пособия российских учёных, педагогов и методистов, таких как В. В. Голубков, Н. И. Кудряшов, М. Н. Скаткин и другие. Это позволяет ему обосновать свои рекомендации с научно-педагогической, психологической и методической точек зрения. Основываясь на личном опыте, опыте

учителей и экспериментальных данных, автор предлагает применять метод творческого чтения, который включает в себя такие приёмы, как составление плана содержания текста, ведение кратких записей в тетрадях учащихся по содержанию и идеям произведения и др.

Исходя из современных требований методики и особенностей изучаемого учебного материала, К. Х. Акимов определяет типы уроков литературы: подготовительный урок; урок по изучению жизни и творчества автора; уроки выразительного и объяснительного чтения; урок изучения произведения; урок по изучению теории и истории литературы; урок развития речи; урок подведения итогов и обобщений; урок внеклассного чтения и др. Даётся ряд схем уроков, включающих в себя все этапы и элементы.

В пособии К. Х. Акимова детально расшифрованы некоторые типы уроков. Например, проведение первого, вводного, урока рекомендуется в начале учебного года при подготовке к изучению большого литературного произведения. Цель такого урока — повышение интереса учащихся к изучению и познанию творчества писателя данного произведения.

В «Методике» представлены различные авторские методы анализа жизни и творчества лезгинских поэтов, таких как Сулейман Стальский, Абдул Раджабов, Нуредин Шерифов и другие. Основное внимание, конечно же, уделяется процессу анализа и интерпретации текста художественного произведения. Предлагаемая методика включает несколько этапов: учитель в рамках обсуждения раскрывает содержание произведения (в случае объемного текста — по частям), разъясняя при этом значения незнакомых или сложных слов и выражений. Для достижения этой цели применяются разнообразные педагогические приемы, такие как беседа и выразительное чтение, которые иллюстрируются конкретными примерами.

Анализ художественного произведения в «Методике» осуществляется поэтапно, начинается с краткой беседы, ответов учащихся на вопросы учителя, включая работу над языком произведения для раскрытия его идеи и системы образов. Анализ сопровождается сопоставлениями, сравнениями с жизненными ситуациями, которыми

окружены учащиеся. Такая работа над текстом решает главные требования программы: познание, развитие навыков и воспитание.

В книге подробно описаны возможности и приёмы использования технических средств обучения на уроках родной литературы. Они эффективны ещё потому, что учащихся, живущих в окружении видео- и аудиотехники, привлекает техническая наглядность.

Третья часть «Методики» посвящена развитию речи, внеклассной и внешкольной работе.

Процесс развития речи должен проходить, по мнению К. Х. Акимова, не только на специальных уроках, но и ежеурочно при изучении художественных произведений и во время внеклассных мероприятий.

Автор предлагает практиковать следующие виды работ по развитию родной речи учащихся:

а) беседы учителя и учащихся (о литературном произведении, о событиях из жизни и др.);

б) ответы на вопросы (ответы должны быть полными);

в) объяснение новых слов и выражений (фиксировать их в словариках учащихся);

г) составление предложений и коротких текстов с новыми словами и выражениями;

д) составление плана для пересказа содержания произведения;

е) пересказ содержания произведения и др. [1, с. 91].

Развитие речевой компетенции учащихся на уроках литературы может осуществляться как в устной, так и в письменной форме. Письменная форма считается более продуктивной, поскольку она требует от учащихся глубокого понимания содержания произведения. Для выполнения письменных работ, таких как сочинение, анализ образов или рецензия, необходимо предварительно ознакомиться с текстом, запомнить его содержание, осмыслить основную идею, оценить описываемые события и образы, а также выразить своё отношение к произведению автора. Все эти этапы требуют от учащихся не только активного чтения, но и критического осмысления прочитанного,

что способствует развитию их аналитических и коммуникативных навыков.

Во всём этом учащимся помогает учитель, применяя на уроках различные методы и приёмы, опираясь на примерные урочные планы и другие рекомендации, в том числе по реализации межпредметных связей, содержащиеся в «Методике».

Автор пособия рекомендует проводить следующие виды внеклассной и внешкольной работы:

1. Проведение консультаций с учащимися.
2. Организация экскурсий по местам, связанным с историей, культурой, литературой и искусством народа.
3. Развитие эстетических вкусов и взглядов учащихся путём проведения бесед и экскурсий по произведениям лезгинских художников и скульпторов.
4. Организация и проведение работы литературного кружка.
5. Создание творческой группы учащихся, склонных сочинять литературные произведения.
6. Привлечение детей к работе по оборудованию кабинета родной литературы, сбору материалов по устному народному творчеству и др.
7. Выпуск стенгазет, бюллетеней, стендов и др.
8. Организация встреч учащихся с деятелями науки, культуры и литературы (чаще всего с писателями).
9. Организация литературных передач по (школьному) радио.
10. Встречи со знаменитыми людьми села, района и др. [1, с. 91].

Также в пособии уделяется внимание и описанию кабинета родного языка и литературы, так как наличие кабинета родной литературы (или литературы и родного языка) играет ключевую роль в образовательном процессе. «В хорошо оборудованном помещении, как подчеркивает К. Х. Акимов, учитель имеет доступ к широкому спектру учебных материалов и технических средств, включая наглядные пособия, такие как плакаты и портреты, а также произведения изобразительного искусства и альбомы, аудиовизуальные устройства (магнитофон, проигрыватель, фильмоскоп и эпидиаскоп, а также диа-

и эпифильмы, кассеты и пластинки). Библиотека кабинета включает в себя книги и высказывания поэтов и писателей, а также информацию о них. Все эти ресурсы способствуют повышению эффективности преподавания и углублению знаний учащихся» [1, с. 112].

Таким образом, методика, разработанная К. Х. Акимовым, является ключевым пособием для преподавателей родного (лезгинского) языка и литературы. Она занимает значимое место в историческом контексте развития дагестанской национальной школы.

Литература

1. Акимов К. Х. Вопросы методики преподавания лезгинской литературы в 4–8 классах. – Махачкала : Дагучпедгиз, 1983. – 133 с.
2. Акимов К. Х. О системном подходе к изучению родной литературы в национальной школе // Актуальные вопросы обучения и воспитания учащихся в дагестанской национальной школе. Вып. 11. – Махачкала : Дагучпедгиз, 1989. – С. 64–68.
3. Акимов К. Х. Изучение произведений лезгинского фольклора в школе. – Махачкала : Дагучпедгиз, 1990. – 64 с.
4. Акимов К. Х. Некоторые аспекты организации самостоятельной работы студентов по курсу «Родная литература» // Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов в условиях перестройки. – Махачкала : Дагучпедгиз, 1990. – С. 2–4.
5. Акимов К. Х. К вопросу о системе изучения родной литературы в школе // Изучение лезгинского языка и литературы в школе. – Махачкала : Дагучпедгиз, 1991. – С. 38–42.
6. Гашаров Г. Лезги литература школада. Сад лагьай пай. – Махачкала : Дагучпедгиз, 1985. – 107 с.

УДК 823 (470.67)

Асият Мурсалиновна Магомедова,
студентка, факультет дагестанской филологии,
Рашид Расулович Багомедов,
канд. филол. наук, доцент,
Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия,
magomedovaasa864@gmail.com, rashidbagomedov@mail.ru

ЧЕЛОВЕК И ВОЙНА В ПОЭЗИИ СУЛЕЙМАНА РАБАДАНОВА

Аннотация. В статье рассмотрены тенденции развития темы войны, определено место произведений военной тематики в творчестве Сулеймана Рабаданова в контексте нравственных взаимоотношений «человек и война», а также роль творчества поэта в развитии художественной системы XX века. Также проанализированы сюжет и поэтика отдельных произведений о войне С. Рабаданова.

Ключевые слова: Сулейман Рабаданов, даргинская поэзия, война и женщина, поэтическая индивидуальность, композиция

Сулейман Рабаданов — даргинский писатель, поэт и драматург, народный поэт ДАССР, лауреат республиканской премии имени Гамзата Цадасы, литературной премии имени Омарла Батырая.

Его творчество плодотворно сочетает батыраевскую стиховую культуру с опытом всего последующего развития даргинской поэзии. В стихах неуловимо сквозят интонации и Р. Нурова, и А. Иминагаева, и С. Абдуллаева. Но эти интонации не умаляют его поэтическую индивидуальность: поэзия С. Рабаданова от этого только выигрывает.

Многие его стихи о труде и человеке, о жизни и смерти, о природе, о прекрасном — философские раздумья. Его поэзия — поэзия мысли. В данной статье мы рассмотрим произведения на тему Великой Отечественной войны.

Военная тема бессмертна. По верному определению Л. Соболева, в послевоенные годы все яснее различают то, что не могли рассмотреть в дыму и пламени боев [1, с. 187].

Если даргинским писателям старшего поколения, таким как С. Абдуллаев и А. Иминагаев, довелось самим пережить войну, то для молодого поколения Великая Отечественная война стала историей. Но и из новой жизни нельзя вычеркнуть войну. Она напоминает о себе костылями бывших фронтовиков, сиротами, которым не удалось увидеть отцов, — следы войны всюду. О войне говорят последствия войны [1, с. 188].

Даргинские поэты в своем творчестве вновь и вновь возвращаются к жестоким годам войны, однако каждый из них к этой теме подходит по-разному. Так, С. Рабаданов подходит к теме как философ. Его лирический герой, сверстник самого поэта, не был участником войны, знает ее только по ее последствиям. Он наследник тех, кто отстоял мир, и он в неоплатном долгу перед ними. Лейтмотив стихов С. Рабаданова — «живые вам бесконечно должны».

Теме войны посвящены стихотворения Сулеймана Рабаданова «Письмо», «В ауле», «Имя отца» и др., а также поэма «Умут» («Надежда»).

Стихи С. Рабаданова на военную тему большей частью сюжетные, например стихотворение «В ауле».

В ауле свадьба. Тамада строго следит, чтобы все танцевали. Он не штрафует только двух горцев. Их костыли говорят о том, что *за эту свадьбу, за этот звонкий смех, за эту лезгинку — они в атаку шли*. Обыграв такую деталь, как стоящие в углу костыли, автор как бы посылает проклятие войне.

На фоне свадьбы, человеческой радости, как в симфонии тема скорбного реквиема. Возникает святое чувство долга перед погибшими и теми, кто вернулся с увечьями. Переплетение светлых интонаций с трагическими возвращает народ в героическое прошлое. У всех одинаково рождается великое чувство ответственности живых перед памятью.

О поэтической зоркости говорит стихотворение С. Рабаданова «Письмо»: поэту о войне напоминает письмо друга, *что писал не без усилий левой, уцелевшею рукой*.

В основу таких стихотворений поэт кладет действительные факты. Их умелое, реальное воспроизведение надолго запоминается читателю.

Большую услугу оказывает поэту и преемственность. В стихотворении «Имя отца» С. Рабаданов отталкивается от доброго обычая горцев давать сыну имя отца. Дав ученику Гази имя погибшего отца Гасана, поэт подчеркивает бессмертие жизни, отданной во имя народа, говоря о долге молодежи перед старшими, о верности делу отцов [1, с. 189].

А в стихотворении «Сосед», например, на эту же тему лирический герой С. Рабаданова выражает готовность занять место тех, кто стал жертвой войны. Автор показывает это, на первый взгляд, через малозначительную деталь — бритье головы инвалида. Сосед Гасан раньше был парикмахером и брил учеников. Он вернулся с войны без руки и теперь лирический герой — бывший ученик обращается к Гасану:

Привет, Гасан, пойдем со мной на крышу,

Вот я пришел, чтобы тебя побрить.

Такое обращение для лирического героя С. Рабаданова естественно, так как в его характере стремление быть полезным людям. На тему Великой Отечественной войны С. Рабадановым создана поэма «Умут» («Надежда»), которую мы упомянули выше. Фабульная основа поэм «Родник и тополь» и «Надежды» одна. В этих произведениях речь идет о женской доле в годы Великой Отечественной войны. Обращает внимание на себя повторяемость сюжетных коллизий, с помощью которых создаются образы, даются характеристики героям: молодоженов разлучает война, дети рождаются на поле, их отцы умирают, вдовы фронтовиков ждут, но не дождутся своих мужей.

В поэме «Родник и тополь» эти и другие компоненты эпического сюжета характеризуют Аминат, создают полнокровный образ верной жены, любящей матери и преданной Родине гражданки. Аминат «самим сюжетом поставлена перед необходимостью действовать» [4, с. 35].

В поэме «Надежда» нет событий, есть только их описание, данное вдовой фронтовика; они не раскрывают характера героини, лишь выражают ее чувства к погибшему мужу.

Сюжетной основой поэмы, таким образом, стало эмоциональное осмысление событий вдовой фронтовика.

Характерен стиль поэмы, в которой народно-поэтическое изображение героя и его поступков занимает главное место. Безымянный герой поэмы С. Рабаданова напоминает фольклорного героя — борца за народные интересы. Он нарисован с широкой, как ворота, спиной, с телом, тяжесть которого конь не выдерживает и т. д. В самом деле, подвиги героя в их реальном измерении автору как будто бы безразличны. Он подчеркивает их массовость путем использования фольклорного приема – гиперболизированного изображения одного лица и его поступков.

Уйти от описательности, от излишних этнографических, бытовых и исторических аксессуаров при изображении прошлого удавалось не всем и не всегда. С. Рабаданов тоже как будто бы остался в плену «этнографизма», но изображаемое в данном случае диктовало поэту способ изображения.

Следование жизни в данной поэме выразилось в том, что автор передал чувства вдовы фронтовика. События – доля истории; чувства скорби и горя еще гнетут людей. Для того чтобы выразить это состояние, автору не надо было изображать события в их логической и жизненной последовательности. Этим объясняется отказ поэта от эпического сюжета [3, с. 59].

В сборнике «Родник и тополь» помещены еще две поэмы, где явственно обнаруживается целенаправленный отказ от эпического изображения жизни. Поэма «ЛягІнат» («Проклятие») — публицистическая инвектива. Вслед за русскими поэтами (например, В. Луговским) С. Рабаданов не связывает сюжет поэмы с судьбой определенного героя.

Итак, С. Рабаданов обращается к трудному и сложному периоду в истории — к 1930-м годам. Эпический сюжет, даже его компоненты в поэме отсутствуют, но это не мешает автору передать гнев по пово-

ду антинародных деяний лиц, не имеющих ничего общего ни с установлением Советской власти, ни со строительством социализма в стране [2, с. 190].

Повествование, включающее события разной исторической и художественной значимости, складывается в сюжет эпических поэм и стихотворений, в которых славится подвиг женщины-горянки, подвиг человека в годы Великой Отечественной войны.

Литература

1. Абакарова Ф. Очерки даргинской советской литературы (1917–1965). – Махачкала : Изд-во Даг ФАН СССР, 1969. – 266 с.

2. Вагидов А. М. Социалистический реализм и развитие даргинской литературы. – Махачкала : Даг. кн. изд-во, 1987. – 237 с.

3. Литература Дагестана и жизнь. Сб. статей. / Сост. М.-З. Аминов. – Махачкала : Даг. кн. изд-во, 1984. – 112 с.

4. Неупокоева И. Г. Революционно-романтическая поэма первой половины XIX в.: Опыт типологии жанра. – Москва : Наука, 1971. – 520 с.

УДК 321.01:81’272

Наиль Мидхатович Мухарямов,
д-р полит. наук, профессор,
Ольга Борисовна Януш,
канд. полит. наук, доцент,
Казанский государственный энергетический
университет, Казань, Россия,
n.mukharyamov@yandex.ru, ob.yanush@yandex.ru

О ЦИФРОВОМ БУДУЩЕМ ЯЗЫКОВ НАРОДОВ РОССИИ

Аннотация. Языковая политика, включая ее сетевые аспекты, оформляется в виде самостоятельного направления государственной политики. Потенциал информационно-коммуникационных технологий в плане влияния на языки народов России, с одной стороны, открывает новые возможности, с другой — задействован в не полном объеме. Предлагается идея создания российской системы мониторинга и объективной диагностики цифрового благополучия языков в качестве основы для эффективной языковой политики в цифровой среде.

Ключевые слова: языковая политика, языки народов России, цифровое благополучие языков, цифровая среда

Новейшие документы в области языковой политики, принятые в 2024 и 2025 годах свидетельствуют о том, что языковая политика становится самостоятельным направлением государственной политики. Принципиальный сдвиг происходит в фундаментальном понимании самого рассматриваемого феномена. Многообразие, понимаемое в коннотациях плюрализма миноритарных — идеоэтнических — кодов, замещается большим вниманием по отношению к культурно-коммуникативной консолидации, в основе которой находится язык государствообразующего народа, а русский язык становится одновременно основой общероссийской гражданской идентичности и системным элементом культурно-языкового многообразия в общенациональных масштабах [1, с. 11].

В Концепции государственной языковой политики Российской Федерации 2024 года сказано: «Широкие возможности для поддержки языков народов Российской Федерации создает развитие современных информационных и коммуникационных технологий. При этом сегодня потенциал информационной среды РФ …задействован недостаточно эффективно» [2]. Исследовательской значимостью в данном контексте обладает следующее обстоятельство: согласно данным Интернет-статистики (W3Techs, Обсерватория лингвистического и культурного многообразия в Интернете) в число 361 языка исследования Обсерватории лингвистического и культурного многообразия в Интернете вошли лишь три языка народов России с численностью говорящих более одного миллиона человек: татарский (93 позиция, 0,070% веб-контента на данном языке), чеченский (164 позиция, 0,024%) и башкирский (191 позиция, 0,017%) языки. Инженеры Яндекса фиксируют ежедневное возникновение десятков тысяч потребностей переводов текстов на языках России.

В 2024 году в ходе работы VIII экспертного форума ФАДН «Языковая политика в Российской Федерации» приводились данные мониторинга в 36 субъектах РФ на основе представленной региональными властями информации: 70 языков в той или иной степени обеспечены электронными словарями; для семи языков разработаны речевые технологии, включая речевые синтезаторы и речевые анализаторы; 36 языков обеспечены языковыми корпусами разного объёма; для 55 языков разработаны цифровые программы, включая мобильные приложения и программы для персональных компьютеров; свободно распространяемые шрифты PT Sans, PT Serif, PT Mono шрифтовой компании «ПараТайп» содержат расширенный набор символов на базе кириллицы из 179 знаков, подходящих для обозначения графической основы (алфавита) 150 языков; 59 языков обеспечены раскладками клавиатуры персонального компьютера; в крупнейшем отечественном сервисе автоматического перевода «Яндекс Переводчик» представлены девять языков, а также 17 языков народов России обеспечены другими системами машинного перевода; для 11 языков разработаны системы проверки правописания и грамматики [3].

Существующие на данный момент теоретические рамки включают в себя уровни витальности: процветающие, энергичные, языки наследия и неподвижные языки — четыре уровня в разработках А. Корная; шкала цифровой витальности, включающая шесть уровней, предложенная исследователями в рамках Проекта цифрового языкового разнообразия при поддержки Программы Эразмус+; Шкала цифровой языковой поддержки Ethnologue, включающая уровни и оценки цифровой поддержки языка [4, с. 134-138]. Однако, данные подходы позволяют обнаружить широко используемые инструменты для цифровой поддержки больших языков, но не учитывают инструменты, созданные для одного малого языка. В этой связи разработка и функционирование в России своей комплексной системы мониторинга и объективной диагностики значимых показателей цифрового благополучия языков народов Российской Федерации могла бы быть опорой для научного анализа и соответствующего экспертно-аналитического сопровождения эффективной языковой политики в цифровой среде.

Литература

1. Мухарямов Н. М., Януш О. Б. К вопросу о мезополитике культурно-языкового многообразия в российских условиях // Вестник РФФИ. Гуманитарные и общественные науки. – 2025. – №3. – С. 10–22.

2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 12 июня 2024 г. № 1481-р «Об утверждении Концепции государственной языковой политики РФ» // Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409100008/ (дата обращения: 17.11.2025).

3. Телеграм-канал Дома народов России. – URL: https://t.me/domnarodovrf/9572. 12 декабря 2024 г. (дата обращения: 17.06.2025).

4. Януш О. Б. Языковая политика онлайн: уровни, субъекты, технологии. – Казань : Отечество, 2025. – 256 с.

УДК 811.512.142'367.625

Рамиля Рамилевна Саньярова,
канд. филол. наук, доцент,
Асия Рафилевна Салаватова,
студентка, факультет башкирской филологии,
востоковедения и журналистики,
Уфимский университет науки и технологий,
Уфа, Россия, kaf.VBYA@yandex.ru, ramilya1612@yandex.ru

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕСТОИМЕНИЙ В БАШКИРСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются стилистические функции и особенности употребления различных разрядов местоимений в современном башкирском публицистическом стиле. На материале текстов из республиканских газет, журналов и интернет-порталов проводится детальный анализ функционирования личных, указательных, вопросительных, определительных, неопределенных, отрицательных и притяжательных местоимений. Устанавливается, что местоимения в публицистике являются мощным средством создания экспрессии, воздействия на читателя, выражения авторской позиции и формирования доверительного тона общения. Особое внимание уделяется частотности употребления местоимения *үҙ (сам)* и его производных, а также сочетаний личных местоимений с *«үҙ»* для актуализации субъекта или объекта действия. Доказывается, что широта и разнообразие использования местоимений служит одной из ключевых характеристик башкирского публицистического текста, сближая его с художественной речью по степени экспрессивности.

Ключевые слова: башкирский язык, публицистический стиль, стилистика, местоимения, экспрессивность, воздействующая функция, указательные местоимения

Тексты публицистического стиля в башкирском языке, как и в других языках, характеризуются установкой на воздействие, сочетанием стандарта и экспрессии, а также широким использованием различных языковых средств для реализации этих задач. Одной из таких значимых и многогранных единиц являются местоимения. Их

способность замещать другие части речи, указывать на лица и предметы, выражать отношение и задавать тон коммуникации делает их незаменимым инструментом в арсенале публициста.

Целью настоящей статьи является систематизация и описание стилистических особенностей употребления различных разрядов местоимений в башкирской публицистике.

Материалом для исследования послужили тексты, извлеченные из республиканских газет и журналов («Йәншишмә», «Башҡортостан», «Ватандаш», «Торатау», «Йәшлек»), а также с интернет-порталов (сайт Всемирного курултая башкир, «Башҡортостандың мәҙәни донъяһы»).

Как показывает анализ, в башкирской публицистике находят применение все формы личных местоимений. Местоимения *мин, һин, беҙ, һеҙ, улар* активно используются для создания эффекта личного общения, диалогичности, что способствует установлению контакта с читателем: *Әле миңә «һин башҡортса һөйләшмәйһең» тигән кеше Уфала юҡ* (Р. Бәхтиев). *‘А сейчас в Уфе нет человека, который сказал бы мне «ты не говоришь по-башкирски»’*. Формы *беҙҙәр, һеҙҙәр,* более характерные для художественной речи, также находят свое место в публицистике, подчеркивая коллективность: *Һеҙҙәр ни эшләйһегеҙ?* (Л. Яҡшыбаева). *‘Что вы делаете?’*

Наиболее частотными и стилистически маркированными в публицистических текстах являются указательные местоимения. Местоимения *был, ошо, шул, ул, теге* и их падежные и числовые формы используются не только для непосредственного указания, но и для акцентирования внимания на ключевых понятиях, явлениях, проблемах: *Был сара шәхси һәм һөнәри үҫешкә... ҡатын-ҡыҙҙы дәртләндереү маҡсатында ойошторола* (Р. Мусина). *‘Это мероприятие организуется с целью воодушевления женщин, стремящихся к личному и профессиональному росту...’.* Местоимение *бына* часто употребляется в сочетании с другими указательными местоимениями (*бына шул, бына ошондай, бына шулай*), выполняя функцию усиления и эмоционального выделения: *Ябай ғына хәүефһеҙлек ҡағиҙәләрен үтәмәү бына*

ошондай бәләгә килтерә («Торатау»). ‘*Несоблюдение простейших правил безопасности вот к такой беде приводит’.*

Указательные местоимения-прилагательные *ошондай, бындай, шундай, ундай* также широко представлены. Они служат для квалификации явлений, часто с оценочным оттенком: *Әлегә тиклем ... ошондай 1180-дән ашыу проект тормошҡа ашырылғайны* (Л. Дәүләтбәкова). *‘До сих пор ... было реализовано более 1180 таких проектов’.* Данные местоимения принимают аффиксы числа и падежа (*бындайҙар, шундайҙарҙан*), а также могут использоваться в парной форме (*ундай-бындай*) для выражения неопределенной множественности.

Вопросительные местоимения (*нимә, кем, ҡайҙа, нисек, ҡасан, ниндәй*) используются не только в прямом значении для формирования вопросов, но и в составе сложноподчиненных предложений, выступая в роли связующих элементов: *Радий Хәбиров ... бүленгән финанс сараларының ҡайҙа тотонолоуын асыҡларға ҡушты* (Г. Балтабаева). *‘Радий Хабиров ... поручил прояснить, где освоены выделенные финансовые средства’.* Употребленные в форме множественного числа (*нимәләр, кемдәр, ниндәйҙәр*), они усиливают вопросительную интонацию: *Ә уны алға әйҙәүселәр кем, һәм улар ниндәйҙәр һуң?* (Г. Ҡотоева). *‘А кто те, кто ведет его вперед, и какие они?’.* Нами также зафиксированы случаи, когда повторение местоимения *кемгә* приобретает значение неопределенности: *Кемгә – үлем, кемгә – килем* (М. Ильясов). *‘Кому – смерть, кому – доход’.*

Характерной чертой публицистики является активное использование местоименных наречий и глаголов, таких как *ҡалайтыу, нишләү* и их кратких форм *ҡалайтаһың, нишләйһең,* которые придают высказыванию разговорный, доверительный тон: *Нишләйһең, һәр ҡайҙа ла бер үк талап* (Н. Ҡәҙербаев). *‘Что поделаешь, везде одинаковые требования’.* Местоимение *ҡайҙа* в сочетании с *ла* приобретает значение определительного местоимения һәр ҡайҙа (везде): *Башҡорт ҡайҙа ла башҡорт бит ул* (Ф. Күзбәков). *‘Башкир везде остается башкиром’.*

Среди определительных местоимений доминирует *һәр* и его производные (*һәр берһе, һәр кем, һәр ҡайҙа, һәр ҡайһыһы*), которые служат для выражения обобщения и тотального охвата: *Һәр кем үҙ яҙмышын үҙе яҙа тиеүҙә хаҡлыҡ бар* (Ф. Күзбәков). *‘Есть доля правды в том, что каждый сам пишет свою судьбу’.* Местоимения *бөтә, бөтәһе, барыһы, башҡа, бүтән* также частотны: *Әйтергә кәрәк, барыһы ла бик матур ойоштороло̆ган* (Г. Балтабаева). *‘Надо сказать, все было очень красиво организовано’.* Формы *бөтөн, барлыҡ, бар* встречаются реже: *Унда уларға кәрәкле барлыҡ мәғлүмәттәр күрһәтелгән* (Р. Шәнгәрәева). *‘Там были указаны все необходимые им сведения’.*

Особого внимания заслуживает местоимение *үҙ (сам),* которое отличается чрезвычайно высокой частотой употребления. Оно используется для подчеркивания самостоятельности, идентичности, возвратности: *Был йәһәттән үҙ фекеремде әйттем* (Ә. Минғәлиева). *‘В этом отношении выскажу свое собственное мнение’.* Широко распространена конструкция, в которой личное местоимение употребляется вместе с *үҙ* для усиления акцента на субъекте или объекте: *Юҡ, уның үҙен эҙләмәйҙәр* (Ә. Минғәлиева). *‘Нет, ищут не его самого’.* Встречаются и случаи двойного усиления: *...беҙ үҙебеҙгә үҙебеҙ генә маҡтанып йөрөйбөҙ...* (Д. Шәрәфетдинов). *‘...мы лишь сами себя хвалим...’.*

Неопределенные местоимения (*нимәлер, кемдер, ниндәйҙер, әллә нимә, әллә ниндәй, бер нисә, бәғзе*) являются неотъемлемым элементом публицистического текста, передавая неточность, предположительность или намеренную неконкретность: *Мәғлүм булыуынса, ниндәйҙер ширҡәт ошо урынды төҙөкләндереүҙе үҙ өҫтөнә алған* (Г. Балтабаева). *‘Как известно, некая компания взяла на себя благоустройство этой территории’.* Местоимение *бәғзе (некоторый)* относится к числу редкоупотребительных: *Әйтергә кәрәк, бәғзе урындарҙа майҙансыҡтар кәртәләп алынған* (Г. Балтабаева). *‘Надо сказать, в некоторых местах площадки огорожены забором’.*

Отрицательные местоимения (*бер кем, нимә, бер ни, һис бер, һис кем*) используются относительно реже и служат для усиления отри-

цания: *Етәксе бынан ары сүп-сар мәсьәләһе бер кемде лә борсомаҫ, тип белдерҙе* (Р. Солтанова). *‘Руководитель дал понять, что отныне проблема мусора никого не побеспокоит’.*

Что касается притяжательных местоимений, то в кратких статьях наиболее частотны формы *беҙҙең, уның, уларҙың*. Местоимения *һеҙҙең, һинең, минең* регулярно встречаются в прямых цитатах, интервью, очерках: *Тик мин архив сығанаҡтарынан шуны беләм: һинең ата-бабаларың башҡорт* (Р. Бәхтиев). *‘Но я из архивных источников знаю одно: твои предки – башкиры’.* Примечательно активное использование местоимения *беҙҙекеләр (наши),* которое часто выносится в заголовки и служит для выражения групповой идентичности: *“Таланттар балҡышы”нда беҙҙекеләр ҙә балҡыны* (З. Хәсәнова). *‘И наши блеснули на «Созвездии талантов»’.*

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что местоимения в башкирском публицистическом стиле выполняют широкий спектр стилистических функций. Они являются ключевым средством создания экспрессии, диалогичности, обобщения, акцентирования и выражения авторской оценки. Разнообразное использование всех разрядов местоимений, особенно указательных и местоимения *үҙ*, служит одной из ярких отличительных черт публицистического текста, сближая его по степени воздействия и образности с языком художественной литературы.

