РОССИЙСКИЙ ФОНД ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ»

ИЗУЧЕНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАЗНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ СРЕДАХ

Сборник статей Международной научно-практической конференции молодых ученых

Москва, РУДН, 23–24 сентября 2019 г.

Москва
Российский университет дружбы народов
2019

УДК 811.161.1(063)
ББК 81.2Рус
И39

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Издание подготовлено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (грант № 19-012-20013)

Под общей редакцией
В.М. Шаклеина

Редакционная коллегия:
С.А. Дерябина, С.С. Микова, И.И. Митрофанова, М.А. Карелова, Е.О. Грунина, М.Р. Сарычева

И39 **Изучение и преподавание русского языка в разных лингвокультурных средах** : сборник статей Международной научно-практической конференции молодых ученых. Москва, РУДН, 23–24 сентября 2019 г. / под общ. ред. В. М. Шаклеина. – Москва : РУДН, 2019. – 684 с. : ил.

В сборнике представлены тексты докладов участников Международной научно-практической конференции молодых ученых «Изучение и преподавание русского языка в разных лингвокультурных средах».

Издание предназначено для филологов, преподавателей русского языка и широкого круга читателей, интересующихся вопросами преподавания языка в естественной языковой и внеязыковой среде.

Статьи публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-209-09576-7

© Коллектив авторов, 2019
© Российский университет дружбы народов, 2019

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В.П. Абрамов, Е.С. Абезгауз
Кубанский государственный университет
Краснодар, Россия

LANGUAGE POLICY IN MODERN RUSSIA

V.P. Abramov, E.S. Abezgauz
Kuban State University
Krasnodar, Russia

Аннотация

В статье говорится о необходимости проведения эффективной языковой политики, регулирующей функционирование литературного языка, выработки концепции не только обучения русскому языку и литературе (русской словесности) в школе и вузе, но и концепции самого современного русского литературного языка.

Ключевые слова: языковая политика, современный русский язык, литературный язык.

Abstract

The article tells about the necessity of effective language policy to regulate literary language functioning and the concept of teaching Russian language and literature at schools and universities and the concept of modern Russian literary language itself.

Key words: language policy, modern Russian language, literary language.

В России все больше людей в настоящее время понимают, что необходима эффективная и прозрачная языковая политика, регули-

рующая функционирование литературного языка, необходима четкая концепция не только обучения русскому языку и литературе (русской словесности) в школе и вузе, но и концепция самого современного русского литературного языка. На провокационный вопрос: «А дома и между собой вы общаетесь на литературном языке?» – студенты в 99% случаев уверенно отвечают: «Нет». И они, конечно, ошибаются. Но ошибаются потому, что литературный язык для них – это идеальный, правильный, безупречный язык, а не общенациональная форма языка.

Люди относятся к изменениям в языке по-разному: одни легко принимают языковые новации, другие ратуют за сохранение традиции. Существует историческая несправедливость в том, что глобальный язык – английский – вытесняет из сферы образования другие языки европейской культуры. Так, Россия во многом построила высшую школу и академическую науку по немецким образцам. И в результате мы получили одну из лучших систем образования в мире. Но в настоящее время из школ и вузов немецкий язык вытесняется английским. На филологическом факультете Кубанского государственного университета уже нет групп, где немецкий изучается как иностранный, и он остался только на факультете романо-германской филологии. На отделении международных отношений исторического факультета также все часы иностранного языка отданы на изучение английского, французского, испанского, китайского языков. Даже студенты из Африки, для которых английский язык – родной, обязаны, обучаясь в России, ходить на занятия по английскому языку вместо русского – для них, действительно, иностранного.