Литература

1. Башҡорт теле. Юғары уҡыу йорттарының филология факультеты студенттары өсөн дәреслек / Г. Р. Абдуллина, Г. Д. Вәлиева, К. Ғ. Ишбаев (яуаплы мөхәрир) һ. б. – Өфө : Китап, 2012. – 616 бит.
2. Зәйнуллин М. В. Хәҙерге башҡорт әҙәби теле: Морфология: Юғары уҡыу йорттарының филология факультеты өсөн дәреслек. – Өфө : БДУ нәшриәте, 2002. – 388 бит.
3. Сәлимов Н. Б. Башҡорт әҙәби теленең публицистик стиле. – Өфө : Китап, 2003. – 224 бит.

УДК 81’373:796

Мадина Булатовна Тайбугина,
студентка, факультет башкирской филологии,
востоковедения и журналистики,
Рамиля Рамилевна Саньярова,
канд. филол. наук, доцент,
Уфимский университет науки
и технологий, Уфа, Россия,
kaf.VBYA@yandex.ru, ramilya1612@yandex.ru

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ БАШКИРСКИХ СПОРТИВНЫХ ТЕРМИНОВ

Аннотация. В данной статье проводится комплексный анализ словообразовательной структуры спортивной терминологии башкирского языка. На основе классификации терминов по способам словообразования – корневые, производные, парные и сложные слова – выявляются основные модели и аффиксы, участвующие в формировании данной лексико-семантической группы. Особое внимание уделяется взаимодействию исконно башкирских и заимствованных элементов в терминосистеме. Исследование демонстрирует, что, несмотря на значительный пласт интернациональной лексики, башкирский язык обладает развитым и самобытным словообразовательным аппаратом для создания и адаптации спортивных терминов, отражающим как современные глобальные тенденции, так и богатые национальные традиции.

Ключевые слова: башкирский язык, спортивная терминология, словообразование, заимствования, исконная лексика, аффиксация, лексикализация, термин

Современная эпоха характеризуется не только бурным развитием технологий, но и значительным ростом популярности спорта во всех его проявлениях. XXI век справедливо считается временем расцвета спортивного движения. Это закономерно приводит к интенсивному развитию и усложнению соответствующей терминологии в каждом языке. Башкирский язык, являясь государственным языком Республики Башкортостан, где спорту традиционно уделяется большое вни-

мание, не является исключением. Актуальность исследования башкирской спортивной терминологии обусловлена ее недостаточной изученностью в современном языкознании, а также динамичным характером ее развития и расширения.

Как отмечается в научной литературе, спортивная терминология башкирского языка представляет собой сложный конгломерат исконных и заимствованных элементов. Значительную ее часть составляют интернационализмы, однако в сфере национальных видов спорта, таких как борьба («көрәш») и конный спорт, абсолютно преобладают исконно башкирские слова общетюркского происхождения. Исследование словообразовательных моделей, по которым создаются и функционируют эти термины, позволяет глубже понять механизмы адаптации иноязычной лексики и развития собственно башкирского терминотворчества.

Спортивные термины в башкирском языке, как и лексика в целом, с точки зрения словообразовательной структуры подразделяются на несколько типов: корневые, производные, парные и сложные слова.

Корневые слова составляют значительный пласт как исконно башкирской лексики, так и заимствований. К исконным корневым терминам относятся, например: *туп ‘мяч’, саңғы ‘лыжи’, сана ‘счет’, ярыш ‘состязание’, бәйге ‘скачки’, көрәш ‘борьба’, сатраш ‘фехтование’, ҡылыс ‘сабля’, уҡ ‘стрела’, сәп ‘дротик’, мәргән ‘меткий стрелок’, мәрәй ‘снайпер’*.

Среди заимствованных корневых терминов наблюдается большое разнообразие: *гер ‘гиря’, мат ‘мат’, штык ‘штык’, булава ‘булава’, гол ‘гол’, тайм ‘тайм’, пас ‘пас’, штанга ‘штанга’, штраф ‘штраф’, кәрзин ‘корзина’, теннис ‘теннис’, жокей ‘жокей’, гит ‘гит’, кросс ‘кросс’, спринт ‘спринт’, диск ‘диск’, йәҙрә ‘ядро’, сальто ‘сальто’, самбо ‘самбо’, каратэ ‘карате’*.

Производные слова образуются преимущественно с помощью аффиксов. Наиболее продуктивным является суффикс *-сы / -се*, служащий для обозначения лица по роду деятельности: *футболсы ‘футболист’, хоккейсы ‘хоккеист’, волейболсы ‘волейболист’, баскетбол-*

сы ‘баскетболист’, теннисcы ‘теннисист’, ҡапҡасы ‘вратарь’, һаҡсы ‘защитник’, конькисы ‘конькобежец’, шахматсы ‘шахматист’, шашкасы ‘шашист’, көрәшсе ‘борец’, спортсы ‘спортсмен’, йөҙөүсе ‘пловец’, сабышсы ‘бегун’, уҡсы ‘стрелок’, разрядсы ‘разрядник’, рекордсы ‘рекордсмен’.

Суффиксы *-лыҡ / -лек* используются для образования отвлеченных понятий или обозначения принадлежности к сфере деятельности: судьялыҡ ‘судейство’, беренселек ‘первенство’, мастерлыҡ ‘мастерство’.

Для образования отглагольных существительных широко используются аффиксы *-мә, -мән (күнекмә ‘упражнение’, көйәрмән ‘тренер’), -ыш / -еш (сабыш ‘бег’, уҙыш ‘гонка’, атыш ‘стрельба’, йүгереш ‘пробег’), а также -ыу / -еү, -оу / -өү (ишеү ‘гребля’, йөҙөү ‘плавание’, атыу ‘стрельба’, йүгереү ‘бег’, ярышыу ‘соревнование’).*

Заимствованные производные часто сохраняют иноязычные суффиксы: *-ик (атлетика, гимнастика), -ист (штангист, реваншист, самбист, каратист, дзюдоист, регбист, фигурист), -ер (боксер), -ат (чемпионат).*

Парные слова в спортивной терминологии представлены преимущественно заимствованиями из разных языков: *джиу-джитсу* (из японского через русский), *кросс-кантри, тайм-аут* (из английского), *сальто-мортале* (из итальянского).

Сложные слова занимают важное место в башкирской спортивной терминологии. Они формируются двумя основными способами: морфемным и лексико-синтаксическим.

Морфемный способ (сложение основ) характерен исключительно для заимствованных терминов: *баскетбол, волейбол, футбол, бейсбол, гандбол, мотокросс, ипподром, гроссмейстер, дискобол, биатлон, маутинбайк, велотриал, велодром, мотодром, велотрек.*

Лексико-синтаксический способ (лексикализация словосочетаний) является чрезвычайно продуктивным. Выделяются модели, образованные исключительно на базе исконно башкирской лексики:

1. «Имя существительное в винительном падеже + отглагольное имя существительное»: *балға сөйөү ‘метание молота’, бил биреү ‘борцовский прием’.*

2. «Имя существительное в дательном падеже + отглагольное имя существительное»: *озонлоҡҡа һикереү ‘прыжок в длину’, бейеклеккә һикереү ‘прыжок в высоту’, һыуға һикереү ‘прыжок в воду’, сәпкә атыу ‘метание копья’.*

3. «Имя существительное в местно-временном падеже + отглагольное имя существительное»: *бозза бейеү ‘фигурное катание’, урында йүгереү ‘бег на месте’.*

4. «Имя существительное в основном падеже + послелог + отглагольное имя существительное»: *ҡолға менән һикереү ‘прыжок с шестом’, беренселек өсөн көрәшеү ‘борьба за первенство’, ике таяҡ менән этенеү ‘передвижение на двух палках’.*

5. «Прилагательное + имя существительное в основном падеже»: *мәргән туп ‘меткий мяч’, соҡор туп ‘мяч в лунку – гольф’, сәпәмә туп ‘мяч в корзину’, урта туп ‘центральный мяч’, ямғыр туп ‘дождевой мяч’.*

6. «Наречие + отглагольное имя существительное»: *ирекле бейеү ‘произвольная программа’, мотлаҡ бейеү ‘обязательная программа’, бергә әйләнеү ‘парное катание’, ирекле сумыу ‘вольное упражнение’, ҡушлап ишеү ‘парная гребля’.*

7. «Числительное + отглагольное имя существительное»: *бер урау ‘один круг’, бер сабыш ‘один забег’.*

Отдельную обширную группу составляют термины, возникшие в результате лексикализации словосочетаний, состоящих из башкирских и заимствованных слов:

1. «Имя существительное в винительном падеже + отглагольное имя существительное»: *старт алыу ‘брать старт’, гол индереү ‘забивать гол’, диск ырғытыу ‘метать диск’, йәзрә сөйөү ‘толкать ядро’, штанга күтәреү ‘поднимать штангу’, гер күтәреү ‘поднимать гирю’, мат ҡуйыу ‘объявлять мат’.*

2. «Имя существительное в дательном падеже + отглагольное имя существительное»: *финалға сығыу ‘выходить в финал’, кәрзингә индереү ‘забрасывать в корзину’.*

3. «Имя существительное в местно-временном падеже + отглагольное имя существительное»: *конькиҙа йүгереү ‘бег на коньках’, мотоциклда ҙыш ‘мотогонка’, велосипедта ҙыш ‘велогонка’, ҡулсала әйләнеү ‘вращение в обруче’, турникта күтәрелеү ‘подъем на турнике’.*

4. «Имя существительное в исходном падеже + отглагольное имя существительное»: *винтовканан атыу ‘стрельба из винтовки’, вышканан һикереү ‘прыжок с вышки’, трамплиндан һикереү ‘прыжок с трамплина’.*

5. «Прилагательное + имя существительное в основном падеже»: *ҡышҡы биатлон ‘зимний биатлон’, йәйге биатлон ‘летний биатлон’, ишкәкле регата ‘гребная регата’, елкәнле регата ‘парусная регата’, абсолют чемпион ‘абсолютный чемпион’, физик күнекмәләр ‘физические упражнения’, халыҡ-ара турнир ‘международный турнир’, өлкән тренер ‘старший тренер’, күсмә кубок ‘переходящий кубок’, ҙур теннис ‘большой теннис’, еңел атлетика ‘легкая атлетика’, ауыр атлетика ‘тяжелая атлетика’.*

6. «Наречие + отглагольное имя существительное»: *комплекслы йөҙөү ‘комплексное плавание’, синхрон йөҙөү ‘синхронное плавание’, академик ишеү ‘академическая гребля’, финал осрашыу ‘финальная встреча’, фигуралы шыуыу ‘фигурное катание’, оригиналь бейеү ‘оригинальный танец’, эстафеталы йүгереш ‘эстафетный бег’.*

7. «Числительное + прилагательное + имя существительное» или «Числительное + имя существительное + имя существительное»: *өс ҡырлы шпага ‘трехгранная шпага’, күп ҡырлы шпага ‘многогранная шпага’, беренсе разрядлы шахматсы ‘шахматист первого разряда’, ике тапҡыр сальто ‘двойное сальто’.*

8. «Имя существительное в основном падеже + послелог + отглагольное Имя существительное»: *барьер аша йүгереү ‘бег с барьерами’, гантель менән күнегеүҙәр яһау ‘упражнения с гантелями’.*

Особую подгруппу сложных терминов, образованных лексикализацией с последующей аффиксацией, составляют конструкции с аффиксами принадлежности *-ы / -е, -һы / -һе: ат сабышы ‘скачки’, сәкән таяғы ‘хоккейная клюшка’, уҡ атышы ‘стрельба из лука’, саңғы ярышы ‘лыжные гонки’, йүгерең ыҙаны ‘беговая дорожка’.* Аналогичным образом образуются термины от смешанных основ: *донъя чемпионаты ‘чемпионат мира’ финиш һыҙығы ‘финишная линия’, шахмат таҡтаһы ‘шахматная доска’, штраф тубы ‘штрафной удар’, команда ҡапҡасыһы ‘вратарь команды’.*

Проведенный анализ подтверждает выводы исследователей о том, что в башкирской спортивной терминологии присутствуют как исконные, так и заимствованные элементы. Однако словообразование демонстрирует их тесное взаимодействие. Исконно башкирские аффиксы (например, *-сы/-се, -лыҡ/-лек*) активно используются для освоения иноязычной лексики, создавая гибридные образования типа *футболсы, чемпионатлыҡ.* Это позволяет интегрировать международную лексику в грамматическую систему башкирского языка.

Лексикализация словосочетаний является мощным механизмом для создания точных и описательных терминов, особенно в тех видах спорта, где требуется детализация действий или снаряжения. При этом данный механизм в равной степени эффективен как для чисто башкирских (*балға сөйөү*), так и для смешанных (*гол индереү, штанга күтәреү*) конструкций.

В результате исследования были систематизированы и описаны основные словообразовательные модели башкирской спортивной терминологии. Установлено, что она характеризуется значительным разнообразием и использует все основные способы словообразования, присущие башкирскому языку. Несмотря на мощное влияние интернациональной лексики, башкирский язык демонстрирует высокую степень адаптивности, активно включая заимствования в свои собственные словообразовательные парадигмы. Это обеспечивает динамичное развитие спортивной терминосистемы, отвечающее современным потребностям, при сохранении грамматического и частично лексического своеобразия языка. Дальнейшее изучение спортивной

терминологии может быть направлено в русле историко-генетического анализа, а также более детального исследования терминотворчества в отдельных, особенно национальных, видах спорта.

Литература

1. Абдуллина Г. Р., Карабаев М. И. Исконный и заимствованный пласт в спортивной терминологии башкирского языка // Semantics Scholar. 2015. – URL: https://www.semanticscholar.org/paper/ (дата обращения: 06.11.2025).

2. Ишбаев К. Ғ., Ишкилдина З. К. Башҡорт теленең һүҙьяһалыш һүҙлеге. – Өфө : Ғилем, 2005. – 552 бит.

3. Әлимбаева Г. Ғ., Дәүләтгәрәева Х. И. Спорт терминдарының килеп сығышы буйынса төркөмләнеүе // Башкирский язык в образовательном пространстве субъектов Российской Федерации. Сборник материалов VIII Международной научно-методической конференции, посвященной Году педагога и наставника. – Уфа, 2023. – С. 334–338.

УДК 81

Баходир Хасанович Хаитматов,
соискатель,
Уфимский университет науки и технологий,
Уфа, Россия, raxmatillaev1997@mail.ru

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ КЛАССИФИКАЦИИ АББРЕВИАТУР В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ

Аннотация. Статья посвящена систематическому анализу многоаспектных классификаций аббревиатур, разработанных в рамках отечественной лингвистической школы. Рассматриваются основные критерии систематизации: структурно-формальные (инициальные, слоговые, усеченные, телескопные модели), компонентные (монокомпонентные, бикомпонентные, поликомпонентные), семантические (номинативные, экспрессивно-оценочные, терминологические, идеологически маркированные) и функционально-дискурсивные (официально-деловой, научно-технический, медиа-, интернет-дискурс). Исследование базируется на трудах ключевых российских лингвистов (Д.И. Алексеева, Е.А. Земской, В.В. Лопатина, Г.Н. Алиевой и др.) и демонстрирует эволюцию таксономических парадигм от структурно-центричных к функционально-прагматическим. Делается вывод о том, что многомерность классификационных подходов отражает структурную гетерогенность и функциональную поливалентность самого феномена аббревиации.

Ключевые слова: аббревиация, типологическая классификация, семантика, дискурс, инициальные аббревиатуры, языковая экономия

Аббревиация как лингвистический феномен представляет собой сложный объект для систематизации в силу своей структурной гетерогенности, функциональной поливалентности и глубокой зависимости от экстралингвистических факторов [1, с. 67]. Многообразие форм — от традиционных инициальных сокращений до современных интернет-блендов — сочетается с различиями в механизмах образования (усечение, сложение, контаминация) и функциональным диапазоном (от сугубо номинативной до экспрессивной и символической нагрузки). Эта

многомерность обуславливает существование множества классификационных подходов. В отечественной традиции сформировалась сложная иерархическая система критериев, образующих структурно-семантическую и функциональную таксономию аббревиатур.

1. Структурно-формальные и компонентные классификации.

Фундаментальной в отечественной лингвистике считается структурно-формальная классификация Д. И. Алексеева, которая выделяет четыре базовых типа аббревиатур:

1. Инициальные аббревиатуры, подразделяемые на:

1) буквенные (алфавитизмы): *МГУ [эм-гэ-у], ПВО [пэ-вэ-о]* [1, с. 67];

2) звуковые (акронимы): *ТАСС [тас], ГРАУ [грау]* [4, с. 125];

3) буквенно-звуковые гибриды: *ЦСКА [цэ-эс-ка]* [3, с. 118–119].

2. Слоговые образования: *колхоз, медсанбат* [13, с. 159–169].

3. Усечённые модели, включающие апокопы (зам), аферезисы и гибридные формы *(гороно, завскладом)* [10, с. 9–14; 11, с. 41–43].

4. Телескопные конструкции (бленды): *Росгвардия*, статус которых остается дискуссионным [11, с. 42].

Параллельно развивался компонентный подход. Ю. А. Ермоленко, учитывая ономасиологическую модель, выделяет монокомпонентные *(РФ)*, бикомпонентные *(МОЦ)* и поликомпонентные *(ОСАГО)* аббревиатуры [7, с. 103–105]. Г.Н. Алиева предлагает более детальную схему, разделяя аббревиатуры на двух- и трехкомпонентные неинициального типа (евростиль, Минпромнауки) и на простые, составные и синтаксически усложненные инициального типа (АЯ, CD-ROM, ВВ МВД) [2, с. 11].

2. Семантические и функционально-дискурсивные классификации

Семантические критерии позволяют группировать аббревиатуры по их значению и стилистической окраске. Выделяются:

1. Номинативные (нейтральные): *МО, БМП, вуз* [15, с. 229–246].

2. Экспрессивно-оценочные: *забугорье, чинуша, спец* (в фамильярном контексте) [12, с. 18].

3. Терминологические (узкоспециальные): *ОФС, ДНК, АЭС* [5, с. 128–131].

4. Идеологически маркированные: *СССР, ВЛКСМ, СВО* [9, с. 131].

Иную семантическую типологию предлагает М. К. Шарипова, выделяя номинативные (*ВТБ*), функциональные (*УФА*) и ситуативные (*СМИ*) аббревиатуры [17, с. 173].

Важным аспектом является функционирование в дискурсе. Исследования показывают, что каждый тип коммуникации порождает специфичный набор аббревиатур:

1. Официально-деловой и военный дискурс: строго стандартизированные инициальные (*МО РФ, ГШ ВС РФ*) и усеченные формы (*ст. л-т*) [6, с. 15].

2. Научно-технический дискурс: точные терминологические сокращения, часто международные (*БПЛА, РЛС*) [5, с. 128–131].

3. Медиа-дискурс: сочетание официальных (*ЗРК*) и идеологически окрашенных единиц (*СВО, ВСУ*) [16, с. 7–12].

4. Интернет-дискурс: усечения (*спец*), бленды (*рофл*), заимствованные англицизмы (*имхо*) [8, с. 27–36].

5. Историко-архаический дискурс: аббревиатуры ушедших эпох (*РККА, Совнарком*) [13, с. 158–169].

Анализируя функционирование в контексте, Т. С. Сергеева выделяет авторские (окказиональные), текстовые и общепринятые аббревиатуры [14, с. 176–177]. Ю. М. Кувшинская, развивая идеи о связи аббревиатур с типом речи, описывает их функционально-тематические разновидности в интернет-коммуникации, от аббревиатур компьютерного жаргона до специальной речи, отмечая смешение письменных и устных форм [8, с. 24, 27–29].

Заключение. Проведенный анализ позволяет констатировать, что в отечественном языкознании сформировалась разветвленная и многомерная система классификации аббревиатур. Эволюция таксономических подходов – от фундаментальных структурно-формальных схем (Алексеев, Лопатин) к компонентным (Ермоленко, Алиева), семантическим (Шарипова) и, наконец, функционально-дискурсивным

(Сергеева, Кувшинская) – отражает общую тенденцию лингвистики к интегральному описанию языковых явлений. Многообразие классификационных критериев не является противоречием, а, напротив, адекватно отражает сложную природу аббревиации, находящейся на пересечении системных законов языка и прагматических требований коммуникации. Универсальным основанием всех классификаций выступает принцип языковой экономии, однако конкретные таксономические решения демонстрируют глубокую проработку специфики русского словообразования и функционирования языка в различных социальных контекстах.

Литература

1. Алексеев Д. И. Сокращенные слова в русском языке. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1979. – 328 с.
2. Алиева Г. Н. Аббревиатурные неологизмы современного русского языка конца 90-х годов XX – начала XXI века: Семантико-деривационный аспект: Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. – Санкт-Петербург, 2003. – 34 с.
3. Андронова А. В. Спорные вопросы типологии сложносокращенных слов // Вестник Нижегородского государственного университета. – 2003. – № 1 (3). – С. 117–123.
4. Борисов В. В. Аббревиация и акронимия: Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках / Под ред. А. Д. Швейцера. – Москва : Воениздат, 1972. – 320 с.
5. Даниленко В. П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания / АН СССР, Институт русского языка. – Москва : Наука, 1977. – 246 с.
6. Драчук Н. В. Сокращения в письменной деловой коммуникации // МНИЖ. – 2013. – №7–4 (14). – С. 14–16.
7. Ермоленко Ю. А. Особенности ономасиологических моделей номинатем типа «словосочетание + аббревиатура» // Наукові записки. Серия: Філологічна. – 2012. – Вип. 26. – С. 103–107.
8. Кувшинская Ю. М. Аббревиация в речи интернет-форумов // Современный русский язык в интернете / ред. Я. Э. Ахапкина, Е. В. Рахилина. – Москва : Языки славянской культуры, 2014. – С. 23–38.

9. Куткина А. Ю. Аббревиация в современном политическом дискурсе // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2011. – № 1. – С. 130–132.

10. Лазарева Ю. А. Усечение в современной речи: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Москва, 2004. – 20 с.

11. Лопатин В. В. Рождение слова. – Москва : Наука, 1973. – 152 с.

12. Нургалеева Т. Г. Аббревиация как средство экспрессивного словообразования: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Москва, 2010. – 19 с.

13. Селищев А. М. Язык революционной эпохи: из наблюдений над русским языком последних лет (1917–1926). – Москва : Работник просвещения, 1928. – 248 с.

14. Сергеева Т. С. Аббревиатура в системе лексических сокращений // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, – 2013. – № 6 (24): в 2-х ч. Ч. II. – С. 174–179. – URL: www.gramota.net/materials/2/2013/6-2/47.html (дата обращения: 17.07.2025).

15. Чернейко Л. О., Ли Я. Аббревиатура как номинативный и экспрессивный знак в текстах российских СМИ // Известия Уральского федерального университета. Серия 2: Гуманитарные науки.– Екатеринбург, 2020. – Том 22. – № 3. – С. 229–246. – URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/90981/1/iurg-2020-200-15.pdf (дата обращения: 17.07.2025).

16. Чи Я. Типология аббревиатур в языке российских масс-медиа // Современный ученый. – 2024. – № 2. – С. 7–12. – URL: https://su-journal.ru/wp-content/uploads/2024/02/su-2-.pdf (дата обращения: 16.07.2025).

17. Шарипова М. К. Аббревиатуры в русском и узбекском языках: сравнительный анализ, влияние и развитие // International Bulletin of Applied Science and Technology. – 2023. – Вып. 3. – № 7: – С. 171–176. – URL: https://researchcitations.com/index.php/ibast/article/view/2303 (дата обращения: 25.07.2025).

Вопросы теории и практики РКИ

УДК 372.881.161.1

Азра Гитиномагомедовна Абдурахманова,
канд. пед. наук, доцент,
Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия, azra.a-nova@mail.ru

ПРОБЛЕМА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ БАНГЛАДЕШ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация. В статье представлена история функционирования русского языка в Народной Республике Бангладеш и описаны современные и перспективные пути продвижения русского языка в данной стране.

Ключевые слова: модель продвижения языка, открытое образование, обучение русскому языку и на русском языке, этноориентированные учебные материалы

История проникновения и укоренения русского языка в Бангладеш неразрывно связана с политическими и экономическими изменениями второй половины XX века. После обретения Бангладеш независимости в 1971 году и становления её как светского государства новый виток развития получили её международные связи. Молодая республика искала союзников за пределами традиционного англоязычного мира и стран Южной Азии. Советский Союз, сыгравший ключевую роль в поддержке движения за независимость Бангладеш и использовавший своё право вето в Совете Безопасности ООН для защиты страны, стал одним из таких стратегических партнёров. Это положило начало первому, политически мотивированному, этапу интереса к русскому языку.

В 1970–1980-е годы культурная роль русского языка в Бангладеш развивалась по нескольким ключевым направлениям, главным из ко-

торых стала образовательная миграция. В рамках межправительственных соглашений тысячи бангладешских студентов получили возможность бесплатного или льготного обучения в советских вузах по программам, направленным на подготовку национальных кадров для промышленности, науки, техники и здравоохранения Бангладеш.

Выпускники советских вузов создали уникальную социальную группу — «русскоязычных бангладешцев» или «советских возвращенцев» (Soviet-returned), которые по возвращении на родину заняли видные позиции в инженерных корпорациях, медицинских учреждениях, научно-исследовательских институтах и государственном аппарате. Для них русский язык стал не только инструментом получения профессии, но и мостом к русской культуре, литературе, кинематографу и системе ценностей. В Дакке и других крупных городах стали появляться культурные центры, где показывали советские фильмы с субтитрами, а произведения Пушкина, Толстого, Достоевского и Чехова стали доступны в переводе на бенгальский язык, зачастую осуществлённом именно этими выпускниками.

Важным институтом, поддерживавшим статус русского языка, стал открытый в 1974 году в Дакке Российский центр науки и культуры (РЦНК). На его базе десятилетиями функционируют курсы русского языка, которые пользуются спросом среди тех, кто планирует связать свою карьеру с работой в российских или совместных предприятиях, а также среди потомков тех самых «возвращенцев». Библиотека центра, укомплектованная классической и современной литературой на русском, долгое время была главным ресурсом для изучающих язык.

Однако с распадом Советского Союза в 1991 году культурная роль русского языка в Бангладеш пережила период стагнации. Образовательные квоты сократились, экономические связи ослабли, а английский язык укрепил свои позиции как глобальный язык бизнеса, IT и дипломатии. Интерес к русскому языку на рубеже XX–XXI веков поддерживался в основном ностальгическими связями и усилиями дипломатических миссий.

Современный этап, начиная примерно с 2010-х годов, характеризуется возрождением и трансформацией культурной роли русского языка, которая теперь определяется в первую очередь экономической прагматикой. Укрепляющееся стратегическое партнёрство России и Бангладеш, особенно в сфере энергетики (строительство АЭС «Руппур» при участии госкорпорации «Росатом») и военно-технического сотрудничества, создало новый устойчивый спрос на русский язык. Для работы на масштабных проектах, таких как АЭС «Руппур», требуются не только российские специалисты, но и местные кадры, владеющие русским языком, для обеспечения коммуникации, технического перевода и адаптации документации.

Продвижение русского языка за рубежом давно перестало быть сугубо филологической задачей, превратившись в комплексный инструмент «мягкой силы» и гуманитарного сотрудничества. Как отмечает Т. Г. Бокова, «распространение русского языка является стратегическим направлением международной политики России, способствующим формированию объективного образа страны за рубежом» [3, с. 45].

В контексте Бангладеш, где доминирующими иностранными языками исторически являются английский и в определенной степени арабский, русский язык обладает значительным, но еще не полностью раскрытым потенциалом. Его востребованность связана прежде всего с растущим числом бангладешских студентов, выбирающих Россию для получения высшего образования, а также с потребностями делового сотрудничества в сфере энергетики, сельского хозяйства и информационных технологий.

Традиционная модель продвижения языка через университетские кафедры (например, в Университете Дакки) сталкивается с ограниченной пропускной способностью и жесткими академическими рамками. В этой ситуации центры открытого образования появились как гибкая и эффективная альтернатива. Их ключевое преимущество — доступность для самых широких слоев населения: от школьников и студентов до бизнесменов и государственных служащих. По определению М. В. Богуславского, «открытое образование предполагает

демократизацию доступа к знаниям, снятие территориальных, временных и формальных барьеров» [2, с. 112].

В настоящее время в Бангладеш центры обучения русскому языку функционируют преимущественно на базе российских культурно-образовательных учреждений, таких как Русский дом (бывший РЦНК) в Дакке, который является флагманом этой работы [4].

Деятельность центра можно структурировать по направлениям:

1. Многоуровневые курсы русского языка, ориентированные на различные целевые аудитории. В отличие от академических программ, курсы в центре носят более практический характер, акцент делается на коммуникативных навыках. Это соответствует принципам открытого образования, где «обучающийся становится активным субъектом образовательного процесса» [1, с. 28].

2. Онлайн-платформы и дистанционное обучение. Использование цифровых ресурсов позволяет преодолеть географическую удаленность многих регионов Бангладеш от столицы.

3. Культурно-просветительские мероприятия. Центр организует фестивали, концерты, кинопоказы, выставки, посвященные русской культуре. Как подчеркивает С. Г. Тер-Минасова, «язык — это не только словарь и грамматика, это врата в целый мир, в культуру народа» [5, с. 15].

Подобные события создают позитивный эмоциональный фон и мотивацию для изучения языка.

В 2019 году при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в 14 странах начали функционировать Центры открытого образования на русском языке и обучения русскому языку [7]. А в 2023 году по инициативе Министерства просвещения РФ был запущен проект по созданию Центров открытого образования на русском языке и обучения русскому языку, в рамках которого такой центр открылся и в Народной Республике Бангладеш (НРБ) [6].

Торжественное открытие Центра открытого образования обучения русскому языку и на русском языке (ЦОО) состоялось в Даккском университете 26 октября 2023 года.

В ЦОО на базе Даккского университета преподаватели ДГПУ им.

Р. Гамзатова провели обучение на русском языке по шести дополнительным общеобразовательным программам с охватом 317 слушателей. Также в ЦОО были организованы:

1) мероприятие образовательного характера «Расул Гамзатов — солнце дагестанской поэзии»;

2) мероприятие просветительского характера «Российский (советский) мультфильм как проводник российской культуры»;

3) лекция «Дагестан туристический».

Так преподавателями ДГПУ им. Р. Гамзатова была опробована модель институционального присутствия за рубежом, реализуемая в форме центра открытого образования на русском языке и обучения русскому языку за рубежом. В дальнейшем при разработке модели организации обучения русскому языку в качестве ее структурного звена был определен ЦОО на русском языке и обучения русскому языку [8, с. 77].

В настоящее время обучение бангладешских студентов и школьников русскому языку в рамках работы ЦОО в Даккском университете происходит в дистанционном формате в групповой и индивидуальной форме по инициативе отдельных преподавателей и студентов, что видится перспективным ввиду разных факторов [8; 9; 10].

Однако развитие ЦОО в Бангладеш сталкивается с рядом вызовов: во-первых, это лингвистический барьер и конкуренция с английским языком, имеющим прочные институциональные позиции; во-вторых, кадровый дефицит — нехватка квалифицированных преподавателей-русистов, владеющих бенгальским языком; в-третьих, технологические ограничения, включая неравномерный доступ к высокоскоростному интернету за пределами Дакки.

Для преодоления этих барьеров необходима комплексная стратегия, включающая разработку этноориентированных учебных материалов и создание мобильных образовательных приложений, работающих в условиях нестабильного интернет-соединения.

В заключение следует отметить, что центры открытого образования в Бангладеш доказали свою эффективность в качестве гибкого и адаптивного механизма продвижения русского языка. Они дополняют традиционные академические форматы, расширяя аудиторию и

делая изучение русского языка более доступным и привлекательным. Дальнейшая успешная деятельность этих центров напрямую зависит от подготовки кадров, учета местной специфики и цифровизации процесса обучения, что в итоге будет способствовать укреплению гуманитарных связей между Россией и Бангладеш.

Литература

1. Андреев А. А. Педагогика открытого образования // Открытое образование. – 2018. –№ 22 (1). – С. 24–31.
2. Богуславский М. В. Открытое образование: философия и технологии. – Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2020. – 234 с.
3. Бокова Т. Г. Русский язык как инструмент «мягкой силы» в международных отношениях // Вестник МГИМО-Университета. – 2019. – № 2 (65). – С. 44–58.
4. Официальный сайт Русского дома в Дакке. – URL: https://bangladesh.rs.gov.ru/ (дата обращения: 30.10.2025)
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – Москва : Слово, 2018. – 264 с.
6. Торжественное открытие Центра открытого образования на русском языке и обучения русскому языку в Дакке // Дагестанский государственный педагогический университет. Сайт. – URL: https://dspu.ru› category › bangla-open-center-rus/ (дата обращения: 30.10.2025).
7. Центры образования на русском языке открылись в 14 странах мира // Русский язык в мире. – URL: https://www.edu.ru/news/ prodvizhenie-russkogo-yazyka-za-rubezhom/ centry-obrazovaniya-na-russkom-yazyke-otkrylis-v-1/(дата обращения: 29.10.2025).
8. Этноориентированный подход в обучении русскому языку граждан Бангладеш: коллективная монография / под ред. Р. Ш. Халидовой. – Махачкала : Издательство «Формат», 2023. – 193 с.
9. Эльдарова Н. М. Перспективы изучения русского языка в Бангладеш в условиях цифровизации // Региональные аспекты социальной политики. – 2024. – № 26. – С. 43–52.
10. Эльдарова Н. М. Дистанционное обучение русскому языку бангладешских учащихся: возможности и перспективы // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 17. – № 4. – С. 113–119.

УДК 81'23:372.881.161.1

Яшар Камиль оглу Алхасов,
д-р философии по педагогике, доцент,
Бакинский славянский университет,
Баку, Азербайджан,
alxasovyashar@gmail.com

КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА КАК ОСНОВА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Аннотация. В статье рассматривается роль когнитивной лингвистики как теоретической базы для методики преподавания русского языка как иностранного. Рассматриваются практические аспекты применения: концептуальный анализ, семантические сети, конструкционная грамматика и интеграция технологий, таких как ИИ и корпусы данных. Эмпирические данные подтверждают эффективность подхода в повышении мотивации, преодолении интерференции и развитии межкультурной компетенции. Выделяются преимущества (глубокое усвоение, критическое мышление) и вызовы (сложность для начинающих, необходимость подготовки преподавателей). Перспективы включают дальнейшую интеграцию с психолингвистикой и адаптивными технологиями для оптимизации обучения РКИ в многоязычных контекстах.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, методика обучения РКИ, концепты; метафоры, лингводидактика, межкультурная компетенция, конструкционная грамматика; психолингвистика

В современной лингводидактике язык рассматривается с точки зрения его участия в познавательной деятельности человека. В этом смысле когнитивная лингвистика как проявление антропоцентрической парадигмы науки о языке приобретает всё большую значимость как теоретическая база для разработки эффективных методик преподавания русского языка как иностранного (РКИ). В рамках данного подхода язык квалифицируется не как изолированная система кодовых знаков (фонем, морфем, лексем, синтагм, предложений и текст), а как неотъемлемая часть когнитивных процессов человека, что поз-

воляет переосмыслить классические методы и приёмы обучения, делая акцент на национальных механизмах восприятия и умения общаться. Актуальность темы обусловлена растущими требованиями к межкультурной компетенции в современном мире, где изучающие иностранные языки сплошь и рядом сталкиваются с необходимостью не только усвоить различные уровни языка (фонетику, лексику, словообразование, морфологию, синтаксис), но и понять культурно обусловленные концепты, скрытые за языковыми единицами.

Когнитивная лингвистика, опираясь на идеи о том, что язык отражает способы концептуализации мира в сознании носителей, предлагает инструменты для анализа различных концептов, имеющих ядро и периферию, которые должны быть включены в содержание обучения [1; 2; 5]. В контексте РКИ это означает переход от механического запоминания языковых правил к осознанному пониманию, как язык коррелирует с познавательными схемами. Теоретические основы такого подхода позволяют создать методики, которые могут быть ориентированы на индивидуальные когнитивные возможности обучаемых, способствуя более глубокому усвоению языка. В нашей работе рассматриваются главные постулаты когнитивной лингвистики, их преломление в лингводидактике.

Антропоцентрический характер когнитивной лингвистики подчёркивает роль обучаемого как активного субъекта, чьи национально-ментальные процедуры формируют языковую личность [13, с. 85–86]. В многоязычных и мультикультурных группах, типичных для РКИ, это особенно актуально, поскольку каждый студент воспринимает мир через призму родного языка и приносит из своей культур свою «сетку координат» восприятия мира, что влияет на интерпретацию русских единиц.

Цель статьи — раскрыть потенциал когнитивной лингвистики для оптимизации обучения РКИ, предложив теоретические рекомендации для разработки эффективных методик.

Когнитивная лингвистика как самостоятельное направление сформировалась под влиянием работ В. Гумбольдта, Т. Куна и др. В последующие годы Е. С. Кубрякова, Н. Н. Болдырев, А. Вежбицкая,

В. А. Маслова и некоторые адаптировали эти идеи к изучению русского языка, подчёркивая роль концептов и национально-ментальных особенностей обучаемых [6]. Основная идея — язык не автономен, а встроен в систему познания, где семантика определяется сугубо национальными моделями и опытом.

Так когнитивная лингвистика стала интегрироваться в лингводидактику, в которой традиционные методы, ориентированные на грамматику, уступали место когнитивно-коммуникативным стратегиям.

Когнитивная лингвистика как научное направление объединяет лингвистику, психологию и философию для изучения языка через восприятия картину мира. Центральным понятием является концепт как ментальная единица, усваиваемая в ходе опытного постижения мира и воплощаемая в языковых формах [2].

Применительно к обучению РКИ когнитивный подход подразумевает усвоение языка и развитие межкультурной коммуникации через активацию национально-ментальных структур, учитывая родной язык и культурный фон обучаемого.

Психолингвистическая основа, опираясь на И. А Зимнюю, подчёркивает роль языка в мышлении. В РКИ это стимулирует абстрагирование через тексты разных жанров и видов [5, с. 18].

Известно, что обучаемый сразу правильно не говорит на изучаемом языке. Обладая определённым лексическим запасом, изучающий русский язык часто спотыкается. Внедрение же когнитивной лингвистики позволяет «активизировать» синтаксис, например, предложно-падежные конструкции в когнитивных ситуациях, обеспечивая метаязыковое сознание и предотвращая интерференцию.

В лексике используются семантические сети, которые объясняются через ядро и приядерную «зону» концепта. Например, для семантизации глаголов движения учитывается значение направления, времени, цели, причины, образа действия, что позволяет обучаемому усваивать предложно-падежные конструкции как целостные единицы.

Таким образом, можно констатировать, что когнитивная лингвистика — самая надёжная основа для эффективного обучения РКИ.

Дальнейшее развитие данного направления лингводидактики требует эмпирической верификации почти всех элементов системы обучения РКИ (целей, содержания, методов и приёмов, конечных результатов обучения).

Литература

1. Алхасов Я. К. Содержание и структура куррикулума как новой модели обучения в Азербайджанской Республике // Витоки педагогічної майстерності: Збірник наукових праць. Випуск 12. – Полтава : ПНПУ, 2013. – С.8–15.
2. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. ун-та, 2014. – 256 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Гринцевич Н. П. Когнитивный подход в обучении иностранным языкам. – Москва : Изд-во МГУ, 2016. – 180 с.
5. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – Москва : Просвещение, 1985. – 160 с.
6. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. Учебное пособие. – Минск: ТетраСистемс, 2005. – 256 с.

УДК 378.016:811.161.1

Дарина Антонякова,
канд. фил. наук, доцент,
Марек Хованец,
канд. фил. наук, доцент,
Институт русистики
Прешовского университета в Прешове, Прешов, Словакия,
darina.antonakova@unipo.sk, marek.chovanec@unipo.sk

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПОВЫШЕНИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ РУССКОГО ЭТНОСА (опыт работы со студентами)

Аннотация. В статье рассматривается художественный текст как источник углубления и повышения культурологических знаний.

Ключевые слова: культурология, реалия, художественный текст, лингвистика, анализ текста, русский как иностранный

Институт русистики Прешовского университета предоставляет студентам возможность изучать русский язык по трём программам: учительской, переводческой и культурологической. «У каждой из программ есть свои особенности, но в каждой из них студенты должны хорошо овладеть системой языка, устной и письменной формой речи, литературой (степень и глубина изучения зависят от профиля изучения), географией, культурой и историей России» [3, с. 50].

Лингвистическим дисциплинам и литературе отводится место прежде всего в бакалаврской программе изучения, которая в Словакии рассчитана на 3 года, а в магистерской, которая длится 2 года, студенты обязательно углубляют свои знания в области стилистики, теории литературы, дидактики русского языка, проходят практику в основных и средних школах, а также выбирают спецкурсы, которые обогащают и расширяют их знания и более тесно связаны с их будущей профессией.

Чтобы стать учителем основной школы, техникума или колледжа, обязательно нужно окончить магистерскую программу обучения. По-

сле бакалавриата можно стать ассистентом и помогать прямо на уроках ученикам с ограниченными способностями. В последнее время не хватает учителей основных и средних школ. Особенно остро это ощущается в Братиславской области, и поэтому Министерство образования Словацкой Республики начинает говорить о том, что учителями могут работать и студенты, окончившие бакалаврскую программу обучения, хотя у них не было ни методики, ни дидактики по данным предметам, ни практики в школе. Пока всё находится в стадии обсуждения данной проблемы. Проходит дискуссия на уровне отдельных областей, муниципалитетов, директоров школ, педагогов и других заинтересованных в области образования работников.

Хотя в последнее время в обучении русскому языку как иностранному выделяют прежде всего коммуникативную компетенцию студентов, нельзя забывать о том, что более глубокие знания историко-культурного характера и понимание взаимосвязи нации и её языковой идентификации позволяют гораздо лучше, эффективнее и креативнее выстраивать процесс обучения, повышая языковой уровень обучающихся, что в конечном итоге сказывается на общем уровне образования и обучения студентов или школьников.

У студентов нашего института есть возможность повысить свои знания в культурологической области лишь на первом курсе бакалаврской программы, когда у них и в зимнем, и в летнем семестре обязательным является предмет «История России и лингвореалии», а также на первом курсе магистерской программы, когда обязательным является предмет «Язык и культура». Все остальные предметы, имеющие и культурологическую направленность, такие как «Основы лингвокультурологии», «География России», «Фразеология и паремиология русского языка», носят характер предмета по выбору, которому студенты отдают предпочтение лишь в том случае, когда их заинтересовала данная область изучения языка. Наши наблюдения говорят о том, что обычно после более глубокого изучения такого предмета они выбирают и соответствующие темы бакалаврских и дипломных работ.

В нашем исследовании мы оперируем понятиями *культурология* и *культура.* Культурологию понимаем как комплекс дисциплин, изучающих культуру. Авторы словаря методических терминов и понятий Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин дают следующее определение культурологии: это «... научная и учебная дисциплина, предметом которой является определённым образом отобранная и организованная совокупность сведений о культуре изучаемого языка, необходимых для общения на этом языке, включаемая в учебный процесс для решения образовательных и воспитательных задач. Культурология относится к наукам, исследующим все виды и формы человеческой практики» [1, с. 118]. Культуру понимают как «... сферу духовной жизни людей, совокупность духовных ценностей, способами выражения которых являются наука, литература, искусство» [1, с. 117]. Известно, что язык не существует вне культуры и что изучение иностранных языков способствует пониманию национальной культуры и тем самым развитию межкультурной коммуникации.

В предложенной статье хотим показать, каким образом художественный текст способствует выявлению культурных реалий и повышению культурологических знаний и сведений о культуре народа, страны, язык которой студенты изучают. Под понятием *реалия* понимаем предметы материальной культуры, которые служат основой для наименования и значения слова, а также факты, явления, абстрактные понятия, связанные с духовной культурой народа. В данном случае имеем в виду обычаи и обряды, общественно-политическое устройство страны, культурно-социальные традиции русского народа, его мифологию, приметы, поверья, суеверие, забавы и т. п. В науке о переводе понятием *реалия* обычно называют слова, которые обозначают данный предмет, явление, уклад жизни, элемент быта и т. п., а также устойчивые сочетания слов, т. е. фразеологические единицы, понимаемые в узком смысле слова (далее ФЕ), пословицы, поговорки, крылатые выражения, в которых отражается связь с материальной и духовной культурой народа. Культурологический характер ФЕ или паремий и их значение всегда обусловлен той частью культуры, которая стала источником их зарождения, образования. В связи с этим, говоря

о фразеологии в широком смысле, можно отметить её интернациональный характер, который проявляется в том, что люди разных культур в принципе уделяли внимание одинаково важным явлениям и событиям в жизни, старались их обобщить и назвать.

Развитию и углублению культурологических знаний способствуют разные источники. В данном случае имеем в виду все средства массовой информации, газеты, журналы, печатные тексты разных жанров всех функциональных стилей, тексты интернет-пространства, а также художественную литературу, в которой культурологическая информация тесно связана с самой темой произведения и обычно проявляется на лексико-фразеологическом уровне. Кроме слов-реалий речь идёт обычно о ФЕ, крылатых выражениях, паремиях, т. е. пословицах и поговорках, диалектизмах, неологизмах, разного рода трансформированных выражениях, окказионализмах, которые связаны с разработкой темы, с её лексико-фразеологическим оформлением. Такие выражения очень часто используются не только с целью наименования, но и в стилистических целях, что придает высказыванию определённую окрашенность, экспрессивность, оценочность.

Остановимся на произведениях, входящих в программу обязательного чтения. Знакомясь с жизнью и творчеством С. А. Есенина, кроме информации о его личной жизни, о темах, которым уделял внимание поэт в своей лирике, можно узнать, например, и о некоторых обычаях и обрядах русского народа, о быте людей родного села автора.

Первый прижизненный сборник стихов «Радуница», состоящий из 33 произведений, был издан в 1916 г. Название сборника отражает одну из областей духовной жизни русского народа. Это название второй недели после *Пасхи,* которая называется также *Радуницкой*, или *Фоминой*, и начинается с Фомина воскресенья. В это время люди посещают могилы и поминают покойников. В России Радуницу справляют во вторник этой недели. В других областях России этот день могут называть и словом «*навий (навский) день,* что сходно с литовским словом *navie* — (мертвец), так как в этот день собираются на кладбище поминать покойников» [2, с. 146].

К весеннему циклу праздников примыкает и праздник встречи весны – *Красная горка.* «Это время весёлое, оживлённое, радостное, т. е. красивое. С того времени начинаются сельские гулянья, девушки начинают зазывать весну, водить хороводы» [2, с. 146]. Не во всех областях России данный праздник понимается одинаково. В литературе можно встретиться с его пониманием как однодневного с праздником под названием *Юрьев день* (23-е апреля) или как названием первого дня Фоминой, или Радуницкой, недели. Согласно большинству источников — это весенний период, который длится до начала сельскохозяйственных работ. С *Красной горки* начинается поминовение умерших.

Стихотворение «Калики», которое входит в первую часть сборника под названием «Русь», тоже предоставляет материал для углубления не только культурологических, но и лингвистических знаний. Интересно уже само название стихотворения. Словами *калики* или *калеки* в Древней Руси называли странствующих богомольцев, народных сказителей, певцов духовных стихов. Некоторые из калик совершили паломничество в Иерусалим и рассказывали об увиденных новых странах, жизни людей и т. п. Все словарные статьи, характеризующие калик, сходятся в том, что калики были хранителями древнейшей культуры и истории. В. С. Безрукова говорит о том, что «первые калики-перехожие в Древней Руси были из числа благочестивых и состоятельных людей, путешествующих по святым местам» [4, с. 356]. Другие источники тоже утверждают, что это были состоятельные люди и их название произошло от названия обуви, сделанной из лёгкой кожи. Позже этим словом стали называть нищих людей, часто слепых, просящих подаяния и сохранивших традицию духовного пения. Таким образом, слово *калика* «стало ассоциироваться со словом *калека*, т. е. больной, немощный» [4, с. 356].

Стихи заканчиваются насмешливой фразой пастушек: «Девки, в пляску! Идут скоморохи!». Обратив внимание на слово *скоморох(и)*, можем обогатить культурологические знания студентов и расширить их словарный состав, объяснив, что данным словом в Древней Руси обозначались странствующие актёры, бывшие одно-

временно певцами, танцорами, музыкантами, акробатами, дрессировщиками животных и т. п. Для более глубокого знакомства с данной областью жизни и творчества названных людей можно студентам предоставить интересные дополнительные тексты или дать ссылки на расширенный учебный материал. При анализе стихотворения студенты сами должны прийти к выводу, что за противопоставлением слов *калика* и *скоморох* кроется *возвышенное, духовное* и *народная, простая забава*.

Стихотворение «Поминки» тоже предоставляет богатый материал для углубления знаний культурологического характера. Студенты узнают о том, что православные христиане за умершим справляют поминки на 3-й, 9-й и 40-й дни, а также не забывают о годовщине смерти. Поминки — это важный обряд, совершаемый в память о человеке. Раньше поминки справляли и на могилах, куда приносили и поминальную еду. О том и речь в названном стихотворении. Такой едой считалась *кутья* и *коливо*. Кутья – кушанье из риса или другой крупы с мёдом или с изюмом. Коливо — блюдо из пшеницы, яблок, чернослива, мёда, различных плодов и орехов. Обычно кутьёй называют поминальную пищу, а коливом — великопостную.

По словам наших студентов, в некоторых сёлах района Михаловце Кощицкой области по сей день приносят в пятницу первой недели Великого поста в честь святых коливо в церковь, где его освящают и каждый желающий может попробовать.

Хотим добавить, что на спецкурсах по выбору уделяется внимание таким авторам и текстам, которые близки студентам и соответствуют их мотивации.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва : Издательство «ИКАР», 2009. – 448 с.

2. Антонякова Д. Фразеологические единицы русского языка, связанные с народными обычаями и обрядами. – Прешов : Издательство Прешовского университета, 2006. – 192 с.

3. Антонякова Д. Фразеология как способ мотивации в изучении русского языка // Язык, текст и культура: проблемы лингвистики и изучения русского языка как иностранного: материалы заочной Международной научно-практической конференции (Майкоп, Адыгейский государственный университет, 25 ноября 2017 года). – Майкоп : ЭлИТ, 2017. – С. 50–53.

4. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург, 2000. – 937 с. – URL: https://azbyka.ru/deti/wp-content/uploads/2024/09/osnovy-duhovnoj-kultury-jenciklopedicheskij-slovar-pedagoga-bezrukova-v.s.pdf

УДК 811.161.1

Мартина Березна,
магистр, аспирант, Институт русистики
Прешовского университета в Прешове, Прешов, Словакия,
martina.berezna42@gmail.com

МЕСТО ПАРЕМИОЛОГИИ НА УРОКАХ РКИ В СЛОВАЦКОЙ ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Обучению паремий на уроках РКИ в основных школах в Словакии не уделяется большое внимание. Мы это считаем большой ошибкой. С помощью паремий можно изучать фонетику, морфологию, лексику, и т. д. Кроме того, паремии знакомят нас с культурой и бытом русского народа, несут в себе культурологическую информацию, благодаря которой и сам процесс обучения становится для учеников более интересным и привлекательным. В данной статье приведено несколько примеров русских паремий, которые можно использовать на уроках РКИ в словацкой школе на начальном этапе обучения русскому языку.

Ключевые слова: русский как второй иностранный, обучение РКИ, паремиология, начальный этап обучения, словацкая школа

В словацких школах русский язык преподается как второй иностранный язык. Обычно ученики выбирают второй иностранный язык в пятом или в шестом классе. Вопреки нынешней геополитической ситуации словацкие ученики продолжают учить русский язык, потому что это славянский язык. Словацкие ученики любят русский язык, что подтверждает количество изучающих РКИ в Словакии. Мы это видим на олимпиаде по русскому языку, а также на других соревнованиях и мероприятиях, в которых с каждым годом принимает участие все больше учеников.

Паремиология несет в себе огромное богатство каждого языка. Паремии обогащают нашу речь и придают ей не только экспрессию, но иногда и эмоциональность. Если человек использует паремии правильно, то это показывает на высокий уровень владения языком. Паремии существуют как в русском, так и в словацком языках. К сожалению, в словацком языке паремиологии уделяется меньше внима-

ния, чем в русском. Этот факт можно также отнести к использованию паремиологического материала на уроках РКИ в словацких школах.

Во фразеологии и паремиологии имеет большое значение экстралингвистика. Посредством фразеологических единиц (далее ФЕ) и паремий мы узнаем многое о том, как жили люди в прошлом. Мы знакомимся с традициями, обрядами, бытом, обычаями, менталитетом, фольклором, культурой народа и т. п. Именно культурологический аспект привлекает и учителей русского языка, потому что посредством паремий можем передавать ученикам новую информацию и повышать их знания. Также с помощью паремий можем подготовить и использовать на уроках материал на всех уровнях языка (фонетический, лексический, морфологический, синтаксический). Из собственного опыта можем подтвердить, что с таким материалом работать довольно легче, а также ученики принимают такие знания с большим интересом. Новый материал запоминается учениками легче через культурологическую информацию, чем многократное повторение и учение строгих правил, поэтому мы думаем, что фразеология и паремиология должны использоваться в процессе обучения родному и иностранному языкам. К сожалению, на практике мы убедились в том, что в словацких школах это явление недостаточно развито.

В нашей стране доступно много учебников и пособий по РКИ прежде всего словацких и чешских авторов, но особого внимания паремиологии они не уделяют. Мы нашли в них разные пословицы и поговорки, но обычно они были переведены на словацкий язык или были приведены их словацкие эквиваленты. Такой подход работы с паремиями мы не считаем эффективным. Отдельные упражнения для работы с паремиями в нами рассмотренных учебниках отсутствуют. Даже в «Инновационном Государственном образовательном стандарте», по которому преподается РКИ в наших школах, не идет речи о включении паремиологии в учебный процесс.

Используя паремии на практике на наших уроках РКИ, мы убедились в том, что паремии помогают словацким ученикам расширять словарный запас, усваивать фонетические особенности русского языка, которые отличаются от словацких и т. п., поэтому мы уверены, что использовать паремии на уроках РКИ важно и нужно. Использо-

вание паремий на уроках РКИ может сделать обучение более эффективным. Учитель может использовать паремии в начале, в течении урока, а также в его конце и таким образом поощрять активность своих учеников. Конечно, материал должен быть понятным и несложным. Пословицами и поговорками на уроках можно пользоваться уже с начального этапа обучения русскому языку.

Мы придерживаемся мнения, что фразеология и паремиология — это две самостоятельные лингвистические дисциплины. В нашей статье под понятием паремия будем понимать прежде всего пословицы и поговорки. Как мы уже говорили, паремии отражают жизненный опыт и культуру наших предков. Мы придерживаемся точки зрения русской лингвистки Л. Б. Савенковой, которая характеризует пословицы и поговорки следующим образом:

«Пословица — устойчивое в языке и воспроизводимое в речи анонимное обобщающее изречение, хотя бы часть элементов которого наделена переносным значением и которое пригодно к использованию в дидактических целях» [8, с. 67].

«Поговорка — устойчивое в языке и воспроизводимое в речи анонимное обобщающее изречение, лишенное переносности значения и пригодное для употребления в дидактических целях» [8, с. 67].

Паремии отличаются от ФЕ структурными, семантическими, а также функциональными признаками, поэтому их не можем относить к фразеологии. Пословицы и поговорки также отличаются от ФЕ логически (они могут выражать мнение, суждение, ФЕ соответствуют только понятиям), синтаксически (паремии имеют форму предложения, ФЕ имеют форму словосочетания), прагматически (пословицы и поговорки имеют дидактический характер, можем их использовать в дидактических целях). Упомянутые признаки отмечает в своей работе еще одна современная русская лингвистка Н. Н. Семененко, которая утверждает, что паремии не могут быть носителями лексического значения, поскольку они выражают мнение и имеют характер предложения.

Ю. А. Гвоздарев и В. М. Мокиенко утверждают, что пословицы могут быть источниками возникновения ФЕ. В отличие от ФЕ, которые выступают в языке как члены предложения, паремии имеют

форму предложений, т. е. они коммуникативные единицы. Некоторые авторы выделяют дидактический характер и воспроизводимость как основные признаки паремий. Как утверждает Н. Н. Семененко, эти и другие аргументы могут выделять паремиологию как самостоятельную лингвистическую дисциплину.

Русский и словацкий языки принадлежат к группе славянских языков, поэтому они близкие. Многие русские паремии понятны словакам или в словацком языке существуют их эквиваленты. Примеры таких паремий можем включать в процесс обучения языку уже на начальном этапе. Словацким ученикам должны быть понятны такие паремии, как *Клин клином выбивается; Куй железо, пока горячо; Семь раз отмерь, один раз отрежь; Не ошибается тот, кто ничего не делает; Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня* и др. Поскольку в словацком языке существуют эквиваленты этих паремий, они должны быть понятны и быстро запоминаться.

В высших классах можем использовать паремии связанные с темой урока, напр. **семья** — *Человек семьею крепок; Сердце матери лучше солнца греет; Дерево держится корнями, а человек — семьей*; **школа** — *Грамоте учиться всегда пригодится; Детей учить – не лясы точить; Учеба и труд — рядом идут;* **работа** — *Не сиди сложа руки, так не будет и скуки; Хочешь есть калачи, так не сиди на печи;* **праздники** – *На Рождество два друга — мороз да вьюга; Масленица семь дней гуляет; Не всё коту масленица, а будет и Великий Пост* и др. Паремии, которые не существуют в словацком языке нужно ученикам сначала объяснить, привести примеры их употребления, а также включить их в процесс обучения, чтобы учащиеся, как можно больше с ними работали.

В заключении нашей статьи хотим выразить свое убеждение в том, что один из действенных методов обучения языку, это включение в учебный процесс фразеологии и паремиологии. Такой метод способствует не только *изучению языка и культуры, но и усвоению культурологии с помощью лингвистических средств.* Используя паремии разного рода на практике, мы убедились в том, что такой подход к изучению русского языка был для наших учеников не только интересным, но и более эффективным.