Сейчас в русской речи англо-американизмами вытесняются исконные единицы словаря или более ранние заимствования из других языков, причем вытесняются слова широкоупотребительные и частотные. Вместо лексемы *репутация* все чаще используют лексему *имидж* (хотя у иностранного слова в русском языке появились негативные коннотации – «искусственный, фальшивый образ»); *прейскурант* заменили на *прайслист*, а *техникум* – на *колледж*. А вот *подросток* на *тинэйджер* в речи полностью заменить не удаётся, потому что нужные дериваты от последнего не всегда легко образовать, да и сочетаемость у этих лексем тоже не совпадает. Ср.: психолого-педагогический термин *подростковый возраст* и невоз-

можное сочетание «*тинэйджеровский возраст*», потому что лексема *тинэйджер* уже содержит компонент *-age-* «возраст».

В свете изложенного приобретает новую значимость и вопрос о том, что такое литературный язык с точки зрения его лингвистических рамок, состава, норм. Как известно, под языковой нормой понимают общепринятое и общеобязательное употребление единиц языка. Особой нормой характеризуется каждый функциональный стиль, каждая сфера общения. Кодификация литературных норм в истории русского языка опиралась на литературный узус (на образцовые тексты художественных произведений), на койне столичных городов – Москвы и Санкт-Петербурга или на речь творческой элиты – актеров столичных академических театров. Языковая норма сохраняла коммуникативно-прагматическое единство общенационального языка, опиралась на авторитет традиции и одновременно фиксировала изменения массового характера. Казалось бы, искажения правильной русской речи, вызванные недостатком языковой компетенции, а также расхождения в узусе, вызванные дивергентными процессами на огромной территории России, должны были бы естественным образом уменьшаться в эпоху развития средств массовой информации и коммуникации, в стране, где среднее образование стало обязательным. Однако этого не происходит. Вероятно, сказывается «размытость» некогда единого лингвокультурного «поля», раздробление носителей языка на пестрые группы резко различающихся культурных интересов, часто кратковременных, сформированных модой.

В наши дни снизились не требования к уровню владения языком, а конвенционально уменьшилась требовательность к качеству текстов, функционирующих в публичном предъявлении. Так как литературный язык – феномен культуры, он создан искусственно, то поддерживаться он должен тоже искусственным путем. Поэтому нужна языковая политика, но эта политика должна быть взвешенной, без перегибов и упрощенного администрирования. Кроме того, очевидно, что далеко не всем понятно, что политика использования языка должна заботиться не только об улучшении качества общения и грамотности. Нужно помнить, что язык – это не только средство коммуникации, но и средство социализации и инкультурации.

Современный интерес ученых к русскому зарубежью огромен не только потому, что нам важно понять, как именно живет (или

выживает) родной язык в условиях иноязычного окружения, но и потому что изучение ответвлений на древе русского языка позволяет лучше узнать историю языка в целом. Исследуя речь соотечественников, оказавшихся за рубежом в разные временные периоды, можно выявить те языковые факты, которые были свойственны русскому языку в то или иное время, подверглись изменению или утратились в его российском варианте, но сохранились в языке эмиграции благодаря консервативным и пуристическим устремлениям ее значительной части.

После распада СССР некоторые лингвисты заговорили о местных разновидностях русского языка, складывающихся в новых государствах. Здесь необходимо уточнить наше понимание языковой ситуации в бывших союзных республиках. Несомненно, местные варианты языка были, есть и всегда будут. Но те диалекты, которые веками сохраняли следы древней языковой системы, сегодня исчезают. Поэтому в настоящее время более верно говорить о так называемых регионолектах. Это местные разновидности не столько языка, сколько речи, так как они отличаются предпочтительностью выбора лексики, которая есть в общем словаре (примеры вариантов в речи москвичей и петербуржцев: *батон – булка*, *сахар – песок*, *ластик – резинка* (а краснодарец скажет: *стёрка*)). Больше характерных особенностей региональной речи заметно на уровне произношения, например, при выборе ударения магАзин (в речи жителей архангельской области), МурмАнск (в речи коренных жителей этого города), но еще больше регионолекты различаются интонацией и особенностями редукции безударных гласных. Так, по выговору можно легко узнать москвича, питерца, уральца, волжанина и т.д. Но мы не согласны с мнением некоторых наших коллег о том, что именно русский литературный язык переживает процесс «энтропии», особенно на постсоветском пространстве. В быту, в домашнем общении есть различия, но в сферах образования, науки, художественной литературы, центральных СМИ – это единый (охраняемый и сохраняемый) язык. Потому что пространство литературного языка едино и устойчиво именно благодаря огромному количеству людей разных поколений, но принадлежащих одной истории и культуре, людей, которые на нем общаются и думают, используя как общий для всех носителей вариант языка – инвариант.