Литература

1. Адонина Л. В., Лазарев С. В., Никитина В. В., Смирнова С. В., Фисенко О. С., Чернова Н. В. Значение фразеологии в методике обучения русскому языку как иностранному // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2017. – Т. 9. – № 2. – С. 26–38.
2. Алефиренко Н. Ф., Семененко Н. Н. Фразеология и паремиология. Учебное пособие. – Москва : Издательство «Наука», 2009. – 346 с.
3. Антонякова Д. Репрезентация ценностей семейной и общинной жизни через призму фразеологии и паремиологии русского языка // В поисках российских ценностей. I. –Prešov: FF PU, 2020. – S. 251–307.
4. Березна М. Место фразеологии в обучении русскому языку в словацкой основной школе // Диалог языков и культур: Лингвистические и лингводидактические аспекты. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Махачкала, 24 октября 2024 года. – Махачкала : ФОРМАТ, 2024. – С. 217–221.
5. Гвоздарев Ю. А. Рассказы о русской фразеологии. – Москва : Просвещение, 1988. – 192 с.
6. Мокиенко В. М. Большой словарь русских поговорок. – Москва : ОЛМА Медия Групп, 2007. – 784 с.
7. Савенкова Л. Б. Мысли о русских паремиях. Сборник материалов. Пословица, поговорка и паремия как термины филологии. Часть 1. Русская народная пословица. – URL: https://web.archive.org/web/20100128063418/http://www.nicomant.fils.us.edu.pl/mnt/1999-1/paremija.html (дата обращения: 10.10.2025).
8. Савенкова Л. Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты. – Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского университета, 2002. – 240 с.
9. Хованцова М. Место фразеологии и паремиологии в процессе обучения в основной школе (предпосылки и дидактические перспективы). Диссертация на соискание академического звания доктора педагогики. – Прешов, 2021. – 109 с.
10. Шолохов М. Сокровища народной мудрости. Пословицы русского народа: в 2 т. Т. 1. – Москва : Худож. литература, 1984. – 433 с.
11. Inovovaný štátny vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ. *Jazyk a komunikácia. Ruský jazyk, úroveň A1* [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/ inovovany-statny-vzdelavaci-program/rj_nsv_a1_2014.pdf

УДК 378.016:811.161.1

Марина Гаруновна Буржунова,
канд. филол. наук, доцент,
Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия, marina.garunovna@mail.ru
Зарема Гаруновна Буржунова,
канд. пед. наук, доцент,
Институт русского языка и культуры
МГУ им. М. В. Ломоносова,
Москва, Россия, buzarema@gmail.com

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ НОРМ И ФОРМУЛ РУССКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Овладение русским языком студентами-иностранцами и их успешная социокультурная адаптация невозможны без знакомства с русским речевым этикетом. Речевой этикет — компонент общего этикета, который, в свою очередь, является составной частью культуры народа. Задача преподавателя — помочь преодолеть трудности, с которыми студенты-иностранцы неизбежно сталкиваются в процессе формирования навыков использования норм и формул русского речевого этикета.

Ключевые слова: русский речевой этикет, иностранные студенты, формулы речевого этикета, социокультурная адаптация, коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный

Основная цель обучения русскому языку как иностранному — формирование коммуникативной компетенции. Неотъемлемая часть этого процесса — знакомство с русским речевым этикетом. Задача преподавателя русского языка как иностранного состоит не только в том, чтобы сформировать навыки владения всеми видами речевой деятельности на русском языке (говорением, слушанием, чтением и письмом), но и помочь адекватно использовать языковые средства в различных ситуациях общения в соответствии с принятыми в стране изучаемого языка правилами речевого этикета.

Как считает известный исследователь речевого этикета Н. И. Формановская, «под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности» [5, с. 9].

Несмотря на то, что почти у всех народов есть общие черты в речевом этикете, например, стандартные формулы приветствия, прощания, благодарности и другие, реализуются эти формулы в речевой практике разных культур по-разному, так как все они имеют свои национальные особенности.

Процесс овладения русским языком протекает параллельно с процессом ознакомления с культурой русского народа и других народов, населяющих Россию. Студенты, впервые приезжающие на учёбу в нашу страну, сталкиваются с новой, совершенно иной социальной, культурной, бытовой, учебной, языковой средой. Поэтому на начальном этапе обучения общение иностранцев с носителями русского языка и русской культуры связано с неизбежными коммуникативными трудностями. Эти трудности усиливаются, если студенты-иностранцы — представители восточной, кардинально отличающейся от русской, культуры. Для того чтобы помочь преодолеть эти трудности, преподаватель должен как можно раньше познакомить обучающихся с правилами и основными формулами русского речевого этикета. Знакомство с русским речевым этикетом помогает иностранным студентам чувствовать себя более уверенно в новых условиях, минимизировать коммуникативные неудачи и успешно адаптироваться в незнакомой социально-культурной среде.

Обучение иностранных студентов русскому речевому этикету нацелено на формирование знаний, умений и навыков в сфере использования, организации и выбора русских речевых этикетных формул в зависимости от ситуации общения. Для реализации данной цели на занятиях необходимо решение следующих задач:

1) знакомство с различными средствами русского речевого этикета — формулами приветствия, прощания, благодарности, извинения, просьбы, соболезнования;

2) знакомство с национальными особенностями русского вербального и невербального (жесты, мимика, положение в пространстве, интонационные средства) поведения в этикетной сфере;

3) нахождение и осознание различий в нормах русского речевого этикета и речевого этикета родной страны студента;

4) формирование навыков выбора и использования формы обращения к знакомым и незнакомым людям в зависимости от коммуникативной ситуации и социального статуса адресата.

В целях решения вышеперечисленных задач мы используем на занятиях по русскому языку как иностранному следующие методы, основанные на лингвокультурологическом и коммуникативном подходе:

1) искусственно созданные на занятиях коммуникативные ситуации, в которых студенты участвуют в диалогах, беседах, ролевых играх на тему речевого этикета;

2) сравнение норм русского речевого этикета с нормами речевого этикета родных стран студентов, выполнение специальных упражнений, направленных на развитие межкультурной компетенции и уменьшение случаев коммуникативных неудач;

3) лингвокультурологический комментарий этикетных норм поведения в русскоязычной культуре;

4) использование комиксов, текстов, видеоматериалов (фрагментов фильмов, спектаклей, телепередач, видеороликов), демонстрирующих примеры соблюдения или несоблюдения правил речевого этикета.

Усвоение готовых клишированных этикетных формул, которые используются в таких ситуациях общения, как знакомство, приветствие, поздравление, приглашение, благодарность, прощание, просьба, сочувствие, соболезнование, комплимент, одобрение, согласие, отказ, извинение, предложение необходимо студентам для того, чтобы научиться решать повседневные коммуникативные задачи во всех жизненных сферах. Устойчивые этикетные формулы усваиваются быстрее при многократном повторении и сопоставлении с аналогич-

ными моделями в родном языке. Ускорению процесса формирования и развития навыков усвоения этикетных формул обращения, приветствия, поздравления, приглашения, благодарности, прощания, знакомства, просьбы способствует также выполнение упражнений и заданий, участие в ролевых играх, диалогах в рамках таких искусственно созданных учебно-речевых ситуаций, как посещение деканата, поликлиники, магазина. В этих целях мы предлагаем студентам поучаствовать в ролевых играх и диалогах и выполнить следующие коммуникативные задания.

1. Посещение деканата. Допустим, вы потеряли пропуск в университет. Спросите у секретаря, что нужно сделать, чтобы получить новый.

2. Посещение поликлиники. Как вы начнёте разговор с врачом, чтобы рассказать о причине визита к нему?

3. Посещение магазина. Вы пришли в магазин, чтобы поменять купленную там вчера рубашку, так как дома поняли, что вам нужен другой цвет. Как вы скажете об этом продавцу?

В зависимости от характера речевой ситуации преподаватель помогает сделать правильный выбор этикетной формулы среди множества синонимичных.

Некоторые трудности связаны с выбором варианта формулы приветствия, использование которой имеет национальные особенности в разных культурах. Эти трудности легко устраняются, если объяснить, что формула приветствия в русском языке имеет разные варианты — *здравствуйте, добрый день*, *привет* — в зависимости от того, кому она адресована: преподавателям, однокурсникам, соседям, друзьям, незнакомым людям. Например, такую формулу, как *привет,* нельзя использовать по отношению к людям старшего возраста или людям более высокого статуса. Им следует говорить *вы*, *здравствуйте,* а не *здравствуй, ты,* а также обращаться к ним по имени-отчеству. На самом деле по причине незнания русских этикетных правил первое время вместо обращения по имени-отчеству студенты обычно используют принятые в их странах слова «сеньор», «сеньора», «сэр», «мадам», «мэм» и такие формы обращения, как «препода-

ватель», «преподавательница», что противоречит нормам русского речевого этикета. Мы не можем согласиться с мнением некоторых преподавателей русского языка как иностранного, что вначале допустимо использование подобных обращений с учётом того, что позже студенты научатся называть преподавателя по имени-отчеству. По нашему мнению, поскольку переучить труднее, чем научить, целесообразно сразу объяснить студентам, как принято обращаться в таких случаях в русской культуре.

Однако более серьёзные трудности иностранцы испытывают при выборе формы обращения к незнакомому человеку, так как в русском языке нет универсальной нейтральной формулы, которую можно использовать в такой ситуации. Известный лингвист С. Г. Тер-Минасова объясняет факт отсутствия универсальной нейтральной формулы обращения к незнакомому человеку в современном русском языке тем, что изменения в общественной жизни страны сильно повлияли на изменения в языке. Например, обращения *господин* и *товарищ* совершили своеобразный круговорот во времени: «В начале постсоветского периода это была самая резкая и самая чувствительная перемена: уходило привычное слово товарищ, на смену возвращались старые — господин, госпожа» [4, с. 112].

Безусловно, изменения, происходящие в нашем обществе, не могли способствовать закреплению в языке какой бы то ни было устоявшейся формы обращения к незнакомому человеку. Обращение *товарищ* в конце XX века вышло из употребления, вновь вернувшиеся *господин, госпожа* не прижились (за исключением редких случаев). Такие обращения, как *молодой человек, девушка*, *мужчина, женщина, дедушка, бабушка* не являются нейтральными, считаются неприемлемыми и, по мнению специалистов, «…нарушают норму речевого этикета, свидетельствуют о недостаточной культуре говорящего» [1, с. 162].

Таким образом, для иностранцев большой трудностью является вопрос обращения к незнакомому человеку.

Для самих же носителей русского языка, по мнению известного исследователя речевого этикета М. А. Кронгауза, это не такая уж большая проблема, так как с незнакомым человеком можно начать

говорить без обращений, используя слова *простите, извините, будьте добры, скажите, пожалуйста…* [3]. Такой способ общения с незнакомыми людьми предлагается использовать и иностранным студентам («*Извините*, как пройти в главный корпус университета?», «*Будьте добры*, *скажите пожалуйста*, когда закрывается магазин?»). Неправильный выбор формы обращения может привести к коммуникативной неудаче. Это иллюстрирует пример, приведённый Л. Н. Колесниковой: «… китайский студент обратился на улице к незнакомой пожилой женщине: “Товарищ!” На такое устаревшее обращение та ответила: *“Зюганов тебе товарищ!”* Студент обиделся: “*Какие у вас старые бабушки злые!”* Конечно, бабушки разные бывают, но если бы студент-иностранец знал, что к незнакомым людям надо обращаться, используя следующие формулы речевого этикета: *“Извините, пожалуйста”, “Скажите, пожалуйста!”*, то, возможно, ответная реакция была бы другой» [2, с. 42].

Итак, усвоение правил и формул русского речевого этикета способствует процессу успешной социально-культурной адаптации, формированию коммуникативной компетентности, повышению уровня речевой культуры студентов-иностранцев.

Литература

1. Введенская Л. А., Павлова Л. Г., Кашаева Е. Ю. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 383 с.

2. Колесникова Л. Н. Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания в иностранной аудитории. Материалы IV международной научно-практической конференции. – Орёл, 2020. – С 38–45.

3. Кронгауз М. А. Речевой этикет. Уравнение при помощи языка // Полит.ру. – URL: http://polit.ru/article/2012/08/09/sc20_kronhaus1/ (дата обращения: 02.11.2025).

4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – Москва : Слово, 2000. 146 с. – URL: http://www.ffl.msu.ru/research/publications/ter-minasova-lang-and-icc/ter-minasova-yazik-i-mkk-BOOK.pdf (дата обращения: 10.11.2025).

5. Формановская Н. И. Русский речевой этикет: лингвистический и методологический аспекты. – Москва : Русский язык, 1987. – 158 с.

УДК 372.881.161.1

Ирина Бидзиновна Капанадзе,
д-р филологических наук, профессор (Dr. hab.),
Учебно-научный институт славистики
Тбилисского государственного университета
им. Ив. Джавахишвили,
Татьяна Александровна Чеишвили,
канд. филол. наук (Ph. D),
преподаватель русского языка, Языковой центр
Тбилисского государственного университета
им. Ив. Джавахишвили, Тбилиси, Грузия,
irina.kapanadze@tsu.ge, tatachei61@gmail.com

СЛОЖНОСТИ ОСВОЕНИЯ КОНСОНАНТНОЙ СИСТЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ ГРУЗИИ

Аннотация. В работе представлен контрастивный анализ консонантизма русского, грузинского, армянского и азербайджанского языков в многонациональной аудитории при изучении русского как иностранного с целью эффективного внедрения адекватных методов обучения.

Ключевые слова: контрастивный анализ, интерлингвальные трансферы, многонациональная аудитория, фонологической системы русского языка

Представленный в настоящей работе контрастивный анализ консонантизма русского, грузинского, армянского и азербайджанского языков способствует развитию типологического исследования языков, которое не должно ограничиваться изучением только генетически родственных языков. Сходства и различия, выявленные в результате контрастивного исследования системы согласных, а также описание интерлингвальных трансферов создает предпосылку для диагностики и максимального редуцирования произносительных ошибок в речи студентов в многонациональной аудитории и эффективного внедрения адекватных методов обучения.

Следует отметить, что армяне и азербайджанцы, а также представители других национальностей, которые живут в Грузии и учатся в Тбилисском государственном университете, кроме родного и русского языков, владеют также грузинским языком, являющимся государственным языком Грузии.

Так как Грузия является многонациональной страной, то особый интерес представляет выяснение того, зависит ли выбор варианта произнесения русских слов от национальной принадлежности студента, а также в какой степени фонетические ошибки обусловлены влиянием парадигматических и синтагматических законов грузинского, армянского и азербайджанского языков.

С целью выявления произносительных ошибок студентам ТГУ было предложено прочитать отдельные слова и короткие рассказы на русском языке, которые записывались на диск и использовались нами в качестве материала для анализа. Диагностика ошибок представляет собой основу содержательного структурирования занятия и помогает установить, какие произносительные проблемы являются релевантными в конкретной группе обучаемых.

Результаты аудиторского анализа показали, что перенос в русский язык фонетико-фонологических особенностей грузинского, армянского и азербайджанского языков (в зависимости от национальной принадлежности студента) вызывает больше негативных, чем позитивных трансферов. Фонетические ошибки, возникающие на базе негативных трансферов, в значительной степени затрудняют процесс коммуникации.

Считаем оптимальным поэтапное исправление интерферентных ошибок, при этом мы разграничением грубые (фонематические) и фонетические ошибки. На начальном этапе следует исправить фонематические ошибки, препятствующие пониманию высказывания. Речь идет о тех интерференциях, которые игнорируют важные фонемные оппозиции иностранного языка.

На втором этапе мы уделяем внимание на такие реализации согласных, которые, правда, не препятствуют процессу коммуникации, но в значительной степени отклоняются от произносительных норм.

Ко второму этапу относятся те интерферентные, фонетические реализации, которые часто встречаются среди согласных.

Исходя из особенностей фонологической системы русского языка, необходимо заложить основы русской артикуляционной базы, а далее – автоматизировать и постоянно корректировать первично сформированные навыки и умения [3, с. 104].

Необходимо отметить, что русский и грузинский языки относятся к языкам консонантного типа, поэтому некоторые согласные совпадают по дифференциальным признакам места, способа образования и глухости/звонкости ([с] — [з] и [s] — [z]). Говоря об отработке навыка реализации глухости-звонкости русских согласных, следует отметить, что определяющим видом артикуляции голосовых связок в русском языке является вибрация. Вибрация голосовых связок или ее отсутствие (соответственно голосовой или дыхательный уклады голосовой щели) определяют действие фонологического признака глухости-звонкости, по которому противопоставлены 11 пар русских согласных.

Однако, как известно, полностью осознать работу голосовых связок невозможно. Поэтому формирование навыка реализации глухости-звонкости необходимо осуществлять с опорой на аналогичные навыки обучаемых в грузинском языке. При этом нарушения в произношении студентов-армян звонких и глухих согласных русского языка не будут частыми. «Возможны ошибки, связанные с позиционными различиями, а также с отсутствием закона конца слова в армянском языке» [2, с. 136]. При обучении грузиноговорящих студентов произносительным нормам русского языка прежде всего следует уделять внимание постановке согласных звуков с дополнительной артикуляцией. Как известно, такой дополнительной артикуляцией для русских согласных является палатализация (дополнительный подъем средней части спинки языка к твердому небу, в результате чего образуются мягкие согласные звуки), поэтому при постановке данных звуков необходимо учитывать положение языка. Отсутствие мягких и твердых согласных в грузинском языке приводит к тому, что на письме появляются орфографические ошибки, связанные

с опущением или добавлением мягкого знака. Различение согласных по твердости-мягкости представляет наибольшую трудность при усвоении фонетической системы русского языка не только для студентов-грузин, но и для армян, так как «… ошибки в произношении мягких согласных будут обусловлены отсутствием в армянском языке фонологической категории твердости-мягкости. Введение в русскую речь аспирированных согласных связано с отсутствием в русском языке данной категории» [2, с. 136]. Следует также отметить, что смешение твердых и мягких согласных является наиболее характерной ошибкой в речи студентов-азербайджанцев, так как «… мягкие и твердые согласные в русском языке являются самостоятельными фонемами, в то время как в азербайджанском языке мягкость-твердость согласных не имеет фонологического значения, образуя лишь позиционно обусловленные варианты» [1, с. 68].

В русском языке парные по твердости/мягкости согласные могут различаться особым положением языка. Артикуляционно согласный [л] является какуминальным, а палатализованный [л'] относится к апикальному типу. При постановке произношения согласных [л] – [л'] следует учитывать, что соответствующий твердому русскому [л] грузинский [l] мягче русского. Именно поэтому при произношении грузиноговорящими студентами русского [л] отсутствует достаточная твердость окраски. Однако грузинский [l] тверже русского [л], а твердость/мягкость русского [л] не определяется качеством последующего согласного. Кроме того, что касается сонорных согласных [л] и [л'], то в отличие от русского языка, в грузинском языке всего одна фонема [l]. Результатом неправильного произношения звука [л] являются типичные для грузин ошибки на письме, в частности, написание мягкого знака перед постфиксом -ся в возвратных глаголах прошедшего времени мужского рода. Что же касается студентов-армян, то «…вероятность нарушений в произношении сонорных наиболее низкая (за исключением сонорных [л] и [р]), так как нет серьезных различий на фонологическом и фонетическом уровнях» [2, с. 136]. Аналогичные нарушения наблюдаются и в речи студентов-азербайджанцев, которые могут произносить русский звук [л] с ак-

центом, так как в азербайджанском языке нет такого же твердого звука [л]. При этом может наблюдаться как смягчение звука до [л'], так и его замена на другие звуки.

Таким образом, основной причиной типичных фонетических ошибок в устной речи студентов как грузин, так и армян и азербайджанцев в многонациональной аудитории при изучении русского как иностранного является межъязыковая звуковая интерференция, так как сказывается сложность восприятия дифференциальных признаков гласных и согласных, образующих основу фонологической системы русского языка.

Литература

1. Амирханова Л. Б., Ибрагимова Х. М., Абдуллаева Л. А. Межъязыковая звуковая интерференция и обусловленные ею фонетические ошибки в русской речи учащихся-азербайджанцев // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота. – 2017. – № 2(68): в 2-х ч. – Ч. 2. – С. 65–68.

2. Арустамян М. Интерференция согласных в русской речи армян. ԿԱՆԹԵՂ. Գիտական հոդվածների ժողովածու = КАНТЕХ. Journal 2003. Vol. 1. 134–140. – URL: https://arar.sci.am/dlibra/docmetadata?showContent=true&id=165442 (дата обращения: 08.10.2025).

3. Шустикова Т. В. Общие вопросы постановки русского произношения // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография / Под общей ред. С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной. – Москва : РУДН : Моск. гос. ун-т печати, 2002. – С. 103–111.

УДК 372.881.161.1

Гажар Абдумамадовна Магомедова,
канд. филол. наук, старший преподаватель,
Аида Султанахмедовна Пирмагомедова,
канд. филол. наук, доцент,
Дагестанский государственный медицинский
университет, Махачкала, Россия,
gazarmagomedova27@gmail.com, aida.pirmagomedova@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Статья рассматривает комплексный подход к организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Анализируются ключевые аспекты адаптации учебного контента, важность учета этнокультурных особенностей учащихся и эффективные методы цифровой реализации образовательного процесса. На основе анализа современных исследований делается вывод о том, что успешность дистанционного обучения РКИ достигается за счет интеграции методического, культурологического и технологического компонентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, дистанционное обучение, адаптация контента, этнокультурные особенности, цифровые технологии, методика преподавания

Современный этап развития образования характеризуется активной интеграцией дистанционных форматов, что в области преподавания русского языка как иностранного ставит ряд специфических задач. Преподавателю необходимо не только перенести в онлайн традиционные методики, но и адаптировать содержание курса к восприятию иноязычной аудиторией, учесть социолингвистические и этнокультурные факторы, а также грамотно подобрать цифровые инструменты. Данная статья призвана систематизировать подходы к решению этих задач, предлагая модель дистанционного обучения, основанную на синтезе методической строгости, культурной чувствительности и технологической эффективности.

1. Адаптация учебного контента и методы обучения в дистанционном формате

Перенос обучения русскому языку в онлайн требует серьезной переработки содержания и методов работы. Основная сложность заключается в преодолении барьеров, связанных с быстрой утомляемостью учащихся и увеличением доли их самостоятельной работы.

В целях повышения структурированности и компактности учебного контента, преподавателю рекомендуется провести реорганизацию логической структуры тем, обеспечить сжатость изложения материала и оптимизировать временные ресурсы, выделяемые на онлайн-сессии.

Чтобы обучение грамотному письму, даже в условиях дистанционного образования, было результативным, необходимо применять научно обоснованную методику упражнений. Эта методика охватывает как специфические задания, например, списывание с комментариями и различные виды диктантов, так и более широкие, такие как изложения и сочинения. Ключевым этапом является итоговый диктант, где ученик самостоятельно анализирует и письменно объясняет свои орфографические и пунктуационные решения. Это не только развивает у учащихся способность к самоконтролю, но и предоставляет учителю ценную информацию для выявления и устранения индивидуальных затруднений [1, с. 63].

Работа с аутентичными видеоматериалами — от фрагментов фильмов и интервью до музыкальных клипов — помогает студентам погрузиться в живую языковую среду. Это способствует преодолению языкового барьера, пониманию беглой русской речи и знакомству с культурными реалиями [4, с. 217].

2. Учет этнокультурных особенностей аудитории

Игнорирование культурного фона учащихся является одной из частых причин методических неудач в преподавании РКИ. Поэтому этнокультурные и социолингвистические факторы должны быть интегрированы в учебный процесс системно. Целью обучения должно быть не просто усвоение языка, но и формирование у иностранных учащихся способности адекватно интерпретировать фрагменты рус-

скоязычной культуры мира. Важной задачей преподавателя становится выявление и работа с лакунами — смысловыми пробелами, возникающими при столкновении с чуждыми культурными концептами; такие лакуны сигнализируют о потенциальных препятствиях в межкультурной коммуникации и требуют целенаправленной коррекции [6, с. 149].

Практическая реализация этнокультурного компонента возможна через аналитические задания по сопоставлению культурных явлений, упражнения на аналогию и трансформацию языковых моделей, а также творческие задания, которые позволяют учащимся осознанно выстраивать собственное выражение в новом культурном контексте. Лингвострановедческий подход, включающий знакомство с культурным наследием посредством интерактивных виртуальных экскурсий и мультимедийных материалов, способствует формированию речевых навыков на фоне общекультурных знаний и облегчает адаптацию к реальной коммуникативной практике [2, с. 167].

3. Цифровая реализация и инструментарий

Эффективность дистанционного курса во многом определяется грамотным выбором цифровых технологий и развитием цифровых компетенций преподавателя. Современный педагог должен владеть навыками создания авторского цифрового контента, включая видеоскрайбинг, скринкасты, интерактивные рабочие листы и инфографику, а также уметь организовать учебный процесс в системах дистанционного обучения, поддерживающих вебинары, тестирование и коммуникацию [3, с. 54].

Комплексное использование платформ и инструментов, в том числе графических органайзеров и сервисов для визуализации, повышает вовлеченность и облегчает усвоение материала. Особое значение в дистанционном формате приобретает применение технологий формирующего оценивания: технологии, позволяющие отслеживать прогресс обучающихся в режиме реального времени, дают возможность оперативно вносить коррективы в учебный процесс и персонализировать поддержку [5, с. 89].

Дистанционное обучение русскому языку как иностранному представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, эффективность которого определяется гармоничным сочетанием трех элементов:

1. Методически грамотной адаптации контента, основанной на принципах постепенности, системности и активизации самостоятельной деятельности учащихся.

2. Системного учета этнокультурных особенностей аудитории, что достигается через интеграцию лингвострановедческого компонента и специальных упражнений, формирующих межкультурную компетенцию.

3. Целенаправленной цифровой реализации, подразумевающей развитие компетенций преподавателя и грамотный отбор технологических инструментов для достижения педагогических задач.

Для достижения целей развития предусмотрено разработать специализированные методики, учитывающие особенности различных этнолингвистических групп. Параллельно будет проводиться тестирование комплексных цифровых сред, призванных обеспечить глубокое погружение в русскоязычную коммуникацию и культуру. Результатом этих исследований и практических шагов станет более точная настройка дистанционных образовательных программ под индивидуальные потребности обучающихся, что, в свою очередь, приведет к повышению качества обучения в долгосрочной перспективе.

Литература

1. Бунеева Е. В. Дистанционное обучение русскому языку в начальной школе: принципы и методические подходы // Детство, открытое миру: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Омск, 23 марта 2021 года. – Омск : Омский государственный педагогический университет, 2021. – С. 62–68.

2. Загуменникова Н. В. Цифровые технологии как способ оптимизации обучения русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 1. – Часть 1. – С. 165–178.

3. Исазаде В. Д., Эфендиев И. И. К проблеме формирования информационно-коммуникативной компетентности иностранных студентов средствами мобильных технологий // Актуальные проблемы русского языка как иностранного и методики его преподавания: сборник научных трудов. – Махачкала : Изд-во АЛЕФ, 2023. – С. 52–56.

4. Карпеченкова Ю. Г., Олейник М. А. Видеоматериалы как эффективный инструмент обучения русской разговорной речи иностранных студентов в условиях дистанционного преподавания // KANT. – 2021. – № 3 (40). – С. 214–219.

5. Пирмагомедова А. С., Минеева С. Н., Эфендиев И. И. Использование интерактивных методов обучения в формировании языковой компетенции студентов-иностранцев // Актуальные проблемы русского языка как иностранного и методики его преподавания: Материалы II Международной научно-практической конференции, посвящённой 90-летию Дагестанского государственного университета. 17 ноября 2021 г. — Махачкала : АЛЕФ, 2021. – С. 88–90.

6. Харченкова Л. И. Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. 13.00.02. – Санкт-Петербург, 1997. –351с.

УДК 8.15.00

Наталья Николаевна Орехова,
канд. филол. наук, доцент,
Российский государственный гидрометеорологический университет, Санкт-Петербург, Россия, natnikore@gmail.com

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИЕ РКИ

Аннотация. Национально-культурный компонент способствует развитию не только языковых, но и социокультурных умений, необходимых для межкультурного общения. Включение в учебный процесс знаний о традициях, обычаях, исторических реалиях и менталитете народа способствует формированию у студентов целостного представления о стране изучаемого языка и расширяет их культурный горизонт. В статье рассмотрены методики и формы работы с национально-культурным материалом в преподавании РКИ, а также проблемы его интеграции.

Ключевые слова: национально-культурный компонент, межкультурное общение, РКИ, лингвокультурная компетенция

В последние десятилетия в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) значительно возрос интерес к интеграции национально-культурного компонента. Его роль выходит за рамки формального овладения языком и направлена на формирование лингвокультурной компетенции — способности эффективно и адекватно функционировать в коммуникативной среде с учётом национально-культурных особенностей [1; 2]. В связи с этим важной задачей становится изучение способов и методов включения культурного материала в образовательный процесс, а также анализ возникающих при этом проблем.

В отечественной лингводидактике проблема взаимодействия языка и культуры занимает центральное место. Как отмечают Верещагин и Костомаров, язык является «средством выражения национального менталитета, отражением картины мира народа» [1, с. 42]. Зиновьева подчёркивает, что усвоение иностранного языка неразрыв-

но связано с освоением культурно обусловленных понятий и ценностных ориентиров [2].

Таким образом, национально-культурный компонент выступает как основа для формирования целостного понимания языка и культурного контекста его использования. В методике РКИ он рассматривается как обязательный элемент, без которого невозможно достичь полноценной коммуникации [1].

Современные исследования подчеркивают, что национально-культурный компонент способствует развитию не только языковых, но и социокультурных умений, необходимых для межкультурного общения [3]. Включение в учебный процесс знаний о традициях, обычаях, исторических реалиях и менталитете народа способствует формированию у студентов целостного представления о стране изучаемого языка и расширяет их культурный горизонт.

В лингвистике утвердилось мнение, что изучение языка «без понимания национальной картины мира носителей языка приводит к искажённому восприятию и коммуникативным ошибкам» [1, с. 10]. Ученые подчёркивает воспитательную функцию лингвокультурного образования, способствующую развитию толерантности и межкультурному диалогу.

Разнообразие методик и форм работы с национально-культурным материалом в преподавании РКИ отражено в современных исследованиях. Среди наиболее эффективных средств выделяются:

– Лингвострановедческие занятия, направленные на изучение культурно-исторического контекста языка.

– Аутентичные материалы — тексты, аудио- и видеоматериалы, отражающие культурные реалии.

– Внеаудиторные формы работы — экскурсии, тематические вечера, праздники.

– Ролевые игры и коммуникативные тренинги, моделирующие межкультурные ситуации.

Каждый из перечисленных методов позволяет не только передать знания о культуре, но и формировать умения адекватного поведения в различных коммуникативных ситуациях.

Несмотря на признание важности национально-культурного компонента, практика его реализации сталкивается с рядом сложностей. Во-первых, уровень языковой подготовки студентов часто ограничивает восприятие культурного материала, особенно на начальных этапах обучения. Во-вторых, многообразие культурных и ментальных особенностей обучающихся требует разработки адаптивных методик, что связано с дополнительными трудностями для преподавателей.

Еще одна проблема связана с разнообразием культурных фонов обучающихся. Различия в мировоззрении, ценностях и поведенческих моделях могут приводить к непониманию или конфликтам, требующим особого внимания со стороны преподавателей.

Кроме того, ограниченность времени и ресурсов зачастую не позволяет полноценно включать национально-культурный компонент в программы обучения, что снижает эффективность формирования лингвокультурной компетенции.

Отмечается и нехватка методических пособий, адекватно интегрирующих национально-культурный материал с лингвистическим содержанием. Нередко обучение ограничивается формальным знакомством с фактами, что не способствует развитию межкультурной компетенции.

Сегодня современные технологии открывают новые возможности для интеграции национально-культурного компонента в обучение РКИ. Развитие онлайн-ресурсов, интерактивных платформ, виртуальных экскурсий и коммуникационных тренингов позволяет обеспечить более глубокое и многогранное погружение в культуру [4].

Особое значение приобретает индивидуализация обучения с учетом культурных особенностей студентов, что требует разработки гибких программ и материалов, адаптированных под различные уровни подготовки студентов и их культурные ожидания.

Важным становится также повышение квалификации преподавателей по вопросам лингвокультурного образования, что позволит преодолевать существующие проблемы и расширять практическое применение национально-культурного компонента.

Таким образом, национально-культурный компонент является неотъемлемой составляющей обучения русскому языку как иностранному, обеспечивая формирование лингвокультурной компетенции, необходимой для успешного межкультурного общения. Его внедрение требует комплексного подхода, включающего разнообразные методы и средства, учитывающие языковой уровень и культурные особенности студентов.

Кроме того, интеграция в обучение национально-культурного компонента способствует формированию у студентов общекультурной компетенции, что актуально в условиях межкультурного диалога и международного сотрудничества.

Для повышения эффективности преподавания необходимо разработка адаптивных методик, интегрирующих культурный материал с лингвистическими задачами, а также активное использование современных технологий. Дальнейшие исследования должны быть направлены на поиск оптимальных форм реализации национально-культурного компонента и решение существующих проблем.

Литература

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

2. Зиновьева Е. И. Лингвокультурология: от теории к практике. Учебник. – Санкт-Петербург : СПбГУ; Нестор-История, 2016. – 182 с.

3. Маслова В. А. Современные направления в лингвистике: учебное пособие для вузов по направлению «Филологическое образование». – Москва: Академия, 2008. – 272 с.

4. Скатова Т. В. Использование мультимедийных технологий в формировании лингвокультурной компетенции // Современные технологии обучения. – 2019. – № 7. – С. 24–30.

УДК 378.016:811.161.1

Анастасия Владимировна Петракова,
старший преподаватель,
Институт русского языка и культуры
МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия,
petrakova.av@mail.ru

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ОБЩЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматривается методологический потенциал цифровых образовательных решений в преодолении коммуникативных трудностей иностранных учащихся в сфере учебно-научного общения. На основе эмпирически выявленной иерархии лингводидактических проблем анализируются стратегии интеграции цифрового инструментария в образовательный процесс довузовского и основного этапов обучения. Особое внимание уделяется дидактическим возможностям специализированных платформ и технологии проектного обучения, обеспечивающих преемственность между различными ступенями языковой подготовки и способствующих формированию целостной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: учебно-научное общение, иностранные студенты, цифровые технологии, образовательные платформы, коммуникативные трудности, академическая интеграция

Введение

Современная парадигма лингводидактики характеризуется активной интеграцией цифровых технологий в процесс преподавания русского языка как иностранного, что особенно значимо для развития компетенций в области устного учебно-научного общения. Анализ современного состояния проблемы свидетельствует о недостаточной эффективности традиционных текстоцентричных подходов в формировании спонтанной научной речи, что создает существенные препятствия для академической адаптации иностранных студентов в российских вузах.

Цель настоящего исследования состоит в системном анализе коммуникативных трудностей иностранных учащихся и разработке научно обоснованной модели их минимизации посредством целенаправленного использования цифрового инструментария. Актуальность работы подчеркивается сохраняющимся разрывом между формальным усвоением языка специальности и реальными коммуникативными умениями, необходимыми для полноценного участия в академическом дискурсе [4].

Материалы и методы исследования

Эмпирическую основу исследования составили результаты сравнительного анализа данных, полученных в ходе анкетирования трех категорий респондентов: иностранных студентов основного этапа обучения (N=151), слушателей подготовительных отделений (N=98) и преподавателей-предметников (N=33). Для сбора эмпирических данных применялся специализированный диагностический комплекс, включающий адаптированные опросники с модульной структурой, направленные на выявление субъективно воспринимаемых трудностей в различных видах речевой деятельности, анализ мотивационных профилей и изучение практик использования цифровых образовательных ресурсов.

Обработка полученных данных осуществлялась с применением комплекса методов математической статистики, включая расчет средних значений по шкале Лайкерта, и качественных методик исследования, в частности контент-анализа открытых ответов респондентов с последующей категоризацией и интерпретацией данных.

Результаты и их обсуждение

1. Стратификация коммуникативных трудностей

Проведенное исследование позволило идентифицировать устойчивую иерархию коммуникативных проблем, демонстрирующую сохранение своей структуры на различных образовательных этапах. Среди видов речевой деятельности наибольшие затруднения вызывают аудирование (со средними показателями 3,28 и 3,04 балла на довузовском и основном этапах соответственно) и устная речь (3,10 и 2,89 балла). В области языковых аспектов доминируют грамматиче-

ские трудности (3,39 и 3,58 балла), что свидетельствует о недостаточной сформированности навыков, необходимых для продуцирования спонтанной научной речи.

Качественный анализ полученных данных выявил существенную трансформацию характера коммуникативных барьеров: от операциональных трудностей, связанных с дефицитом языковых средств на начальном этапе обучения, к комплексным психолингвистическим и прагматическим проблемам на продвинутых этапах, когда учащиеся осознают диссонанс между системными знаниями языка и способностью к их практической реализации в условиях академической коммуникации.

Значительный научный интерес представляет выявленный диссонанс в оценке значимости фонетических аспектов между различными группами респондентов. Если учащиеся склонны минимизировать важность произносительных навыков (2,42 и 2,01 балла), то преподавательский состав единодушно акцентирует их критическую роль для успешной коммуникации. Объяснение данного феномена может быть найдено в рамках концепции метакогнитивных искажений, в частности эффекта Даннинга-Крюгера [3].

2. Мотивационные детерминанты учебной деятельности

Исследование мотивационной сферы обучающихся выявило доминирование академически ориентированных установок. На основном этапе обучения превалируют цели, связанные с формальным завершением образования (78,8%) и успешной сдачей экзаменационных испытаний (69,5%), тогда на подготовительном этапе наблюдается ориентация на оперативное решение коммуникативных задач в академическом контексте. Выявленные мотивационные профили создают прочную основу для целенаправленного развития именно устных компонентов коммуникативной компетенции.

3. Дидактический потенциал цифровых технологий

Современные цифровые решения обладают значительным методическим потенциалом для адресного преодоления выявленных коммуникативных барьеров благодаря таким характеристикам, как интерактивность, адаптивность и мультимедийность.

– Лингвистические трудности (грамматические и лексические) эффективно минимизируются посредством адаптивных тренажеров (Quizlet), интерактивных глоссариев и конструкторов грамматических моделей (LearningApps).

– Дискурсивные проблемы, связанные с построением связного высказывания, успешно преодолеваются через использование симуляторов академических жанров с функцией записи устных ответов (Flipgrid) и инструментов коллективной работы над текстовыми проектами (Google Docs).

– Прагматические и межкультурные барьеры нивелируются применением видеокейсов, технологий ролевого взаимодействия в виртуальных аудиториях (Zoom) и интеллектуальных чат-ботов, моделирующих ситуации академического общения.

Наблюдается позитивная динамика цифрового поведения учащихся: от стратегии пассивной компенсации с использованием онлайн-переводчиков на начальном этапе к активной оптимизации познавательной деятельности через осознанное использование возможностей искусственного интеллекта на продвинутых этапах обучения.

4. Интегрирующая функция образовательных платформ

Наиболее эффективным решением представляется использование специализированных образовательных интернет-платформ (ОИП), интегрирующих разнообразный цифровой инструментарий в единую дидактическую систему. Их методическая ценность заключается в возможности комплексного моделирования ключевых элементов академической коммуникации [1].

Современные ОИП обеспечивают:

– Интерактивное взаимодействие через форумы и видеоконференции, компенсируя дефицит естественной коммуникативной практики.

– Аутентичность образовательной среды за счет предоставления доступа к архивным записям реальных лекций и семинаров.

– Адаптивность обучения через системы аналитики и интеллектуальные алгоритмы, позволяющие выстраивать индивидуальные образовательные траектории.

5. Синтезирующий потенциал проектной деятельности

Наиболее продуктивной методикой, интегрирующей все компоненты учебно-научного общения, является организация проектной деятельности в цифровой среде. Подготовка коллективного исследовательского проекта (например, виртуальной научной конференции) органично объединяет различные виды речевой деятельности: аудирование и чтение при работе с источниками, письмо при подготовке тезисов и устную речь при презентации результатов. Цифровая платформа минимизирует организационные и психологические барьеры, обеспечивая возможность асинхронного взаимодействия, а технология записи выступлений создает условия для рефлексии и самоанализа.

Апробация данной методики на платформе «Взнания» продемонстрировала высокую эффективность: 83% респондентов отметили значительное улучшение навыков восприятия научной речи, а 77% подтвердили повышение уровня сформированности умений самостоятельного продуцирования научных высказываний [2].

Заключение

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Выявлена устойчивая система коммуникативных трудностей в овладении учебно-научным общением, где доминирующее положение занимают проблемы аудирования, говорения и грамматики, что обусловливает необходимость пересмотра существующих методических подходов в сторону развития устной научной речи.

2. Обнаруженный диссонанс в оценке значимости фонетических аспектов между студентами и преподавателями указывает на наличие латентной проблемы, снижающей общую эффективность академической коммуникации.

3. Мотивационные профили учащихся, ориентированные на активное участие в академической жизни, создают благоприятные условия для внедрения целенаправленных методик развития устной речи.

4. Цифровые образовательные технологии, в особенности специализированные платформы, открывают перспективные возможности

для моделирования аутентичной академической среды и преодоления конкретных коммуникативных трудностей.

5. Проектная деятельность в цифровой среде представляет собой эффективный метод интеграции отдельных речевых умений в целостную коммуникативную компетенцию.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой конкретных методик интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс и оценкой их долгосрочного влияния на академические достижения иностранных студентов, а также с созданием адаптивных алгоритмов для персонализации обучения на основе анализа цифрового следа учащихся.

Литература

1. 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 (282). – С. 4–9.

2. Петракова А. В. Развитие начальных умений и навыков устной речи иностранных слушателей в рамках самостоятельной работы с использованием цифровых технологий на этапе довузовской подготовки // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: материалы VIII Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ. Москва, 9–11 октября 2024 г. / под ред. М. А. Брагиной, В. Н. Левиной, С. С. Ивановой, Е. И. Лушниковой. – Москва : РУДН, 2025. – С. 182–189.

3. Польская С. С. Завышение самооценки уровня знания английского языка русскоязычными студентами и выпускниками вузов // Московский педагогический журнал. – 2019. – № 3. – С. 45–52.

4. Хамгокова Н. Ж., Карпова Ю. В. Развитие речевых навыков и умений иностранных учащихся в учебно-научной сфере общения // Полилингвиальность и транскультурные практики. – 2011. – № 3. – С. 129–132. – URL: https://cyberleninka. ru/article/n/razvitie-rechevyh-navykov-i-umeniy-inostrannyh-uchaschih sya-v-uchebno-nauchnoy-sfere-obscheniya (дата обращения: 03.11.2025).

УДК 378:811.161.1

Аида Султанахмедовна Пирмагомедова,
канд. филол. наук, доцент,
Марьям Хиличевна Шахова,
канд. филол. наук, доцент,
Исрафил Исмаилович Эфендиев,
д-р филол. наук, профессор,
кафедра русского языка с курсом п/о,
Дагестанский государственный медицинский университет,
Махачкала, Россия, aida.pirmagomedova@yandex.ru,
maryamsh55@mail.ru, israf@yandex.ru

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ ЧЕРЕЗ ДИАЛОГ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматривается организация практических занятий по русскому как иностранному, направленных на развитие устной речи через диалогические формы работы. Описаны основные характеристики диалога, его роль в речевом обучении и методические приёмы (беседа, ролевая игра, дискуссия) с рекомендациями по адаптации заданий по уровню и тематике. Показано, как последовательное использование форм диалогической работы способствует формированию коммуникативной компетенции у учащихся.

Ключевые слова: диалог, устная речь, разговорная речь, реплика, речевое взаимодействие, формы диалогической речи, ролевая игра

Диалогическая речь привлекает внимание лингвистов и методистов как эффективная форма общения, способствующая развитию навыков говорения и их оценке. Современные лингводидактические исследования подтверждают значимость диалога как самостоятельной коммуникативной стратегии, особенно на практических занятиях по русскому как иностранному. Преподавателю важно сочетать диалогические формы так, чтобы обеспечить постепенное усложнение задач и контроль качества навыков.

Диалог — это устная форма взаимодействия, основанная на об-

мене репликами между двумя или более участниками, где каждый вносит вклад в общий текст. Ключевые признаки разговорной (диалогической) речи:

– ситуативная обусловленность;

– контекстуальная связность реплик;

– спонтанность выражения;

– смена ролей «говорящий — слушающий» и взаимное понимание участников [7, с. 25].

Эти признаки находят отражение в лингвостилистических особенностях диалога, а именно:

1. В стимулирующих репликах преобладают вопросительные и побудительные конструкции.

2. В реагирующих репликах часто встречаются повторы и переспросы.

3. Синтаксис предложений может быть неполным, что характеризуется как «рваный синтаксис».

4. Широко задействованы паралингвистические средства [1, с. 87].

Диалог формируется из реплик и диалогических единств (ДЕ). Реплика — это высказывание одного участника до вмешательства другого; ДЕ — объединение смежных реплик, связанных целью и содержанием. Между репликами возможны отношения «вопрос-ответ», «вопрос-переспрос», «утверждение-утверждение» и др. Анализ таких отношений помогает выявить речевые стратегии и планировать учебные задания.

Исследователи диалога в целом признают его особую природу как формы межличностного общения, открывающей широкие перспективы для обучения и развития. Н. В. Шувалова подчеркивает, что, несмотря на специфику содержания обучения диалогу, его близость к монологу обуславливает необходимость тесной связи этих форм устной речи в процессе преподавания [8, с. 16]. Диалог обладает рядом преимуществ перед другими видами речи. Г. Н. Куренкова указывает на такие его сильные стороны, как возможность многократного повторения вопросов для вовлечения всех учащихся, актив-

ное вовлечение в процесс общения и способность к быстрой смене тем. Именно эти очевидные преимущества делают диалог методологически удобным инструментом для развития речевых навыков студентов в контексте изучения языков [5, с. 72].

Диалогическая речь обладает такими характеристиками, как спонтанность, разнообразие и непредсказуемость реплик в естественном разговоре. Эти особенности диалога требуют применения специфических методов обучения, которые максимально приближают к реальному устному общению. В этом контексте М. С. Калинина предлагает рассмотреть различные организационные формы диалогического общения, которые также могут служить приемами для обучения диалогу [2, с. 59].

На практике целесообразно сосредоточиться на трёх базовых формах:

1. Беседа (начальный уровень)
2. Ролевая игра (универсальная форма)
3. Дискуссия (продвинутый уровень)

Согласно М. С. Калининой, беседа – недискуссионная форма диалога. Ее основная задача — передача информации, выражение оценки какого-либо факта или события, а также обогащение знаний и опыта. Предметом беседы являются факты или события, не вызывающие противоречий. Спор, дискуссия, ролевая игра, диспут, дебаты и прения, напротив, относятся к дискуссионным формам диалогического общения. Их цель заключается в поиске конструктивного пути решения проблемы или устранении имеющегося противоречия посредством совместного обсуждения. В этих случаях предметом общения выступает именно противоречие, возникающее в рамках проблемной ситуации [2, с. 60].

На начальном этапе освоения устной диалогической речи беседа является одним из самых действенных методов обучения. Е. В. Смирнова определяет беседу как форму диалога, где группа совместно обсуждает заранее заданную тему. Цель такого общения — удовлетворить интерес участников к различным аспектам обсуждаемого вопроса. Важно отметить, что уровень знаний участников бесе-

ды по данной теме может различаться [7, с. 98].

На более продвинутых стадиях изучения русского языка как иностранного дискуссия становится одной из наиболее увлекательных форм устной диалогической речи. Она представляет собой словесное состязание, где участники отстаивают свои взгляды, комментируют высказывания оппонентов, делают выводы и приходят к определенным решениям. М. С. Калинина рассматривает дискуссию как процесс группового обсуждения спорных вопросов и проблем с целью их обоснованного разрешения. По мнению исследователя, именно в этом процессе происходит открытие нового знания о реальности [2, с. 60].

Для эффективного проведения дискуссии в процессе обучения русскому языку требуется тщательная подготовка как ведущего, так и самих участников. Успешное ведение дискуссии предполагает наличие у ее участников таких качеств, как самообладание, уважение к собеседнику, чувство такта и соблюдение правил ведения спора. Дискуссии могут быть как реальными, затрагивающими личные интересы участников, так и игровыми.

С нашей точки зрения, ролевая игра занимает центральное место в системе обучения устной речи посредством диалога. Ее применение возможно на всех этапах освоения русского языка, с учетом тематической направленности и уровня языковой компетенции обучающихся. Так, на начальном этапе тематика ролевых игр может быть ограничена бытовыми ситуациями, тогда как на старших этапах предпочтительнее использовать творческие сценарии. Источниками для разработки сюжетов могут служить литературные произведения, театральные постановки, кинематограф и другие медиаформаты [3, с. 214].

Современные медиаресурсы, такие как телевидение и интернет, существенно облегчают процесс организации и проведения ролевых игр, предлагая готовые сюжетные линии, образы персонажей и модели их поведения. Преимущество использования данных источников заключается в сокращении временных затрат преподавателя на разъяснение сюжетной канвы, характеристик персонажей, их манер и способов коммуникации [6, с. 66].

Анализ специфики организационных форм диалога позволяет заключить, что в рамках современной образовательной парадигмы обучение устной речи через диалог целесообразно начинать с тематических бесед и дискуссий за «круглым столом». Последующее развитие должно быть направлено на формирование дискуссионных навыков, необходимых для активного участия в спорах, полемике, дебатах и диспутах. Ролевая игра, будучи универсальным приемом обучения диалогической речи и формой диалогического общения, может быть успешно интегрирована на всех этапах обучения устной речи посредством диалога [4, с. 56].

Включение ролевых игр в образовательный процесс способствует активизации творческих способностей каждого ученика, позволяя им полнее раскрыть и продемонстрировать свою индивидуальность. Игровая деятельность, как показывает практика, существенно повышает эмоциональную насыщенность всего процесса изучения иностранного языка, независимо от его стадии.

Следует также учитывать, что выбранная форма диалога или метод обучения (например, беседа, дискуссия или ролевая игра) должны быть адекватны возрастным и индивидуальным характеристикам участников, а также соответствовать поставленным целям и текущему этапу обучения.

Успешное освоение этих форм диалога позволит учащимся в дальнейшем уверенно применять в русской речи более сложные виды общения, такие как спор, дебаты и полемика.

Обучение устной речи посредством диалога является эффективным способом для успешного формирования, совершенствования и контроля речевых навыков и умений учащихся. Это, в свою очередь, способствует достижению конечной цели изучения русского языка как иностранного — формированию у обучающихся полноценной коммуникативной компетенции.

Литература

1. Бабаян В. Н. Дискурсивное пространство терциарной речи: Автореф. дисс. … д-ра филол. наук: 10.02.19. – Ярославль, 2009. – 385 с.

2. Калинина М. С. Полилогическое общение: специфика организационных форм // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2. – С. 58–61.

3. Пирмагомедова А. С. Использование видеоматериалов на занятиях по иностранному языку // Актуальные проблемы лингвистики и языкового образования. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – Махачкала : ДГУ, 2016. – С. 210–216.

4. Круглова С. Л., Смирнова Е. С. Структурно-семантические типы диалогов. Монография. Lambert Academic Publishing, 2016. – 58 с.

5. Куренкова Г. Н. Особенности монологической и диалогической речи при обучении говорению иностранных учащихся // Український медичний альманах. – 2013. – Том 16. – № 4. – С. 72–73.

6. Пассов Е. И. Основы коммуникативного метода обучения иноязычному общению. – Москва : Рус. яз., 1989. – 276 с.

7. Смирнова Е. В. Развитие культуры иноязычного полилогического общения в послевузовском образовании преподавателей иностранного языка: дисс. … канд. пед. наук. – Москва, 1999. – 205 с.

8. Шувалова, Н. В. Обучение групповому (полилогическому) общению на уроках английского языка: Автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Москва, 1991. – 16 с.

УДК 378.016:811.161.1

Любовь Владимировна Селибирова,
канд. филол. наук, доцент,
Белорусская государственная орденов Октябрьской Революции и Трудового Красного Знамени сельскохозяйственная академия, Горки, Беларусь, lyubov.selibirova@yandex.by

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о преподавании русской фразеологии иностранным студентам, акцентируется внимание на том, что успешное усвоение фразеологизмов иностранными обучающимися требует от преподавателя целенаправленной работы и тщательного отбора языкового материала, предлагаются примеры заданий, позволяющие инофонам усвоить особенности русских фразеологических единиц.

Ключевые слова: фразеологизм, свободные сочетания слов, значение, коммуникативная компетенция

В учреждении образования «Белорусская государственная орденов Октябрьской Революции и Трудового Красного Знамени сельскохозяйственная академия», как и в других вузах Республики Беларусь, проходят обучение не только белорусские студенты, но и иностранные учащиеся. Иностранные граждане, активно приезжающие в нашу страну и обучающиеся в наших университетах, как правило, изучают русский язык. Безусловно, повышенный интерес к изучению русского языка способствует совершенствованию методов и приёмов преподавания русского языка как иностранного. Создаются новые программы обучения, учебно-методические комплексы, курсы и т. д.

Современные стандарты образования предполагают активную роль студента в педагогическом процессе, поэтому сегодня традиционные методики обучения уступают место личностно ориентированным. В методике преподавания русского языка как иностранного на первый план выходит коммуникативно-обучающая компетенция, ко-

торая подразумевает не только обучение предмету, но и владение коммуникативными навыками и умениями, знание культурных норм, обычаев, традиций, этикета в сфере общения.

На наш взгляд, большую роль в формировании данной компетенции играет использование фразеологических единиц на занятиях по русскому языку как иностранному. Отметим, что в преподавании русского языка как иностранного фразеологизмы применяются как для изучения грамматики, так и для освоения новой лексики, для развития навыков связной речи на всех уровнях овладения языком — от элементарного до продвинутого. Использование фразем на уроках русского языка позволяет повысить мотивацию обучения у студентов и сделать занятия более интересными и продуктивными.

Изучение идиоматики русского языка иностранными студентами имеет непосредственный выход в проблему своеобразия языковых картин мира, взаимосвязи языка и культуры, поскольку носитель изучаемого языка принадлежит к другой культуре [1].

Русская фразеология представляет собой благодатный материал для страноведческих знаний об истории, традициях, обычаях и быте русского народа [2]. Следовательно, изучение русских фразеологизмов способствует формированию не только коммуникативных, но и культурных компетенций инофонов: происходит более близкое знакомство иностранных студентов с особенностями национальной культуры изучаемого языка.

Следует отметить, что студенты-иностранцы, изучая русский язык, любят использовать в своей речи фразеологические обороты. Однако, не понимая их семантику или не зная, в каких синтаксических конструкциях и в каких ситуациях можно и нужно употреблять тот или иной фразеологизм, они допускают ошибки. Таким образом, преподавателю необходимо проводить серьёзную методическую работу, способствующую освоению особенностей формы, семантики и функционирования русских фразеологических единиц.

По нашему мнению, прежде всего необходимо тщательно отбирать языковой материал. Он должен быть частотным, активно упо-

требляющимся в речи носителей русского языка, содержащим культурологический компонент. Приведём некоторые примеры заданий.

Определите значение фразеологизмов и ответьте на вопросы.

А. Как оценивают работу человека следующие фразеологизмы: *работать не покладая рук, как белка в колесе, засучив рукава*?

Б. Каких людей характеризуют эти фразеологизмы: *без царя в голове, голова садовая, недалёкого ума*?

В. Какие слова в составе данных фразеологизмов обозначают еду: *кататься как сыр в масле, заварить кашу, встречать хлебом и солью*?

Замените фразеологизмы синонимичными им словами: *кот наплакал – мало, держать ухо востро – быть осторожным, плевать в потолок – ничего не делать* и т. д.

Для того чтобы обучающиеся научились отличать фразеологизмы от омонимичных свободных сочетаний слов, целесообразно использовать следующие задания.

Установите, какие из данных сочетаний слов являются фразеологизмами, определите их значение: *держать язык за зубами – держать маму за руку, считать ворон – считать ворон на дереве, кормить завтраками – кормить детей завтраком*.

Прочитайте предложения, укажите, в каких из них выделенные слова являются фразеологизмами, установите их значение: *Саша всегда был* ***белой вороной****. –* ***Белая ворона*** *сидит на скамейке*; *Лена* ***ни рыба ни мясо****. – Антон не любит* ***ни рыбу, ни мясо***; *Братья были похожи* ***как две капли воды****. –* ***Две капли воды*** *остались на окне*.

На продвинутом этапе изучения русского языка как иностранного можно использовать более сложные задания. Приведём некоторые примеры.

Прочитайте связный текст, найдите в нём фразеологизмы и определите их значение.

Сегодня я проснулся поздно и сломя голову бросился в университет. Спешил я так потому, что в этот день на первой паре должна быть контрольная работа. Конечно, опаздывать нежелательно. А университет, к сожалению, находится от моего дома за тридe-

вять земель. Бегу и чувствую: *контрольная уже на носу. Забегаю в аудиторию красный как рак. Преподаватель на меня смотрит как удав на кролика и спрашивает*: «*Что же Вы, Василий, опаздываете*?» *А я стою и молчу как воды в рот набрал. Что тут скажешь*? *Преподаватель есть преподаватель*!

Прочитайте текст, восстановите пропущенные фрагменты, используя фразеологизмы.

У меня есть сестра. Её зовут Марина. Марина — красивая девушка. Как говорят в народе, … . Моя сестра очень умная. Она … . А ещё она талантливая, у неё … . Я очень люблю свою сестру.

Слова для справок: *красна девица, семи пядей во лбу, золотые руки*.

Также студентам можно предложить задания на составление диалогов и рассказов на определённую тему с использованием фразеологических оборотов. Например, «Я и моя семья», «Моя жизнь и учёба в Беларуси», «Мой друг (подруга)» и т. д.

Таким образом, предложенные виды заданий позволят расширить и разнообразить словарный запас студентов-иностранцев, пополнить его новыми фраземами.

Литература

1. Верещагин Е. Н., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – Москва : Издательство «Русский язык», 2003. – 248 с.

2. Крюкова Г. А. К вопросу о формировании картины мира у иностранных студентов, изучающих русский язык // Вестник Московского ун-та. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2005. – № 1. – С. 136–140.

Межкультурная коммуникация. Обучение иностранным языкам

УДК 372.881.1

Marina I. Azarenkova,
Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Admiral S. O. Makarov State University of Maritime and Inland Shipping,
Saint Petersburg, Russia, marina.azarenkova@gmail.com

MULTICULTURAL COMMUNICATION IN METHODS OF LEARNING ENGLISH AS A MODERN SOCIETY'S DEMAND

Abstract. To organize effective teaching process in modern educational spheres of different levels firstly means to define the most effective strategic competences in understanding the importance of multicultural communication as a productive field of intellectual and personal development of those taught. It includes in special terminological thinking of teachers as well as students not only in foreign language classrooms a special deep understanding of multicultural communication as reliable gates to international knowledge in chosen future profession and common full education as pure knowledge. It means the professional ability of teachers to realize in practice of intercultural communication the functional and key skills of international methods in teaching and learning, observing a summarized intellectual block of informative material about intercultural communication for the sake of peaceful development of the world for future generations.

Key words: ecological thinking, personality formation, estimation the personal advantages and profit, amount of ecological activity, educational and personal national resources

All our life is a test. Sometimes we draw it on our own. Sometimes we are involved in the process of testing due to our place in live. Especially it means a lot for teachers, whose duty and responsibility and dream is to make their students friends and good professionalists, responsible for the future world without wars and open to friendship all nationalities,

professional, moral, reliable and open to each other to save and to help, not to kill and forget.

The trenchers play a leading role in multicultural communication. Each new year is running on the way to their multinational and international goals. And it is a real happiness, when we are Together and we are Teachers. Does not matter how old we are when we are teacher, because it is endless prolonged activity for the sake of Eternal Wise Youth – educated, taught, trained and learnt to be Useful in the World, needed Usefulness as common sense, kindness, effectiveness and charity. The teachers in the multicultural space of their activity believe and hope that they learn those interested in sharing our ideas under had circumstances of our lives in the world overloaded with contradictions and unsolved problems. We are sure and believe in reliability of the way we lead, because our ideals are The Life Itself. From the point of view all Teachers are young, open to new approaches and opportunities, to new people of all nationalities, ready to work hard in order to maintain, strengthen and glorify in the space of International Multicultural Communication our Teaching Mission, Parenting Duty, Comrades Unity, Artistic communicative talent and Romantic Fun. In the face of the present mankind/s problems the international communication of the professionals-teachers is the very single, unique Pray for Justice and Action in the world open to Peace and Understanding.

In our lectures and practical studies, we teachers, set realistic goals and fulfill them. We take risks and learn to admit our mistakes. We help our students as others to do something to make our students; life better.

There is a great beauty in simplicity to recognize us, the teachers with our students the responsibility for each moment of our life for the sake of our families, relatives and friends, learning to be responsible for love, friendship and reliability on the planet without wars. If each moment of our life is as God’s gift, each word addressed to our students young and adult, may be understood and adopted as truly method not only surviving, but improving our common Home, our crystal Planet for us, living at present and new generations in the sphere of Intercultural communication through teaching and teaching through intercultural communication. As

some wise people said: ‘Try never to feel, that you are competing against anyone. It is better to have the feeling that you are helping all’. The very this is a truly Teacher’s Mission.

‘We can’t direct the wind, but we can adjust the sails.’ We, teachers of all nationalities are to destroy misunderstanding of any kind by brilliant activity for the sake of quality of our professional life, depending absolutely on the quality of our thoughts. Only then ‘Misunderstanding can be erased by loveful, pure thoughts, and giving understanding at the appropriate time.’ WE, teachers, are proud to be in our professional team and work with teachers of all nationalities in the sphere of international intercultural communication [3, p. 59].

It may be a proposal to begin Centrally Planned Ecological Thinking as obligatory teaching the intellectual values for intellectual interaction with people and nature since early childhood, in a family, then- at school, college, University, society. The process is prolonged and continuous, acquiring different forms, but maintaining the principal reasonable meaning as constant improving the world around through personal contribution to it.

The process includes some moments to be taken into account while teaching in classroom and communicating, solving the common problems connected with intercultural communication, a new common project’ working out process of multicultural communication in auditorium and outside the University’ sphere. We have worked out a test for the students involved in the Ecological thinking teaching and learning project.” The aim was to get answers to the principal questions: “What is ecological thinking for?” and “Is it a real and stable tolerant approach to educating and development of a personality?” It is necessary to mention that for the teacher there are two things of great importance put into “operation of ecological thinking” These are personal sovereignty and the freedom of those involved to adopt or reject ecological thinking and ecological activity. Today formation of ecological resources of the thinking process is of paramount importance for those taught and learnt personality’s formation, as it’s resource insure the independence and valuable knowledge demand, intellectually and logically guarantee stability of the

learning and smooth out the negative consequences of the various risks of misunderstanding inherent in communicating activity.

This approach develops the ability to accommodate the problems of everyday living. To ecological thinking life's inconveniences is to let go, be light, make others light, and move ion, move on. Let us imagine the world surrounding as the part of our own personality, our own feelings, hopes and intentions. So, the ecological thinking is the knowledge of the others, a mutual respect through mutual understanding [1, p. 57].

The real teaching practice shows that our Unity in supporting the definition of Intercultural communication in the process of teaching and upbringing as Ecological thinking, a core of effective teaching and upbringing at all is built from a shared vision of right teaching itself, from a cherished hope and a cause for the common good. Ecological thinking denotes a strict division of bad and good intentions as negative and positive forms. So, other forms of negative intentions include proving oneself, right by suppressing others, manipulating others, even subtly, expecting respect without giving respect, or being dependent on others due to incompleteness or insecurity within.

On the other hand, ecological thinking is forming only positive intentions, can be recognized when the individual naturally and automatically gives respect and benefit to others. First of all it means to see uniqueness and qualities in each person, that gives people the freedom to be themselves, being at the same time interesting and useful. It is very important in the sphere of intercultural communication [4].

Saying about logical resume of the most important items of modern and very actual, demanded by societies and common sense of the planet mankind theme as a problem and as a scheme of progressive existence in the frame of global political, moral, educational, technical and philosophical areas is in blended learning as well. Blended learning is of interest not only from the standpoint of activating the learning process in general and a foreign language in particular, but also the possibility of personalizing students. In the process of solving multi-valued and multi-level tasks in group- work, the intellectual activity of students is activated. It helps students to motivate actions that contribute to the positive

solutions of common group problems, to analyze and justify one's own and other participants in the action, working to embody common ideas and prove their correctness [2]. Our common idea is to win in multicultural communication on the base of common sense, brilliant knowledge and support the Peace on the Planet.

Literature

1. Azarenkova M. I. Introduction to personal development of those taught through analyzing the learning process // Научно-технологические инициативы: междисциплинарные аспекты. Материалы Международной научно-практической конференции, Белгород, 16 июня 2025 г. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований, 2025. – С. 56–58.
2. Azarenkova M. I., Lenko G. N. Theory and practice of blended learning-functional development of modern education // Актуальные вопросы обучения профессионально ориентированному иностранному языку в морском вузе: проблемы и перспективы: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 15–16 марта 2023 года. – Санкт-Петербург : ФГОБОУ ВО «Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С. О. Макарова», 2023. – С. 109–130.
3. Азаренкова М. И. Информационные технологии в аспектном подходе к углубленному изучению иностранного языка в военном техническом вузе // Приоритетные направления повышения качества подготовки специалиста технического обеспечения. Материалы VII Межвузовской научно-методической конференции, Омск, 27 декабря 2019 года. Часть 1. – Омск : Издательство Омского автобронетанкового инженерного института, 2019. – С. 57–60.
4. Гаврутенко Т. В. Роль технологии смешанного обучения в персонализации обучения младших школьников // Новые технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития. Материалы Международной научно-практической конференции. Белгород, 28 апреля 2018 года. В 4-х частях. Часть 2. – Белгород : ООО «Агентство перспективных научных исследований», 2018. – С. 44–47.

УДК 373.2

Нармина Рауф гызы Гаджиева,
магистрант,
Бакинский славянский университет,
Баку, Азербайджан, gadzievanarmina5@gmail.com

РАЗВИТИЕ РУССКОЙ РЕЧИ У БИЛИНГВАЛЬНЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ: МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается теоретический аспект развития русской речи у билингвальных детей дошкольного возраста на основе текстов в контексте межкультурной коммуникации. Нами анализируется влияние билингвизма на формирование речевых навыков, подчёркивая вызовы интерференции и преимущества когнитивной гибкости. Опираясь на психолингвистические теории Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития и концепции культурного релятивизма Э. Холла, обсуждается роль текстов как инструмента для интеграции культурных элементов в процесс речевого обогащения. Межкультурный подход позволяет преодолевать стереотипы, развивать метаязыковые способности и гармонично балансировать влияние двух языков. Исследуются особенности фонематического слуха, лексического запаса и артикуляции в билингвальной среде, где тексты служат мостом между культурами, способствуя толерантности и эмпатии. Отмечается, что такой метод не только усиливает русский язык, но и способствует всестороннему развитию личности ребёнка, подготавливая к многоязычному общению. Выводы открывают перспективы для дальнейших исследований в области билингвального образования.

Ключевые слова: развитие русской речи; билингвальные дошкольники; межкультурный аспект; культурный релятивизм; зона ближайшего развития; интерференция; метаязыковые навыки

В условиях активных миграционных процессов и глобализации билингвизм становится распространённым явлением среди детей дошкольного возраста, особенно в многоязычных семьях и обществах. Развитие русской речи у билингвальных дошкольников представляет

собой сложный и многогранный процесс, где русский язык взаимодействует с другим языком, часто приводя к интерференции и обогащению лексики. Межкультурный аспект добавляет глубину этому процессу, поскольку тексты, используемые в обучении, могут служить мостом между культурами, способствуя не только лингвистическому, но и культурному развитию ребёнка. Актуальность темы обусловлена необходимостью теоретического осмысления механизмов формирования речи в билингвальной среде, где культурные влияния играют ключевую роль.

Билингвизм, по определению, подразумевает владение двумя языками на уровне, близком к носителям, и его раннее проявление влияет на когнитивные и речевые способности. В контексте русской речи это означает интеграцию текстов, отражающих межкультурные взаимодействия, для усиления мотивации и понимания. Теоретические основы такого подхода опираются на психолингвистику, культурологию и теории билингвизма, подчеркивая роль текстов как инструмента для гармоничного развития [1; 6; 7].

Теоретический анализ развития речи у билингвальных детей дошкольного возраста начинается с понимания билингвизма как феномена, влияющего на все аспекты речевого формирования. Согласно исследованиям, билингвизм может способствовать более гибкому мышлению, но также создавать вызовы в виде код-свитчинга и интерференции. В частности, для русской речи у детей, растущих в многоязычной семье, характерны особенности в использовании лексики, где заимствования из второго языка интегрируются в русский нарратив [2].

Психолингвистические теории, такие как концепция Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития, подчёркивают, что тексты в билингвальной среде расширяют речевые возможности через социокультурный контекст [3; 4]. Ребенок, взаимодействуя с текстами на русском языке, обогащёнными элементами другой культуры, развивает метаязыковые навыки — способность осознавать языковые структуры и культурные нюансы. Это особенно важно для дошкольников, чья речь формируется через имитацию и игру [5; 6].

Межкультурный аспект в развитии речи опирается на теории культурного релятивизма Э. Холла, где язык рассматривается как часть культурного кода [8]. Тексты, включающие мотивы из разных культур (например, русские сказки с элементами азербайджанских традиций), способствуют пониманию культурных различий и обогащению словарного запаса. Исследования показывают, что у билингвальных детей русский язык часто используется в домашних или образовательных контекстах, в то время как второй язык — в социальных, что влияет на темпы развития речи.

Кроме того, теоретические аспекты формирования активного словаря русского языка у билингвов дошкольного возраста включают анализ фонематического слуха и артикуляции. Приёмы, такие, как имитация и объяснение, помогают преодолеть интерференцию, особенно в звукопроизношении [7].

В межкультурном контексте тексты служат для введения новых лексических единиц, связанных с культурными концептами, что стимулирует семантическое развитие.

Теория детского билингвизма подчёркивает, что стихийное развитие в многоязычной семье влияет на речь, вызывая как положительные (повышенная креативность), так и отрицательные (задержки в одном из языков) эффекты. Тексты, адаптированные под билингвальную аудиторию, должны учитывать эти особенности, интегрируя элементы обоих языков для баланса [1; 2].

Межкультурная коммуникация в образовательном пространстве билингвальных детей подразумевает использование текстов как средства для диалога культур. Русский язык, обогащенный заимствованиями, становится платформой для понимания культурных норм. Например, тексты о повседневной жизни в разных странах помогают детям осваивать русскую лексику в контексте чужой культуры, развивая толерантность и эмпатию [7].

Влияние билингвизма на речь проявляется в лексикографическом описании, где русский и азербайджанский языки занимают разные сферы: русский часто доминирует в образовательных и повседневных контекстах, в то время как азербайджанский преобладает в эмоцио-

нальной и семейной коммуникации, способствуя формированию асимметричного словаря. В билингвальных семьях, где азербайджанский используется для выражения теплоты и родственных связей, дети-билингвы чаще интегрируют азербайджанские термины вроде *анам* (мама), *бабам* (дедушка) или *гардашым* (брат) в русский нарратив, особенно в эмоциональных ситуациях, таких, как ласковые обращения или игры с родителями. Это приводит к языковому переключению, когда ребёнок, например, говорит *Мама, ты моя анам*, смешивая языки для усиления аффекта, или использует азербайджанские междометия вроде *ай деде* для выражения удивления. Такие особенности возникают из-за семейных языковых практик, где азербайджанский укрепляет культурную идентичность и эмоциональную близость, вызывая интерференцию в русской лексике (например, гендерные ошибки или фонетические замены, как "*плечит*" вместо *плачет* под влиянием тюркской гармонии гласных), но также обогащая общую выразительность.

Исследования показывают, что в азербайджанско-русских билингвальных средах эмоции играют ключевую роль в выборе языка, влияя на мотивацию и потенциально вызывая задержки в развитии формальной лексики на русском, если баланс не поддерживается. Это особенно заметно в смешанных семьях Азербайджана, где русский выбирается для карьеры и образования, а азербайджанский сохраняется как «язык сердца» для передачи традиций и аффекта. В результате билингвизм способствует гибкому мышлению, но требует внимания к престижности языков, чтобы избежать отказа от одного из них в эмоциональных доменах.

Межкультурный подход через тексты помогает преодолеть стереотипы, формируя у детей способность к анализу языковых и культурных феноменов, путём интеграции нарративов из русской и азербайджанской культур в процесс обучения русской речи. Например, адаптированные сказки вроде «Спящей красавицы» с элементами азербайджанских мотивов (где персонажи взаимодействуют через культурные символы, как тюркские животные *довшан* для зайца или *айы* для медведя), позволяет дошкольникам-билингвам рефлексиро-

вать над предубеждениями, сравнивая языковые конструкции (например, идиомы на русском и азербайджанском) и культурные контексты, что развивает эмпатию и толерантность. Такой метод включает тексты о миграции или повседневной жизни в многоязычных обществах Азербайджана, где дети осваивают русскую лексику в контексте азербайджанских традиций, анализируя, как язык отражает ценности (например, родственные термины *биби* для тетки или приветствия *сабахын хеир* для доброго утра), и преодолевая стереотипы о «чужих» обычаях через обсуждения и ролевые игры. Анализ показывает, что в билингвальных группах культурный подход способствует пересмотру поведения и предрассудков, делая детей более открытыми к разнообразию, особенно когда тексты сочетают русские нарративы с азербайджанскими элементами для коррекции интерференции (например, самокоррекция ошибок вроде *петушка* вместо *петух* в групповых чтениях с смехом и мимикой). В частности, литературные тексты на темы миграции или сказок способствуют развитию межкультурной компетенции, где дети анализируют, как язык формирует идентичность и преодолевает барьеры, с акцентом на ситуационный контекст над формальными правилами. Это эффективно в контексте азербайджанско-русского билингвизма, где естественное двуязычие в семьях и образовании усиливает интеграцию культур через нарративы [1; 2].

Методические принципы обучения русскому как иностранному подчеркивают необходимость учета культурного фона, где тексты служат для развития всех сторон личности.

Нам представляется, что теоретический анализ развития русской речи у билингвальных дошкольников на основе текстов в межкультурном аспекте раскрывает потенциал этого подхода для гармоничного формирования речевых компетенций. При этом интеграция культур через тексты не только обогащает язык, но и способствует когнитивному и социальному развитию, подготавливая детей к жизни в многоязычном мире.

Литература

1. Алхасов Я. К. Особенности развития азербайджанско-русского билингвизма // Этнодиалоги. Научно-информационный альманах. – 2023. – № 2 (71). – С. 21–33.

2. Быкова И. А. Межкультурная коммуникация в образовании: учебное пособие. – Москва : Просвещение, 2015. – 200 с.

3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – Москва : Эксмо, 2004. – 512 с.

4. Зимняя И. А. Психолингвистика речи. – Москва : Русский язык, 2001. – 256 с.

5. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – Москва : URSS, 2007. – 214 с.

6. Петрова Т. И. Культурология в дошкольном образовании. – Екатеринбург : УрГУ, 2018. – 180 с.

7. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Билингвальное образование детей дошкольного возраста. – Москва : Сфера, 2022. – 256 с.

8. Холл Э. Скрытое измерение. – Москва : Социум, 1995. – 240 с.

УДК 811.11

Марина Сергеевна Медведева,
канд. филол. наук, доцент,
Ростовский юридический институт МВД России,
Ростов-на-Дону, Россия, med8744@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ КУЛЬТУРОНИМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Культурно-маркированная лексика играет значительную роль в художественной литературе, так как полноценное описание окружающей действительности: элементы быта или административного устройства – невозможно без её применения. Кроме того, культуронимы помогают раскрыть идею автора и позволяют читателю познакомиться и погрузиться в иноязычную культуру. Данная статья посвящена особенностям функционирования русскоязычных культуронимов и их адаптации в английском литературном языке.

Ключевые слова: культуронимы, английский язык, ксенонимы, русский язык, безэквивалентная лексика

В настоящее время, проблема исследования культурно-маркированной лексики особенно актуальна, так как все больше стран стремятся к взаимовыгодному сотрудничеству, предприятия — иметь представительства в различных странах, однако, для успешного международного сотрудничества необходимы обширные лингвокультурологические знания. Так как культурно-маркированная лексика является, как правило, безэквивалентной, ее передача на иностранный язык представляет определенную трудность. В. В. Кабакчи в своей работе «Основы англоязычной межкультурной коммуникации» дает следующее определение: «культуронимы — это общее понятие для языковых единиц (различных языков), закрепленных за элементами различных культур» [1, с. 24].

Иными словами, культурно-маркированная лексика — это набор объектов, явлений, понятий характерных для определенной культуры.

Многогранная культура обуславливает богатство русского языка. Каждый этап многовековой истории России, будь то времена монголо-

татарского ига или сталинская эпоха, был отмечен различного рода идионимами. И для переводчиков было настоящим испытанием попытаться правильно передать все аспекты русской жизни, начиная с правописания имен собственных до поиска соответствий предметов русской культуры в английском языке. Вот лишь некоторые примеры таких идионимов: *коммунальная квартира, прописка, вече, период застоя, опричник, бомж, «Домострой», «Слово о полку Игореве»*. И по сей день. Кроме того, мы часто сталкиваемся с существованием нескольких возможных вариантов передачи значения культурно-маркированной лексики и не знаем, какой предпочти. Однако, переводоведение не стоит на месте, и развиваются методы передачи культуронимов на иностранный язык, разрабатывается и создается множество тематических пособий по их переводу. В. В. Кабакчи подразделяет русские ксенонимы в английском языке на три группы [1, с. 40]:

1. В первую группу входят ксенонимы из базового словаря: русизмы, зафиксированные малыми словарями (объем 50–70 тысяч слов), в том числе словарями учебного типа. Также сюда входит около ста ксенонимов-русизмов:

Altai, beef Stroganov, Five-Year Plan, borshch, Catherine the Great, commissar, balalaika, Crime and Punishment, Bolshevik, collective farm, Crimean War, Caucasus, Cossack, Chiekhov(ian), fellow traveller, Rasputin, Ural, Dostoevsky, glasnost, Ivan, Ivan the Terrible, Crimea, Gorbachev, Mendeleev, Hermitage, KGB, Cyrillic (alphabet), Prokofiev, intelligentsia, dacha, Volga River, Muscovite, Don River, Peter the Great, gulag, Kalashnikov, I. Pavlov, Khrushchev, Kremlin, Anna Pavlova, knout, Lenin(ism), Politburo Presidium,, Muscovy, samovar, Leningrad, Winter Palace, Red Army, Russian Revolution, Nihilism, pogrom, USSR, Rakhmaninov, October Revolution, Soviet Union, Stalin perestroika, Trotsky, Red, Tchaikovsky, troika, Red Square, St Petersburg, Russophilism, ruble, Red Guard, (Battle of) Stalingrad, steppe, Shostakovich Siberia, Slavophile, Russian Orthodox, tsar/czar, Soviet, sputnik, Stravinsky, Soviet Russia, Tolstoy(an), Russo-(e.g.: Russo-Japanese War), shaman, tundra, Russophobia, Slav, War and Peace, Supreme Soviet, vodka, Stalin purges/trials.

2. Во вторую группу входят ксенонимы, зафиксированные в словарях среднего и большого объёма (объем 100–500 тысяч единиц и более) и доступные только специалистам; при употреблении этих русизмов в тексте их необходимо пояснить. Это слова типа *kulak, chernozem, oblast, Zemsky Sobor, starets, nomenklatura, Raskolnik, gusli.* Такие ксенонимы относятся к разряду специальных. То, что их фиксируют лексикографы, говорит о том, что они прошли языковую апробацию, вошли в узус английского языка международного общения. Они также называются специальными словарными ксенонимами.

3. Третья группа состоит из окказиональных ксенонимов, которые нигде не зафиксированы, но встречаются в англоязычных текстах о России, например: “The gradual erosion of the freedom of movement of peasantry was closely linked with the increase in the number of *pomest’e* estates...”.

Без пояснения допускается использование большого количества ксенонимов, занесенных в Базовый словарь. Вот пример из современного путеводителя по Европе: “It is the music of Peter Ilyich Tchaikovsky and Nikolai Rimsky-Korsakov, space exploration, and the art treasures of the *Hermitage*. It is Stalin’s purges, *vodka* and *caviar*, a *troika ride* across the snow in bitter cold, and the warmth of a family gathering around the *samovar*. It is a parade of intellectual and religious *dissidents*, the «Song of the Volga Boatman», the voices of Leo Tolstoy and Fyudor Dostoyevsky, and the *Kremlin* clock chimes ringing out across *Red Square*. It is *borscht* and ballet, *balalaikas* and bureaucracy” [2, с. 143].

Первые русско-английские контакты в истории состоялись в шестнадцатом столетии, во времена правления Ивана Грозного. Тесные культурные связи между Россией и англоговорящими странами зародились при Петре Великом и укрепились в эпоху Екатерины Великой, и достигли апогея в девятнадцатом-двадцатом веках в эпоху золотого и серебряного веков русской культуры.

После революции 1917 года культурные связи ослабевают, с проходом коммунистов к власти и началом «холодной войны», англоговорящие страны начинают видеть в Советском Союзе идейного врага. В связи с этим появились специалисты, так называемые советологи

(“Kremlinologists” или “Sovietologists”). После падения советской власти культурные связи улучшаются, и все большее количество людей стремиться познакомиться с русской культурой.

Ксенонимы-русизмы входили в английский язык неравномерно. До середины шестнадцатого века, когда были установлены первые контакты с англоязычным миром, практически нельзя было обнаружить русизмы в английском языке. Тогда явления русской культуры попадали туда в основном при помощи французского языка, например слово *sable*.

Во второй половине шестнадцатого века появились следующие русизмы-ксенонимы: *rouble, telega, Muscovy, boyar, czar, beluga, Cossack, sterlet* [1, с. 43–44]. Стоит отметить, что сюда вошли самые значимые единицы в коммуникативном плане: аристократия, торговая номенклатура, названия страны и монарха, влиятельная социальная группа.

В семнадцатом веке произошел спад в русско-английских контактах. Причиной этому послужили смутное время в России и Буржуазная революция. Однако, все же некоторые ксенонимы просочились в английский язык, например слово *copeck*. Интересно отметить, наименование крупной денежной единицы вошло в английский язык на целое столетие раньше, чем название более мелкой.

В восемнадцатом веке снова возобновились русско-английские культурные контакты, и ознаменовалось это внедрением в английский язык следующих русизмов: *czarina, czarevitch, arsheen, Ural, Siberia, astrakhan, Decembrist, dessiatine.* И вновь, отличительной особенностью можно назвать добавление ксенонимов, связанных с основными, самыми важными сферами жизнь русского человека: товары торговли, члены царской семьи, меры измерения, топонимика.

Наибольшая часть русизмов, поступивших в английский язык, пришлась на вторую половину девятнадцатого века: *Nihilist, Narodnik, kasha, Dukhobor, zemstvo, kulak, bylina, borshch, borzoi* и прочие.

Для двадцатого века характерно обильное распространение советизмов: *Soviet, Menshevik, Bolshevik, October Revolution, NEP, War Communism, Five-Year plans, collectivization* и т. д.

Не прекращают пополнять английский язык русизмы и после падения советской власти: *Commonwealth of Independent States (CIS), the 'shock therapy', siloviki, Near Abroad, New Russians, Snegurochka, Ded Moroz, kompromat* и многие другие.

На сегодняшний день практически невозможно найти полностью монолитную, самобытную культуру, которая не подвергалась бы внешнему влиянию других культур, в особенности античного греко-римского мира, а также своих соседей. Безусловно, Россия не стала исключением, особенно, учитывая ее многонациональность. Благодаря уникальному географическому расположению этой страны, культура ее граждан претерпевала огромное влияние со стороны не только европейских соседей, но и культур восточной цивилизации. Особенно много русская культура переняла у своих ближайших соседей, таким образом, она богата маргинальными элементами и не удивительно, что зачастую ксенонимы этих культур вводятся в английский язык через русский, например: *shashlyk* – a kebab of mutton and garnishings (ultimately from Turkish).

Такие ксенонимы, как *yurt, kumys, shaman* и многие другие, не говоря уже о многочисленных этнонимах (названиях народов), русскими можно назвать лишь с большой натяжкой, но ксенонимический словарь без таких элементов будет неполным.

Литература

1. Кабакчи В. В., Белоглазова Е. В. Введение в интерлингвокультурологию: учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – Москва : Юрайт, 2022. – С. 24–44.

2. Birnbaum S. Birnbaum' Europe 1990. A Stephen Birnbaum Travel Guide. – Boston : Houghton Mifflin Company, 1989. – P. 143.

УДК 81`25

Валерия Викторовна Нехорошева,
студентка,
Ксения Анатольевна Ульянова,
канд. филол. наук, доцент,
Дмитрий Алексеевич Кожанов,
д-р филол наук, доцент,
Лингвистический институт
Алтайского государственного педагогического университета,
Барнаул, Россия, nexoroshevao@gmail.com,
kozhanov_da@altspu.ru, ulyanova_ka@altspu.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Настоящая работа посвящена сравнительному анализу фразеологических единиц китайского и русского языков с точки зрения переводческой эквивалентности, выявлены структурно-семантические особенности фразеологизмов, приведены рекомендации по переводу устойчивых выражений, которые могут учитываться при создании учебных курсов по переводу в языковой паре китайский-русский языки.

Ключевые слова: полная и частичная эквивалентность, безэквивалентность, фразеологизм, русская пословица, китайская пословица

Вопросы перевода фразеологических выражений с китайского языка на русский и обратного перевода не теряют своей актуальности с учетом интенсификации российско-китайского межкультурного взаимодействия на современном этапе.

В статье предлагаются практические решения для перевода фразеологизмов, с классификацией их на полные и частичные эквиваленты и безэквивалентные единицы.

Фразеологизм — это общее название нескольких типов семантически связанных сочетаний слов и предложений, которые всегда воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении своего значения и лексико-грамматического состава.

Проанализируем пословицы — устойчивые в речевом обиходе изречения, имеющие форму законченного предложения, выражающие суждение назидательного характера и обладающие буквальным и переносным смыслом. Для анализа воспользуемся [3; 7; 8].

Возьмем модель переводческой эквивалентности Н. В. Комиссарова [5], отражающую иерархию отношений языковых знаков:

1 – уровень цели коммуникации (прагматический);

2 – уровень описания ситуации (семантический референтный);

3 – уровень способа описания ситуации (семантический компонентный);

4 – уровень структуры высказывания (синтаксический);

5 – уровень лексико-семантического соответствия.

Н. В. Комиссаров считает, что *эквивалентность* — это общность содержания (смысловая близость) текстов оригинала и перевода [6], в то время как Н. К. Гарбовский определяет понятие эквивалентности как основное свойство текста перевода в его отношении к тексту оригинала [2].

Полная эквивалентность, по Я. И. Рецкеру, — это соответствие, которое полностью покрывает значение однозначного слова [9, с. 15]. Такая эквивалентность между текстом оригинала и текстом перевода, как утверждает Н. К. Гарбовский, достигается тогда, когда на всех четырех уровнях значения ИТ (исходного текста) инвариантны значениям ПТ (переведенного текста) [2].

Например, пословица 火上浇油 huǒ shàng jiāo yóu и ее русский эквивалент: «Подливать масло в огонь».

Перейдем к разбору по переводческой модели эквивалентности:

a. Уровень цели коммуникации — в обеих пословицах является предостережение или предупреждение о вреде действий, которые могут ухудшить ситуацию.

b. Уровень описания ситуации — денотатом и в китайской, и в русской пословице выступает слово 油, иными словами «масло».

c. Уровень способа описания ситуации — образ усугубления конфликта или проблемы.

d. Уровень структуры высказывания — китайская пословица 火上浇油:

火上 huǒ shàng «в огонь» — является обстоятельством места, выражено существительным «огонь» и словом местоположения «вверх»

浇jiāo «подливать» — сказуемое, выраженное глаголом «поливать».

油yóu «масло» — дополнение, выраженное существительным «масло».

Русская пословица «Подливать масло в огонь»

Где «подливать» также, как и в китайской пословице является сказуемым, выраженным глаголом.

«Масло» является дополнением, выражено существительным в винительном падеже.

«В огонь» — обстоятельство места, выражено предлогом «в» и существительным «огонь».

e. Уровень лексико-семантического соответствия — «火上浇油» и «Подливать масло в огонь» совпадают на всех уровнях модели переводческой эквивалентности.

Неполными (частичными) эквивалентами, по Я. И. Рецкеру, являются такие фразеологические единицы, которые в целом не имеют единичного соответствия в русском языке, передавая лишь отдельные его значения.

一丘之貉 yī qiū zhī hé, перевод которой «Еноты с одного холма» или «Шакалы с одного логова».

Русский эквивалент: «Одного поля ягода» или «Одного поля ягоды».

1. Уровень цели коммуникации — передача идеи о том, что люди или вещи очень похожи друг на друга, принадлежат к одной группе или категории, и обладают одинаковыми характеристиками.

2. Уровень описания ситуации — в китайской пословице 一丘之貉 денотатом является 貉 енот/енотовидная собака, в русской пословице «Одного поля ягода» — ягода.

3. Уровень способа описания ситуации — образ схожести, однородности, отсутствия различий между сравниваемыми субъектами.

4. Уровень структуры высказывания — китайская пословица一丘之貉: 一丘 — сложное определение (состоит из числительного и существительного). 之 — частица между «一丘» (один холм) и «貉» (енот). 貉 — подлежащее, выраженное существительным.

Русская пословица «Одного поля ягода»:

«Одного поля» — сложное определение, выраженное числительным «одного» и существительным «поля», оба из которых находятся в родительном падеже.

«Ягода» — подлежащее, выраженное существительным в именительном падеже.

5. Уровень лексико-семантического соответствия: 一丘之貉 и «Одного поля ягода» полностью совпадают на уровне цели коммуникации и способе описания ситуации, частично совпадают в структуре высказывания и имеют заметную разницу в описании ситуации.

Безэквивалентными, как утверждают Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров [1, с. 77], являются те слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями. Такие слова, строго говоря, непереводимы.

Разберем выражение **望梅止渴** wàngméi zhǐkě, в переводе «утолять жажду, издали глядя на сливы».

В «Повести о Великой стене …» [4] есть глава под названием «Дальние сливы утоляют жажду», в контексте которой раскрывается смысл пословицы **望梅止渴**. В этом произведении персонажи наслаждаются воспоминаниями о вкусных плодах, которые однажды вкушали в своей жизни:

Поэтому данная пословица употребляется в значении «утешаться иллюзиями».

Пробуем подобрать относительно близкую по значению фразу: «Мечты — соломинка для утопающего» и приступаем к общему разбору:

1. Уровень цели коммуникации — пословица 望梅止渴 подчеркивает роль воображения как временного утешения, что важно для морального состояния человека, который вскоре либо найдет выход из ситуации, либо нет. Однако стоит помнить, что в воображении невозможно решить реальные проблемы.

В то время как русская пословица «Мечты — соломинка для утопающего» подчеркивает, что мечты, надежды или иллюзии могут быть единственным спасением, последней надеждой в безвыходной ситуации.

2. Уровень описания ситуации — в пословице 望梅止渴 денотатом является 梅 méi – слива, а в «Мечты — соломинка для утопающего» — мечты, как психологические или ментальные объекты.

3. Уровень способа описания ситуации: 望梅止渴 — образ утешения, облегчение ситуации через воображение. «Мечты — соломинка для утопающего» – образ надежды, мечты используются в качестве спасения в трудной ситуации, единственной отрады.

4. Уровень структуры высказывания — китайская пословица 望梅止渴:

望 wàng — сказуемое, выраженное глаголом «надеяться/смотреть»

梅 méi — дополнение, выраженное существительным «слива»

止 zhǐ — однородное сказуемое, выраженное глаголом «остановить»

渴 kě — дополнение, выраженное существительным «жажда».

Русская фраза «Мечты — соломинка для утопающего»:

Мечты — подлежащее, выраженное существительным в именительном падеже. Соломинка — именное сказуемое, выраженное существительным в именительном падеже. Для утопающего — дополнение, выраженное причастием.

5. Уровень лексико-семантического соответствия — для 望梅止渴 не существует идеально подходящего русского эквивалента в виде пословицы, так как концепция использования воображения в качестве утешения в трудные времена реализована через особую культурно-историческую призму Китая.

Таким образом, можно выделить следующие рекомендации по переводу пословиц:

1. Отказ от дословного перевода. Важен поиск переводческого эквивалента для пословицы или образа, вызывающего ту же реакцию, что и у носителя языка оригинала. Дословный перевод не всегда отвечает этой задаче.

2. Изучение этимологии. Понимание истории и культурного происхождения фразеологизма помогает не только найти точный эквивалент, но и избежать смысловых ошибок.

3. Анализ контекста. Различия в ситуации, в которой используется пословица, могут обусловливать различную эмоциональную окраску или оттенки значения, что требует использования разных вариантов перевода.

4. Передача функции, а не только формы. Определение роли высказывания в тексте (совет, предупреждение, выражение иронии) и обеспечение соответствия перевода выполняемой функции.

5. Использование разнообразных ресурсов. Привлечение не только словарных источников, но и научных статей, консультаций с носителями языка и других информационных ресурсов для поиска оптимального варианта.

6. Учет стилистики и регистра. Необходимость передачи смысла пословиц разной стилистической окраски (одни — общеупотребительные, другие — устаревшие, просторечные, относящиеся к высокому стилю и т. д.) и сохранении этой окраски в переводе, так как перевод должен соответствовать оригиналу и ситуации общения.

Приведенный в данной статье анализ пословиц поможет переводчику в формировании системы критериев перевода. Такая система позволит предотвратить искажение смысла, обеспечить точную передачу информации, учесть культурный и стилистический контекст, сделать перевод более естественным для целевой аудитории и профессионально обосновывать выбор вариантов, опираясь на четкие критерии соответствия переводческой модели.

Литература

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. – Москва : Индрик, 2005. – 1037 с.

2. Гарбовский Н. К. Теория перевода: Учебник. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2007. – 542 с.

3. Готлиб О. М., Му Хуаин. Китайско-русский фразеологический словарь. Около 3500 выражений – 2-е изд., стереотип. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2019. 596 с.

4. Гурьян О. М. Повесть о Великой стене, о Чжэн-ване и Цзин Кэ, о двух сестрах и о том, как поднялась буря. – Москва : Детгиз, 1959. – 240 с.

5. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. 2 изд., испр. – Москва : Р. Валент, 2011. – 410 с.

6. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – Москва : Высшая школа, 1990. – 253 с.

7. Корнилов О. А. Жемчужины китайской фразеологии – 2 изд., испр. и доп. – Москва : Книжный Дом Университет, 2010. – 341 с.

8. Лексикографическая редколлегия Зысыюй. Словарь современного китайского языка. – Изд-во просвещения Хунань, 2016. – 1820 с.

9. Рецкер Я. И. Пособие по переводу с английского языка на русский язык. 3 изд. – Москва : Просвещение, 1982. – 159 с.

УДК 304.44 (470.57)

Танзиля Алтафовна Нигматуллина,
канд. ист. наук, д-р полит. наук,
Башкирский институт социальных технологий
(филиал) ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений»,
Уфа, Россия, ufabist@ufabist

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ВЗАИМОВЛИЯНИЕ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (на примере Республики Башкортостан)

Аннотация. Межкультурная коммуникация и взаимовлияние языков и культур в образовательном пространстве многонациональной Республики Башкортостан, являясь ключевым фактором формирования успешной многоязычной и многокультурной среды, способствует интеграции и взаимопониманию между различными этническими группами. В условиях глобализированного мира эта тематика особенно актуальна, и именно образование играет ключевую роль в формировании толерантности подрастающего поколения.

В статье рассматриваются актуальные сегодня вопросы: как межкультурная коммуникация проявляется в образовательном пространстве Республики Башкортостан и какое воздействие это взаимовлияние языков и культур оказывает на обучающихся.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, многообразие языков и культур, образовательная среда, теория Эдварда Холла, когнитивное развитие обучающихся

Межкультурная коммуникация — это важный аспект современного общества, который включает в себя не только взаимодействие различных культур, но и обмен знаниями и опытом между ними. Республика Башкортостан является ярким примером многоязычного и многокультурного региона России, где сосуществуют множество этнических групп, каждая из которых привносит свои уникальные культурные особенности и языковые традиции.

Республика Башкортостан характеризуется высоким уровнем языкового и культурного многообразия: на сегодняшний день в реги-

оне проживают представители 164 национальностей [2]. Основными языками, которые используются в регионе, являются башкирский и русский. Также здесь говорят на татарском, чувашском, марийском, удмуртском, мордовском и других языках. Каждый из этих языков имеет не только лексические и грамматические особенности, но и отражает уникальные традиции, мировоззрение и жизнь народов, говорящих на них. «У большей части этносов, конечно же, есть свой родной язык — пожалуй, главный признак национальной самоидентификации. Но далеко не всем удается выучить его дома» [4].

Немного истории. Вопросы взаимодействия культур не являются чем-то новым в условиях современного мира. Этим вопросам занимались много ученые. Но самую большую роль сыграл американский антрополог и исследователь взаимодействия культур Эдвард Твитчелл Холл — американский антрополог и исследователь взаимодействия культур. Он внес большой вклад в развитие антропологии и межкультурной коммуникации. Именно он впервые стал употреблять понятие «межкультурная коммуникация», использовав этот термин в работе «Культура и коммуникация. Модель и анализ». Согласно его выводам, «трудности межкультурной коммуникации в первую очередь связаны с неправильным пониманием контекста, а вовсе не с незнанием языка. Если контекст не учитывать, то информацию нельзя воспринимать полным образом. В своей работе он описывал ситуацию, когда в 1950-х годах США пыталось создать аппарат для перевода сообщений с иностранных языков, над этим проектом работало множество известных лингвистов, однако добиться полноценного результата им так и не удалось, в конце концов ученые пришли к выводу, что адекватно передать информацию может лишь переводчик — человек, который понимает предмет сообщений» [10; 11]. В чем-то с ним можно согласиться, а в чем-то — нет. Ясно одно: это способен сделать только полиглот – человек, владеющий несколькими языками. Так, Ф. М. Достоевский великолепно знал два иностранных языка, И. С. Тургенев — три, А. И. Герцен — четыре, Л. Н. Толстой — пять. И таких полиглотов в нашей стране было немало.

Не секрет, что ключевую роль в межкультурной коммуникации играет образование: именно в учебных заведениях начинаются первые шаги в изучении и восприятии других культур. В Башкортостане система образования направлена на то, чтобы обучающиеся не только получали знания, но и развивали уважение к многообразию культур и языков, с которыми они сталкиваются. Формированию межкультурной среды способствуют полилингвальные и воскресные школы, а также и курсы, в рамках которых обучают как на русском, так и на башкирском языках. А сегодня эти проблемы решают и в детских садах: по данным на 26 августа 2025 года, в 61 детском саду открыта 91 полилингвальная группа, где воспитанников уже с малого возраста обучают разным языкам [6]. Как отметила депутат Государственной Думы Э. Р. Аиткулова, «Мы понимаем, что за полилингвальным образованием будущее российской системы образования, особенно в национальных регионах. Сейчас мы видим, что практически все наши дети уже с рождения билингвальны: знают родные языки и государственный русский язык. Запрос со стороны родителей на знание иностранных языков тоже достаточно большой, поэтому с учетом этих трендов мы понимаем, что должны формировать современную образовательную среду. И ответом на этот запрос являются полилингвальные и билингвальные школы. Ежегодно Главой Республики Башкортостан выделяются гранты на сохранение и развитие государственных языков, языков народов РБ. У нас ведётся систематическая работа в рамках реализации большой государственной программы “Сохранение и развитие государственных языков народов РБ”. Сейчас проходит согласование уже новая государственная программа на 2025–2030 годы» [7].

Руководящая роль в сохранении многонационального региона принадлежит Министерству культуры региона, в актуальные задачи которого входит не только реализация государственной политики в сфере культуры, но и создание условий для сохранения и развития культуры народов Республики Башкортостан, содействие в реализации их прав и свобод и, что немаловажно, установление межнационального культурного сотрудничества и обмена для решения проблем

сохранения и развития культуры башкир, проживающих за пределами Республики Башкортостан, а также культуры других народов республики [5].

На сегодняшний день в образовательных учреждениях Республики Башкортостан разработан ряд программ и проектов, направленных на развитие межкультурной коммуникации. Многие учебные заведения реализуют программы обмена между русскими и башкирскими обучающимися, что способствует углубленному пониманию культур друг друга. Такие программы помогают устранять стереотипы и предвзятости, формируя более открытое и толерантное общество.

Важную роль в процессе также играют преподаватели. Они не только передают знания предмета, но и выступают в качестве посредников, обучая школьников и студентов основам межкультурного общения. На уроках истории, литературы и языка обсуждаются культурные особенности и традиции различных этнических групп, что помогает обучающимся лучше понимать многообразие своего региона.

С 1992 года в Уфе — столице Башкортостана — работают Воскресные школы, цель и задачи которых включают:

– формирование толерантности и уважения к своей культуре и культуре других национальностей;

– возрождение и развитие традиций и обычаев народов Башкортостана;

– обеспечение этнической среды общения;

– интегрирование самобытных национальных традиций в общекультурное пространство России [8].

Обучение в этих школах ведется по направлениям: родной язык и литература, история и культура, фольклор, народная музыка и танцы, народно-прикладное искусство. И, как утверждают многие педагоги, практика показывает, что «межкультурные проекты помогают детям понять, что культура — это мост, а не барьер». И с этим нельзя не согласиться.

Большой вклад в сохранение многоязычия в регионе вносят Дом дружбы народов Республики Башкортостан [3], цель которого — со-

хранение и развитие национальных культур, традиций и родных языков народов, проживающих в регионе (основан в 1994 году), 14 историко-культурных центров (ныне филиалов Дома дружбы), и Ассамблея народов Республики Башкортостан [1], цели которой: сохранение и укрепление межнационального согласия и духовного единства; расширение сотрудничества с органами власти и национальными общественными организациями в решении вопросов национальной политики; участие в предупреждении и разрешении конфликтных ситуаций в сфере межнациональных отношений; содействие проведению научных исследований и независимых экспертиз, распространению объективных сведений, точной и непредвзятой информации в сфере межнациональных отношений; содействие защите прав личности и этнических групп на удовлетворение национально-культурных потребностей; содействие сохранению культурно-исторического наследия народов; создание условий для возрождения и развития народных промыслов; содействие укреплению государственных языков Республики Башкортостан, разработка программ и проведение мероприятий по сохранению родных языков народов республики.

Рассматриваемая проблематика актуальна и для нашего вуза — Башкирского института социальных технологий, где обучаются студенты разных национальностей региона Башкортостан. В течение ряда лет активно работает Учебно-научная лаборатория межкультурных коммуникаций. Ее цели и задачи включают:

– развитие научно-исследовательских навыков студентов (работа с научной литературой, критическое ее осмысление, обоснование собственной позиции, порядок оформления научной работы и др.);

– знакомство с языковой и концептуальной картиной мира, национально-культурной спецификой средств коммуникации, освоение культурных артефактов и технологий межкультурного общения;

– овладение студентами навыками общения в сфере туристического и спортивного менеджмента;

– формирование модели коммуникативного поведения при общении с русскими и зарубежными партнерами, в том числе с международными профсоюзными организациями.

Участники заседаний — обучающиеся нашего вуза и вузов столицы Башкортостана, а также представители разных стран мира.

Не меньший интерес представляет и Международный конкурс «Башкирский народный эпос “Урал-батыр” — достояние человечества», который проводится в вузе ежегодно с 2010 года и вызывает интерес не только у обучающихся региона Башкортостан, но и регионов Российской Федерации, а также зарубежных стран. Его главная цель — формирование навыков конструктивного взаимодействия в детской и молодежной среде, уважительного отношения к представителям иной культуры, их истории, традициям и ценностям. Участники Конкурса: воспитанники детских садов, обучающиеся общеобразовательных школ, студенты средних профессиональных образовательных организаций и вузов, а также педагогическое сообщество. В этом учебном году Конкурс прошел в 15-й раз [9]: 21 февраля, когда отмечается Международный день родного языка, учрежденный ЮНЕСКО. Основная цель этого дня — поддержка языкового и культурного разнообразия, а также многоязычия. География участников включала (даже в этом непростом для всего мира году): представителей образовательных организаций Республики Башкортостан, регионов Российской Федерации, а также, хотя и в меньшем количестве, чем в прошлые годы, представителей ближнего и дальнего зарубежья.

Как показывает практика, подобные мероприятия подтверждают исследования ученых, которые свидетельствуют, что межкультурная коммуникация и изучение различных языков положительно влияют на когнитивное развитие обучающихся. Многоязычные обучающиеся обладают лучшими навыками решения проблем, критического мышления и креативности. Они также чаще демонстрируют высокую степень эмпатии и понимания по отношению к представителям других культур. Взаимодействие с другими культурами и языками также позволяет обучающимся формировать позитивный имидж своей этнической группы. И, это отмечают все исследователи, в условиях современного глобального мира, где важна способность к адаптации, знание нескольких языков и понимание культурных различий становятся важным конкурентным преимуществом.

Вместе с тем, нельзя не отметить, что, несмотря на позитивные аспекты, имеют место и проблемы, связанные с межкультурной коммуникацией в образовательном пространстве. Одна из таких проблем — недостаток специалистов, способных преподавать на нескольких языках, и этот вопрос сегодня — одна из актуальных задач региона.

Вторая проблема — (хотя и не часто, но этот вопрос — один из актуальных сегодня) случаи культурной дискриминации и предвзятости, особенно среди обучающихся старшего возраста. Эти преграды, к сожалению, нередко негативно сказываются на формировании атмосферы уважения и открытости. И педагогическое сообщество должно приложить все усилия, чтобы решить его.

Межкультурная коммуникация в образовательном пространстве Республики Башкортостан является важным аспектом, способствующим гармоничному сосуществованию различных языков и культур, демонстрирующим, как языки и культуры обогащают друг друга, способствуя гармоничному развитию общества. Система образования, ориентированная на многообразие, не только формирует у обучающихся уважение к своим корням и культурам других народов, но и способствует развитию толерантности и открытости, что в свою очередь приводит к более мирному и взаимопонимающему обществу. И в этом аспекте Республика Башкортостан может стать примером для других регионов, показывая, как важно поддерживать и развивать межкультурную коммуникацию в образовательной среде.

Литература

1. Ассамблея народов Республики Башкортостан. Сайт. – URL: https://addnrb.ru/assambleya-segodnya/ (дата обращения: 26.09.2025).

2. В Республике Башкортостан проживают представители 164 национальностей // Центр Башкирской культуры МАУК ДНК «Урал-Батыр». Страница российской социальной сети «ВКонтакте». 12.09.2025. – URL: https://vk.com/wall-199821159_2083 (дата обращения: 26.09.2025).

3. Дом дружбы народов Республики Башкортостан. Сайт. – URL: https://addnrb.ru/ (дата обращения: 26.09.2025).

4. Крайнов П., Пигулина А., Ахунов Р., Апарина Э., Харисова О. Как изучают родные языки в Башкирии // Комсомольская правда. Уфа. 06.03.2018. – URL: https://www.ufa.kp.ru/daily/26803/3838028/ (дата обращения: 26.08.2025).

5. Министерство культуры Республики Башкортостан. Сайт. – URL: https://culture.bashkortostan.ru/about/suborg/737/?nav-news=page-2 (дата обращения: 26.09.2025).

6. Мир Башкортостана. Страница российской социальной сети «ВКонтакте». 26.08.2025. – URL: https://vk.com/wall-219335512_40754 (дата обращения: 26.08.2025).

7. Многоязычие сохраняет единство России: Башкирия делится опытом по созданию полилингвальных школ // Башинформ. Информационное агентство. Сайт. 20.10.2023. – URL: https://www.bashinform.ru/news/social/2023-10-28/mnogoyazychie-sohranyaet-edinstvo-rossii-bashkiriya-delitsya-opytom-po-sozdaniyu-polilingvalnyh-shkol-3496711 (дата обращения: 26.09.2025).

8. Национальные воскресные школы города Уфы. Информационный сборник / Управление образования Администрации городского округа город Уфа Республики Башкортостан. – Уфа, 2016. – 58 с.

9. XV Международный конкурс «Башкирский народный эпос «Урал-батыр» – достояние человечества в БИСТ // Башкирский институт социальных технологий (филиал) ОУП ВО «АТиСО». Сайт. – URL: https://ufabist.ru/2025/02/xv-международный-конкурс-башкирский-н/#more-24778 (дата обращения: 28.09.2025).

10. Hall E. The silent language. – New York : Doubleday, 1959. – 240 p.

11. Trager, G., Hall E. Culture and Communication: A Model and an Analysis // Explorations – 1954. – № 3. – P. 157–249.

УДК 008:1-027.21

Нигяр Зал гызы Рзаева,
преподаватель,
Бакинский славянский университет,
Баку, Азербайджан, z.rzayeva.nigar@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ И ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ МОДЕЛИ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА

Аннотация. В статье рассматривается мультикультурализм как один из ключевых аспектов толерантности, основанный на принципах культурного разнообразия, равноправия и мирного сосуществования различных этнических, религиозных и культурных групп. Особое внимание уделено азербайджанской модели мультикультурализма, сформированной при непосредственном участии общенационального лидера Гейдара Алиева. Раскрываются политические и правовые основы, заложенные в Конституции Азербайджанской Республики, обеспечивающие равные права и свободы для всех граждан независимо от национальности, языка и вероисповедания. Подчеркивается роль данной модели в укреплении межэтнического и межконфессионального согласия, поддержании стабильности и формировании международного имиджа Азербайджана как центра межкультурного диалога.

Ключевые слова: мультикультурализм, Азербайджан, культурное разнообразие, государственная политика, идеология

Мультикультурализм является одним из ключевых аспектов толерантности и представляет собой социально-политическую концепцию, заключающуюся в признании и поощрении культурного многообразия в рамках единого общества. Он выражается в требовании взаимного обмена, смешения и обогащения культур с целью их развития в общечеловеческом русле массовой культуры, что, в свою очередь, способствует укреплению межнационального согласия и культурной интеграции [2].

Как идеология и политика, мультикультурализм базируется на либеральных концепциях культурного разнообразия, которые пред-

полагают равноправие всех этнических, религиозных и культурных групп в обществе. Основная задача этого подхода — ликвидация дискриминации, создание равных прав и возможностей для всех меньшинств, обеспечение условий для сохранения их идентичности и активного участия в общественной жизни наряду с национальным большинством. Таким образом, мультикультурализм направлен на формирование гармоничного, инклюзивного общества, где каждый гражданин, независимо от происхождения, вероисповедания или родного языка, воспринимается как равноправный и полноценный член государства.

Латинское слово *tolerantia* означает ‘выдержка, терпение’. С началом эпохи европейского Просвещения в XVIII в. толерантность стала ключевой общественной идеей [4]. В ходе развития общества появилось определение толерантности – это уважительное и терпимое отношение к различным мировоззрениям, верованиям, традициям и образу жизни других людей; принцип, способствующий мирному сосуществованию и предотвращению дискриминации, обеспечивающий равные права и свободы каждому члену общества.

В контексте Азербайджана оба понятия — мультикультурализм и толерантность — играют ключевую роль, формируя модель, основанную на гармонии, межнациональном и межконфессиональном согласии, и имеют особое значение. Здесь исторически сложилась модель гармоничного взаимодействия различных культур, народов и конфессий, которая сегодня известна как «азербайджанский мультикультурализм». Эта модель включает этнокультурные традиции, бытовые нормы, религиозные обряды, этико-эстетические ценности и опирается на объединяющую национальную систему ценностей. Она является не только внутренним инструментом укрепления стабильности и общественного согласия, но и важным элементом внешней политики, способствующим позитивному имиджу Азербайджана на международной арене [3, с. 30].

Общенациональный лидер Гейдар Алиев сыграл ключевую роль в формировании азербайджанской модели мультикультурализма, заложив прочные политические и правовые основы для гармоничного

сосуществования различных национальностей и культур. Его политика способствовала укреплению традиций толерантности, которые исторически были присущи Азербайджану. Гейдар Алиев придавал огромное значение принятию Конституции, рассматривая ее как фундамент независимой и устойчивой Азербайджанской Республики. Его слова подчеркивают стремление создать Основной Закон, который обеспечит долгосрочное развитие страны на основе демократических ценностей, верховенства права и разделения властей. Этот принцип разделения властей, заложенный в Конституции Азербайджанской Республики, указывает на стремление Гейдара Алиева к построению демократического государства. При этом подчеркивалось с его стороны, что власть должна быть легитимной, исходить от народа и реализовываться через справедливые выборы. Такой подход способствовал формированию устойчивой политической системы, основанной на верховенстве закона и независимости ветвей власти.

Конституция Азербайджанской Республики, принятая 12 ноября 1995 года, стала основополагающим документом, закрепившим принципы правового, светского и демократического государства. Она определила основы государственного устройства, гарантировала права и свободы граждан, а также заложила правовые механизмы для дальнейшего развития мультикультурализма и толерантности в стране [1, с. 87].

Конституция Азербайджанской Республики юридически закрепляет принципы светского государства, гарантируя невмешательство религии в дела государства и наоборот. Среди ее положений особое значение имеют нормы, гарантирующие свободу совести (ст. 48), право на использование родного языка (ст. 45), равенство граждан независимо от национальности, языка, религии или социального происхождения (ст. 25), свободу мысли и слова (ст. 47), а также принцип светскости государства (ст. 18). «Религия и государство» (статья 18, пункт1), «Государственный язык» (статья 21, пункт 2), «Право на равенство» (статья 25, пункт 3), «Право на использование родного языка» (статья 45, пункт 1,2), «Свобода мысли и слова» (статья 47, пункт 1,2,3), «Свобода совести» (статья 48, пункт 1,2,3,4) и др. Эти консти-

туционные гарантии являются юридической основой для реализации политики культурного разнообразия и защиты прав всех этнических групп, проживающих в стране [1, с. 88].

Вклад Гейдара Алиева в формирование идеологии мультикультурализма и толерантности в Азербайджане значим и не имеет временных рамок. Благодаря политике общенационального лидера, основанной на принципах культурного разнообразия, равноправия и мирного сосуществования, была сформирована прочная правовая и социальная основа для межэтнического и межконфессионального согласия. Принятие Конституции Азербайджанской Республики, гарантирующей свободу вероисповедания, право на родной язык и равные возможности для всех граждан, стало важным шагом в данном направлении. Политика Гейдара Алиева способствовала развитию Азербайджана как суверенного светского и толерантного государства, где уважение к различным культурам и традициям является неотъемлемой частью общественной идентичности.

Принципы мультикультурализма, заложенные при общенациональном лидере Гейдаре Алиеве, продолжают оказывать влияние на внутреннюю и внешнюю политику страны и сегодня, тем самым укрепляя международный имидж Азербайджана как центра межкультурного диалога и толерантности.

Литература

1. Алиев М. Общенациональный лидер Гейдар Алиев и азербайджанская модель мультикультурализма. Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi. – 2023. – 10 (1). – С. 85–93.

2. Абдуллабеков Э. Мультикультурализм — важный аспект толерантности // Мультикультурализм. Сайт. 11.12.2015. – URL: https://multiculturalism.preslib.az/ru_others-Oit2DwqQXJ.html (дата обращения: 18.10.2025).

3. Гусейнов И. Х. Период Гейдара Алиева в политике мультикультурализма в Азербайджане // АУДИТ. – 2023. – № 1 (39). – С. 30–37.

4. Forst. R. Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003. – 807 s.

УДК 821.161.1.09”20”

Вероника Александровна Туманова,
аспирант,
Мадина Александровна Фокина,
д-р филол. наук, профессор,
Костромской государственный университет,
Кострома, Россия,
artnikulya@gmail.com, madi.fokina@mail.ru

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ СЕРГЕЯ ГОРОДЕЦКОГО (на материале романов «Сады Семирамиды», «Алый смерч»)

Аннотация. Представлен филологический анализ текстовых фрагментов, в которых содержится культурная информация, употребляются языковые единицы, обладающие ярко выраженной национально-культурной спецификой. С помощью анализируемых лингвокультурем осуществляется межкультурный диалог, раскрывается взаимодействие различных национальных культур на фоне переломных исторических событий.

Ключевые слова: Сергей Городецкий, повествовательный дискурс, межкультурный диалог, культурные смыслы, лингвокультурема

Диалогичность является глобальной текстовой категорией. Концепция диалогизации художественного текста разработана известным отечественным филологом М. М. Бахтиным. Раскрывая проблему текста в гуманитарном знании, учёный утверждал: «Событие жизни текста, то есть его подлинная сущность, всегда развивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов» [1, с. 229]. Вступая в диалог с текстом, автором и с миром действительности, стоящим за литературным произведением, читатель приобщается к культуре [2, с. 119–120]. Художественный текст как результат коммуникативной деятельности писателя отражает многоаспектную связь с родной национальной культурой, а также нередко содержит информацию о культуре других народов. Создается межкультурный диалог, раскрывающий богатство, разнообразие и взаимодействие различных национальных куль-

тур. Эта особенность ярко проявляется в романах Сергея Городецкого, известного русского поэта и прозаика первой половины XX века. Писатель повествует о трагических событиях на территории турецкой Армении и Персии в годы первой мировой войны, рассказывает о культурно-национальных особенностях разных народов, вовлеченных в сложный процесс глобальных исторических перемен.

Культурная информация в романах Сергея Городецкого представлена в номинативных языковых единицах через культурные семы, культурный фон, культурные концепты и культурные коннотации. В повествовательном дискурсе писателя часто упоминаются многочисленные этнонимы (*русские, болгары, турки, курды, армяне, айсоры, езиды, персы*); колоритные онимы (топонимы и антропонимы), отражающие национально-культурную специфику *(Ван, Ванское озеро, Севан, Сипан, Игдырь. Деер, Ахтамар, Тавриз, Урмия, Урмийское озеро; Вагаршак, Шамирам, Анаид, Пахчан, Артавазд, Мосьян, Аршалуйс)*; широко используется экзотическая лексика: *хурджин, наргилэ, тютюн, терьяк, тарех, паныр, джюль, гаша, кюсиш, фуляр).* Семантическими доминантами художественного повествования являются лингвокультуремы, «семантика которых соотнесена с ценностными объектами культуры» [4, с. 138]. Такие лексемы становятся своеобразными символами национальной культуры изображаемых народов.

Русско-армянский межкультурный диалог представлен в каламбурной форме в романе «Сады Семирамиды»:

«– Ты куда?

– В Ван.

Казак не спеша высыпал как из мешка ворох стружек мелкий мягкий смех.

– *Иван из Вана*, а он в Ван? — отсмеявшись, спросил он. — Так мы ж ушли оттуда… Там же людей нет. Мертвень да смрад» [3, с. 14].

Контекст состоит из авторских ремарок, реплик русского казака и армянина Пахчана, одного из жителей сожженного, уничтоженного турками армянского города Вана. Каламбур *Иван из Вана* соединяет два онима, обладающих культурной информацией: антропоним *Иван*

символизирует русскую культуру, топоним *Ван* олицетворяет национально-культурное своеобразие армянского народа.

Русские казаки, направленные на защиту турецкой Армении, размышляют о разных народах, с которыми им приходилось встречаться в их боевой жизни:

«– … Опять-таки, как в тот раз под Плевной и Рущуком, народ спасаем. Тогда братушек болгар. Теперь армян. Тоже народ. Жить хочет. Режут их турки. А где мы, там резать не смеют…

Народ под корень вырезать нельзя. Народ всегда свою смерть обманет… Вот сейчас войдем в город, мертвень и смрад. А чуть узнают, что казаки пришли, и выползут… И тютюном тут же угостят. Шаровары у здешних армян широченные. И тютюн забористый… Не понимаю по-ихнему, а ничего, разговариваем. Хороший народ, толковый. Землю любит. И мастерство всякое знает. Это я про армян. А ещё есть айсоры. Бродячий народ. По могилам своих отцов ходят. Ищут, где их старики захоронены… Христиане они… А ещё есть езиды. Эти в чёрта верят. А тоже ничего люди. Пляшут шибко. Весёлый народ, добрый…

– Ишь ты, сколько насчитал народу разного.

– Всё едино. Все едим, все живем, все умрем» [3, с. 50–51].

Диалогическое единство включает реплики двух русских казаков. Один из них, постарше, делится с молодым воином своими жизненными наблюдениями. Он оценивает представителей разных народов: армян, айсоров и езидов. Старый казак отмечает национальные особенности одежды и напитки (у армян: *широченные шаровары; забористый тютюн);* образ жизни (айсоры: *бродячий народ);* поведение, род занятий (армянин: *землю любит; мастерство знает;* айсоры: *по могилам ходят;* езиды: *пляшут шибко);* религиозные верования (айсоры: *христиане;* езиды: *в чёрта верят).* Речевое взаимодействие с армянами характеризуется выразительной фразой: *Не понимаю по-ихнему, а ничего, разговариваем*. О каждом из народов русский казак отзывается позитивно, одобрительно: *братушки* (болгары); *хороший народ, толковый* (армяне); *весёлый народ, добрый* (езиды). Он обобщает свои рассуждения завершающими афористическими высказы-

ваниями, в которых отражается общечеловеческое содержание: *Всё едино. Все едим, все живем, все умрем.* Так в контексте соединяются национально-культурные и универсально-типологические смыслы, передающие авторскую позицию.

В романе «Алый смерч» в центре внимания оказываются события Февральской революции 1917 года в Персии, куда направлены русские войска, поддерживаемые англичанами. Особое значение в межкультурной коммуникации повествовательного дискурса приобретает описание племени айсоров, бывших ассирийцев. Городецкий рассказывает о народе, обреченном на вымирание, лишенном помощи и поддержки. Эпизодом, отражающим межкультурный диалог, является изображение национального танца айсоров, узнавших о падении монархии и освобождении немецких военнопленных:

«Это плясали айсоры.

Как только сыпняки были уложены на койки, Аршалуйс стрелой вылетела из палатки и помчалась на берег к своим. Настороженные айсоры сидели под скалами, и посреди них гаша, их священник, в кюсише, укутанный черным бахромчатым фуляром, что-то им проповедовал. Вихрем ворвалась Аршалуйс в круг айсоров. О, если б она могла говорить! Зоя и Александр Иванович растолковали ей, что произошло. Теперь все люди – братья и у всех все будет <...>

Все знали, что Аршалуйс со дня своего несчастья ни разу не плясала, хотя айсоры каждый раз, как бывали сыты, становились в круг и плясали, вопя и свистя: сингиби-сингаби <...>

Когда айсор пляшет, он всегда что-нибудь изображает. Вот он умывается. Вот он смотрит в зеркало. Вот он собирает пшеницу. Вот он трет зерно. Вот он месит хлеб. Вот он нападает на врага.

Что Аршалуйс пляшет?

Вот она, раздув щеки, вытаращив глаза и выпучив живот и высоко задирая ноги, медленно начинает свистеть: сингиби-сингаби <...> Сделав последний земной поклон, она вдруг переходит в быстрый темп: сингиби-сингаби! сингиби-сингаби! — высвистывает она и со всех сторон наскакивает на камень. Что такое? Это бой! Это битва! Это битва всех против одного! <...>

Значит, случилось что-то хорошее. Сначала с земли подымаются мальчишки и девчонки и начинают плясать вокруг Аршалуйс. Сингиби-сингаби становится пронзительней. За мальчишками бросается в пляс молодежь, за ними их девушки. Несколько старух, не выдержав, присоединяются к пляшущим. Сингиби-сингаби становится как вой зимнего ветра в ущелье...» [3, с. 258–259].

Антропонимы *Аршалуйс* (айсорское имя), *Зоя* и *Александр Иванович* (русские имена) отражают взаимодействие разных культурных и религиозных традиций. Через эти имена в тексте разворачивается колоритная картина межкультурной коммуникации, где «теперь все люди – братья». Экзотизмы *кюсиш, фуляр* являются атрибутами айсорской культуры, элементами национальной одежды.

Кульминацией межкультурного взаимодействия становится эпизод с танцем айсорской женщины — Аршалуйс. Эта сцена отражает культурные ценности и традиции айсорского народа. Аршалуйс, пережившая личную трагедию (убийство мужа, изнасилование и потерю голоса), через танец выражает радость по поводу наступления новой эпохи и надежду на возрождение своего народа. Лингвокультурема *сингиби-сингаби*, повторяясь несколько раз в описании айсорского танца, представляет собой сложное культурное явление. Выразительная звукопись, передающая свист, создает эффект четкого музыкального ритма, характерного для фольклорных жанров. Непонимание этого магического ритуала русскими персонажами подчеркивает разницу в культурном мировоззрении. Необычное звуковое сочетание *сингиби-сингаби* отражает иное культурное пространство, противопоставленное русскому нарративу. Оно подчеркивает самобытность и уникальность айсорского этноса, его отличие от других народов. Появление *сингиби-сингаби* в моменты эмоционального подъема (праздника, воспоминаний о прошлом) выражает радость, восторг. В танце Аршалуйс *сингиби-сингаби* выполняет функцию невербального высказывания, заменяя слова, которые она не может произнести из-за увечья. Темпераментный танец Аршалуйс воодушевляет других айсоров, которые присоединяются к ней, образуя единый хоровод.

В романах Сергея Городецкого «Сады Семирамиды» и «Алый смерч» используется система языковых средств, передающих культурную информацию. С помощью ключевых лингвокультурем образуется обширная лингвокультурная текстовая парадигма, которая способствует экспликации концептуального содержания художественного повествования. Писатель отражает общечеловеческие ценности, универсальные смыслы и национально-культурную специфику в изображении различных народов, вовлеченных в масштабные исторические преобразования.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / Под ред. проф. В. П. Нерознака. – Москва : Academia, 1997. – С. 227–244.

2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста. – Москва : Флинта: Наука, 2009. – 520 с.

3. Городецкий С. Избранные произведения. В 2-х т. Т.2: Проза / Сост. и коммент. В. Енишерлова. – Москва : Художественная литература, 1987. – 574 с.

4. Маслова В. А. Современные направления в лингвистике. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.

УДК 81’44:008(470+55)

Асгар Годрати,
старший преподаватель,
Университет им. Алламе Табатабаи,
Пардасти Мохаммад Годрати,
исследователь, магистр, Тегеранский университет,
Тегеран, Иран,
asghar_ghodrati@atu.ac.ir, M.ghodrati.1996@gmail.com

КУЛЬТУРНЫЕ СВЯЗИ РОССИЯ – ИРАН В ЗЕРКАЛЕ ЯЗЫКОВ

Аннотация. В настоящее время, в эпоху новых информационных и коммуникационных технологий, значение языкового вопроса и способов выражения различных идей очевидно для всех, а методы передачи реальности играют важную роль в международных культурных исследованиях и оценке культурной дипломатии стран. В недавнее время Россия и Иран достигли нового этапа в своих двусторонних отношениях. Любые контакты и взаимодействия между правительствами Ирана и России, будь то дипломатические, политические, разведывательные, торговые, научные или гуманитарные, выступают как различные формы культурного взаимодействия. На самом деле любые связи между представителями различных стран, народов, культурных и цивилизационных сообществ рассматриваются как форма культурного диалога. В двусторонних отношениях Ирана и России персидский и русский языки играют важную роль как эффективные инструменты для установления полноценного дискурса между двумя странами, можно сказать, именно язык и культурное наследие являются ключевыми аспектами культурной дипломатии Ирана и России.

Ключевые слова: культурная дипломатия, персидский язык, русский язык, Россия, Иран

Введение

Для установления двусторонних и многосторонних отношений между странами необходимо иметь хотя бы базовое знание языка и культуры целевой страны. В целях создания более глубокого уровня политических, экономических и торговых связей также важно понимать взаимосвязь между языком и культурой.

Понимание этой взаимосвязи особенно важно для всех, кто имеет дело с языком, — учащихся, предпринимателей, дипломатов, политиков и т. д. Можно сказать, что связь между языком и культурой является сложной, что определяется трудностями понимания когнитивных процессов людей при общении. Согласно [7], существует несколько возможных связей между языком и культурой: во-первых, социальная структура может влиять на языковую структуру или поведение; во-вторых, языковая структура или поведение могут влиять на социальную структуру или мировоззрение.

Другие исследователи также рассматривали вопросы связи языка и культуры. Например, по мнению Хатиба, Табари и Мохамади [5], язык и культура тесно связаны и язык является письменным аспектом культуры. Иными словами, язык можно рассматривать как вербальное выражение культуры. Разногласия же по поводу связи языка и культуры могут помочь выявить разнообразие подходов к использованию языка как эффективного инструмента.

По У. Гуденафу [2], культура предоставляет критерии для понимания, оценки, веры и выполнения действий. Человек, исходя из своего опыта, соотносит действия и реакции других людей с определенными стандартами. Этот процесс продолжается до тех пор, пока человек не осознает, что нужно применять различные стандарты к разным группам поведения, рассматривая эти группы как различные культуры.

Существует три основных взгляда на связь языка и культуры [7]:

1. Структура языка определяет, как его носители воспринимают мир, или, в более мягкой версии, сильно влияет на восприятие мира.

2. Если носители одного языка имеют специфические слова для описания определенных явлений, а носители другого языка этих слов не имеют, то говорить на первом языке будет проще.

3. Если язык различает явления, которые другой язык не различает, носители первого языка легче понимают эти различия в окружающей среде.

Многие лингвисты исследовали эту связь и предложили новые гипотезы. Например, Ю. Найда [6] считал, что язык и культура — это

две символические системы. Полагают, что все, что мы говорим, имеет семантический или социальный смысл и связано с культурой [4]. Следовательно, культура шире языка, люди с разной культурной подготовкой могут использовать одинаковые языковые формы для передачи разных идей. Внутренняя культура отличается от общей, что это проявляется и в академическом письме, и во всех сферах жизни.

В целом выделяют четыре подхода к отношению языка и культуры:

1. Социальная структура может влиять на языковую структуру или поведение.
2. Язык может влиять на социальную структуру или мировоззрение.
3. Влияние языка и общества двустороннее.
4. Связь между языковой и социальной структурами отсутствует.

Основная часть

Язык играет ключевую роль в формировании различных дискурсов. «Смысл» в основном создается через знаки и коды, прежде всего через язык. Язык не является нейтральным элементом для формирования смысла и производства знаний. На самом деле язык конструирует смысл. Этот смысл формируется в процессе создания дискурсов. Иными словами, смысл — это результат языковых, культурных и социальных конвенций, а не нечто постоянное в природе.

Язык не просто канал передачи информации и отражения реальности, он активно участвует в построении социального мира и придании ему смысла. Идентичности и социальные отношения также создаются через языки и дискурсы, а изменения в дискурсе ведут к изменениям в социальном мире. Конфликт в дискурсе приводит к социальной трансформации и реконструкции.

Таким образом, можно сделать вывод: дискурс формирует, трансформирует и поддерживает смысл мира через языковую репрезентацию. Уровень, масштаб и глубина языковой репрезентации в различных дискурсах основаны на определении власти по Фуко. С точки зрения Фуко, дискурс не может избежать вопроса власти. Дискурс придает явлениям «истину» через власть, поэтому власть

формирует знания и смысл, и эти два аспекта взаимно подтверждают друг друга [1, p. 55–56].

Конструктивизм акцентирует внимание на социальной конструкции реальности, где все человеческие действия формируются и получают смысл в социальном контексте. Именно придание смысла создает реальность мира. В конструктивистской теории идентичности нормы и культура играют важную роль в мировой политике. Идентичности и интересы государств формируются через нормы, взаимодействия и культуры, и именно «процесс» определяет характер взаимодействия государств [3, p. 915].

В целом конструктивизм утверждает, что акторы взаимодействуют на основе своих умственных значений, языка и восприятий, проистекающих из их идентичности, создавая реальность и одновременно формируясь во взаимодействии с ней. Он переносит обсуждение с эпистемологии на онтологию, рассматривая сущность мира, знаний, человека, этики и истины как предмет размышления, и видит мир и сущности как «процесс становления», а не статичное бытие.

Значение персидского и русского языков

Существующие возможности изучения персидского языка в России и русского языка в Иране способствуют развитию отношений на всех уровнях. Язык является основным инструментом культуры, её носителем и средством коммуникации. Следует отметить, что ни в России, ни в Иране, в отличие от других стран, английский язык не получил широкого распространения и не может служить инструментом общения между народами двух стран, за исключением научного сообщества и деловой элиты.

История преподавания персидского языка в России насчитывает более трех столетий. Изучение персидского языка в университетах Санкт-Петербурга, Москвы и Казани началось давно и продолжается по сей день. Кроме того, в крупных городах России открыты представительства Ирана, играющие важную роль в развитии двусторонних культурных связей. В настоящее время существуют группы по изучению персидского языка в 13 городах России, и ежегодно число студентов увеличивается. Созданы специализированные центры по изу-

чению философии Ирана в Москве, Санкт-Петербурге и Астрахани. Российские преподаватели поддерживают тесные связи с иранскими философами, и совместными усилиями создаются современные словари и новые учебники.

Территориальная близость Ирана и России, а также политические, экономические и культурные отношения между народами двух стран вызвали большой интерес российских интеллектуалов к истории, культуре, литературе и языку иранского народа. Обучение персидскому языку, начавшееся в XVIII веке, само по себе потребовало создания комплексных персидско-русских и русско-персидских культур. Некоторые русскоязычные поэты и писатели владели персидским языком и изучали культуру и цивилизацию Ирана. Классические произведения иранской литературы и философии, такие как «Шахнаме» Фирдоуси, стихи Хагани, Хафиза, Саади, Низами, Руми и Рудаки, были переведены на русский язык. Некоторые из этих произведений настолько вдохновили, что по ним были созданы пьесы, оперы и симфонические музыкальные произведения. Российские интеллектуалы знакомы не только с классикой, но и с современной иранской литературой, часть которой они перевели на русский язык.

В Иране также растет интерес к изучению русского языка. Разные университеты Ирана, включая Университет Тегерана, Шахид Бехешти, Аллама Табатабаи, АльЗахра, Тарбият Модаррес, Университет Исфахана и Исламский университет преподают русский язык. Среди них Университет Тегерана считается одним из основных центров в этой области. Параллельно с этими центрами открыты группы по русскому языку в университетах Гилана, Мазендерана и Машхада, в регионах, которые ранее образовывали общую границу двух стран. Исторически эти территории имели большее влияние русского языка, и теперь здесь активно происходят обмены между представителями двух стран. В последние годы в Иране были созданы различные ассоциации, связанные с русским языком, а также ежегодно публикуются научные журналы, посвящённые вопросам преподавания и изучения русского языка. В целом обе страны ищут возможности для повыше-

ния квалификации преподавателей и переводчиков в соответствующей языковой среде.

С ростом интереса к русскому языку и развитием торговых отношений между двумя странами молодые иранские студенты начали обучаться в российских университетах, что способствовало распространению русской культуры в иранском обществе. Вслед за этим начался перевод русской литературы на персидский язык. Хотя значительная часть классической русской литературы переводилась с французского и английского языков, многие переводы выполнялись непосредственно с русского. Благодаря географической близости России к Ирану, классическая русская литература пользуется в Иране большей популярностью, чем произведения других литератур мира. Образованные и литературно подкованные иранцы хорошо знакомы с русскими писателями, такими как Пушкин, Гоголь, Лермонтов, Тургенев, Достоевский, Толстой и Чехов. Иранские ученые и студенты постоянно изучают труды известных русских и иранских востоковедов – И. М. Дьяконова, В. В. Бартольда, И. Б. Петрашевского, В. А. Жуковского, Н. А. Иванова и др. Эти люди внесли значительный вклад в изучение цивилизации Ирана и укрепление сближения между двумя странами.

Русский язык — один из языков, изучение которого в Иране становится всё более актуальным. Очевидно, что это связано с тесным сотрудничеством Ирана и России в различных областях. Владение русским языком в настоящее время является важной и необходимой компетенцией в Иране. Важным свидетельством этого является рекомендация Министерства образования Ирана изучать русский язык как иностранный в школах. По решению Министерства общего образования Ирана русский язык стал одним из пяти иностранных языков (наряду с английским, французским, немецким и итальянским), которые ученики могут выбирать для изучения в качестве второго иностранного языка. Однако это создает потребность в разработке специальных учебных материалов для всех уровней, и пока это полностью не реализовано во всех школах.

Заключение

Изучение определений языка и культуры показывает тесную связь этих двух понятий и их взаимоперекрытие. Язык является ключевым элементом для коммуникации и понимания культур. Владение языком жизненно необходимо для преодоления межкультурных ситуаций; понимание языка собеседника помогает реагировать адекватно в различных ситуациях и преодолевать недопонимание. Без языка выполнение задач невозможно, а неспособность установить коммуникацию ведет к неудачам. Кроме того, язык открывает мир новых возможностей и опыта; изучение языка и совершенствование языковых навыков может изменить мировоззрение человека и дать возможность участвовать в диалогах. Язык позволяет наслаждаться опытом; другими словами, незнание языка лишает возможности общения с другими культурами.

Персидский и русский языки играют очень важную роль в создании глубоких культурных связей и взаимопонимания между двумя народами. Как отмечалось в статье, Иран и Россия на протяжении многих лет предпринимали значительные шаги для установления эффективных контактов на всех уровнях, из которых одним из важнейших является активное обучение персидскому и русскому языкам в обеих странах на уровне высшего образования. Однако геополитические напряжения, международные отношения и внешнеполитические позиции обеих стран в последние десятилетия создали условия, при которых культурные связи развивались менее активно, и этот аспект, несмотря на наличие потенциала и возможностей, оставался во многом упущенным.

В связи с этим можно предложить следующие меры по укреплению языковых и культурных контактов между Ираном и Россией:

– создание телеканалов на персидском и русском языках для обеих стран;

– обмен студентами и преподавателями в области обучения персидскому и русскому языкам;

– расширение и проведение культурных конференций на межгосударственном уровне;

– упрощение или отмена некоторых правил, таких как визовый режим, для облегчения передвижения между двумя странами;

– обмен учебными материалами, такими как оригинальные учебники, и предоставление возможности ближе познакомиться с культурой друг друга.

Литература

1. Giles Judy, Middleton Tim. Studying culture: a practical introduction. Malden, MA : Blackwell Pub. 2008. – 310 p.

2. Goodenough W. H. Culture, language, and society. Benjamin-Cummings Pub Co. 1981. – 134 p.

3. Hadian Nasser. Constructivism: From International Relations to Foreign Policy. Journal of Foreign Policy. 2003. No. 68. – P. 915–950.

4. Jiang, W. The relationship between culture and language. ELT Journal. 2000. No. 54 (4). – P. 328-324.

5. Khatib M., Tabari B. H., Mohammadi M. J. Tracing Native Culture in Iranian Students Academic Writing: Focus on Acknowledgements. International Journal of English Language and Literature Studies. 2016. No. 5(1). – P. 46-54.

6. Nida E. Language, culture, and translation. Foreign Languages Journal. 1998. No. 11 (3). – P. 29-33.

7. Wardhaugh R, Fuller J. An Introduction to Sociolinguistics. 7 ed. Oxford : Wiley, 2014. – 448 p.

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ И ВУЗЕ 3

Халидова Р. Ш. Научное и методическое наследие профессора Г. Г. Буржунова 3

Алиуллина С. А. Развитие коммуникативной компетенции у курсантов инженерно-технического профиля посредством работы над изобразительно- выразительными средствами языка 13

Амирханова Л. Б. Системный подход в формировании грамматического строя речи учащихся дагестанских школ 19

Баскаева Ж. Х., Плиева К. А. Обучение морфологическому разбору на уроках русского языка в свете требований обновленных ФГОС НОО и ФОП НОО 24

Бондаренко Е. Н. Развитие навыков профессиональной коммуникации с помощью художественной литературы (на примере рассказов «Пожар» и «Жираф» А. А. Усачёва) 32

Джиоева А. Р. К проблеме формирования коммуникативных универсальных учебных действий школьников на уроках русского языка 38

Жвания С. Ю. Лингвокраеведческая работа на уроках русского языка в абхазской начальной школе 43

Мадиева З. З. Методы и приемы систематизации знаний на уроках русского языка 52

Мадиева З. З. Текстоцентрический подход и изучение грамматики русского языка в школе 59

Мусаева В. А. Ученый-методист национальной школы России З. П. Эльдарова: к 100-летию со дня рождения 70

Рашидова М. З. Лингвокритический подход как инструмент формирования медиаграмотности школьников 75

Саакян Р. С. Практика применения виртуальной картинной галереи в работе по развитию русской речи учащихся школ Абхазии 81

Сантуева Э. З., Гасанова С. Х. Историко-этимологические рассуждения об использовании лексических единиц в процессе преподавания русского языка 87

Сулейманова Ф. Н. Специфика обучения дагестанцев стилистике и культуре русской речи 94

Шурпаева М. И., Эльдарова Н. М. Становление и тенденции развития методики обучения русскому языку в дагестанской национальной школе 105

Эльдарова Н. М. Работа над сопряженными понятиями на занятиях по русскому языку 119
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ 127
Берсиров Б. М., Кесебежева Н. И. Роль русского языка в развитии диалога национальной и русской литературы 127
Буржунова З. Г. Особенности восприятия и воспроизведения звуков русского языка дагестанскими билингвами 131
Дибирова Р. Р., Чамсединова Г. Ш. Роль пейзажа в поэзии Александра Кушнера: от натурфилософии к культурному коду 138
Кадимов Р. Г. Стиховые позиции коррелятов как условие паронимической аттракции в поэтическом тексте 144
Кукуева А. А. Методологические вызовы и структурные парадоксы в изучении русской литературы XX века 150
Мугумова А. Л. Старые заимствования в лексикографической и литературной практике В. И. Даля 156
Омарова С. М. Развитие творческого воображения школьников в процессе изучения драматических произведений 162
Пирмагомедова А. С., Рамазанова М. М. О роли русского языка в национальных регионах Северного Кавказа 166
Хмелевский М. С., Раина О. В. Языковая клишированность как проблема толкования публицистического текста 170
Чамсединова Г. Ш. Развенчание усадебного мифа в «Суходоле» И. А. Бунина 175
Эмирова Л. А. Категория абсурда в русской фантастической прозе XIX века 181
ЯЗЫКИ И ЛИТЕРАТУРА НАРОДОВ РОССИИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ 189
Алимбаева Г. Г. История сравнительно-грамматического изучения имени существительного в тюркологии 189
Ахмедова У. Г., Казимагомедова Ф. И. Идейно-художественное своеобразие лирики Абуталиба Гафурова периода Великой Отечественной войны 194
Бердигулова А. Н., Алимбаева Г. Г. Особенности официально-делового стиля башкирского языка: историко-лингвистический аспект 199
Валиева А. А., Исянгулова Г. А. Традиционные и альтернативные методы оценивания усвоения языка (на примере изучения башкирского и турецкого языков) 205
Зарипова А. З. Специфика словообразования существительных в современном башкирском языке 211

Казимагомедова И. Н. Лезгинская драматургия и театр: к истории становления и развития организационно-творческой системы 215
Казимагомедова Ф. И., Казимагомедова И. Н. Теоретические и методические аспекты преподавания родной литературы в научном наследии К. Х. Акимова 219
Магомедова А. М., Багомедов Р. Р. Человек и война в поэзии Сулеймана Рабаданова 227
Мухарямов Н. М., Януш О. Б. О цифровом будущем языков народов России 232
Саньярова Р. Р., Салаватова А. Р. Стилистические особенности местоимений в башкирской публицистике 235
Тайбугина М. Б., Саньярова Р. Р. Словообразовательные особенности башкирских спортивных терминов 240
Хаитматов Б. Х. Типологические классификации аббревиатур в отечественном языкознании: структурно-семантический и функциональный аспекты 247
ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ РКИ 252
Абдурахманова А. Г. Проблема функционирования русского языка в Народной Республике Бангладеш: история и современность 252
Алхасов Я. К. Когнитивная лингвистика как основа методики обучения РКИ 258
Антонякова Д., Хованец М. Роль художественного текста в повышении культурологических знаний русского этноса (опыт работы со студентами) 262
Березна М. Место паремиологии на уроках РКИ в словацкой основной школе 269
Буржунова М. Г., Буржунова З. Г. Специфика изучения норм и формул русского речевого этикета в процессе обучения русскому языку как иностранному 274
Капанадзе И. Б., Чеишвили Т. А. Сложности освоения консонантной системы русского языка в многонациональной аудитории Грузии 280
Магомедова Г. А., Пирмагомедова А. С. К вопросу о дистанционном обучении русскому языку как иностранному 285
Орехова Н. Н. Проблемы интеграции национально- культурного компонента в обучение РКИ 290
Петракова А. В. Преодоление трудностей учебно-научного общения иностранных студентов с использованием цифровых технологий 294
Пирмагомедова А. С., Шахова М. Х., Эфендиев И. И. Развитие навыков устной речи через диалог на практических занятиях по русскому языку как иностранному 300

Селибирова Л. В. Использование фразеологических единиц на занятиях по русскому языку как иностранному 306
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 310
Azarenkova M. Multicultural communication in methods of learning english as a modern society's demand 310
Гаджиева Н. Р. Развитие русской речи у билингвальных дошкольников на основе текстов: межкультурный аспект..... 315
Медведева М. С. Особенности репрезентации русскоязычных культуронимов в английском языке..... 321
Нехорошева В. В., Ульянова К. А., Кожанов Д. А. Сопоставительный анализ фразеологических единиц в китайском и русском языках: структурно-семантический аспект 326
Нигматуллина Т. А. Межкультурная коммуникация: взаимовлияние языков и культур в образовательном пространстве (на примере Республики Башкортостан) 333
Рзаева Н. З. Формирование и институционализация азербайджанской модели мультикультурализма..... 341
Туманова В. А., Фокина М. А. Межкультурный диалог в повествовательном дискурсе Сергея Городецкого (на материале романов «Сады Семирамиды», «Алый смерч»)..... 345
Годрати А., Годрати П. М. Культурные связи Россия – Иран в зеркале языков 351

Научное издание

ДИАЛОГ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Материалы
Международной научно-практической конференции, посвященной
95-летию со дня рождения профессора Г. Г. Буржунова
Махачкала, 18 декабря 2025 года

Редактор *Н. Эльдарова*

Подготовка оригинал-макета *Г. Рагимова*

Подписано в печать 05.12.2025

Формат 60х84 1/16. Бумага офсет 1. Печать ризографная. Гарнитура Таймс.
Усл.п.л. 22,0. Заказ №160-25. Тир. 300 экз. Отпеч. в тип. ИП Тагиева Р.Х.
г.Махачкала, ул. Батырая, 149. Тел.: 8 928 048 10 45
¨ФОРМАТ´´