Существует более серьезная проблема, чем территориально-культурная дивергенция русского языка, и эту проблему должны изучить и решать лингвисты: в России (как и в мире в целом) наблюдается упадок культуры общения. При развитии средств массовой коммуникации, соцсетей, современные люди испытывают одиночество, потому что у них нет умения общаться, нет умения выслушивать друг друга, находить точки соприкосновения, общий язык в широком смысле этого слова.

Список литературы

1. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолингвистика. М., 2001.
2. Чудинов В.А. Новояз Оруэлла и языковые тенденции [Электронный ресурс]: URL: http://chudinov.ru/oruell/ (дата обращения – 16.07.2018)
3. Млечко Т.П. Русская языковая личность в поликультурном пространстве ближнего зарубежья: Дисс. … д-ра филол. наук. М., 2014.

References

1. Belikov, V.I., Krysin, L.P. Sociolingvistika. M., 2001.
2. Chudinov, V.A. Novoyaz Oruella i yazykovye tendencii [Elektronnyj resurs]: URL: http://chudinov.ru/oruell/ (data obrashcheniya – 16.07.2018)
3. Mlechko, T.P. Russkaya yazykovaya lichnost' v polikul'turnom prostranstve blizhnego zarubezh'ya: Diss. … d-ra filol. nauk. M., 2014.

Контактная информация:

Абрамов Валерий Петрович – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Кубанского государственного университета.

E-mail: kafruskin@yandex.ru

Абезгауз Екатерина Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Кубанского государственного университета.

E-mail: kafruskin@yandex.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ В НОВОЙ ПАРАДИГМЕ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ XXI ВЕКА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

В.В. Воробьев
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

LINGUOCULTUROLOGY IN THE NEW PARADIGM OF HUMANITIES OF THE 21ST CENTURY

V.V. Vorobyev
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

В данной статье рассмотрена лингвокультурологическая парадигма анализа языков для специальных целей, обслуживающих коммуникацию в профессиональной сфере, проанализирована триада «язык – культура – личность» в теоретическом и прикладном аспектах.

Ключевые слова: лингвокультурология, теоретическая и прикладная лингвокультурология, язык для специальных целей.

Abstract

This article deals with the linguoculturological paradigm in contemporary humanities and its application to the analysis of languages for the special purposes (LSP) serving communication in the professional sphere. The author describes the key features of the unity of three elements: language – culture – personality.

Key words: linguoculturology, theoretical and applied linguoculturology, language for specific purposes.

Современный этап развития лингвогуманитарного знания характеризуется обновлением научного языка описания, усилением междисциплинарных связей, выявлением новых тенденций, в частности, при описании взаимодействия языка-культуры-личности.

В рамках лингвокультурологической парадигмы осуществляется процесс образования.

Экстенсивное развитие теоретической парадигмы имеет свои пределы, за которыми она перестает быть плодотворной и эффективной. Развитие реальности опережает теоретические конструкции, новые явления и тенденции не укладываются в предлагаемые схемы или даже опровергают установленные модели и способы понимания и объяснения.

«Смена парадигм» – нечто большее, нежели появление новой теории. Она характеризует изменение статуса науки в обществе, появление новых направлений и междисциплинарных связей, влияние на систему образования, способы обоснования принимаемых решений.

Иными словами, «смена парадигмы» означает фундаментальные перемены в науке.

Переход на новую парадигму происходит в течение многих десятилетий, пока формируется новая теория, определяется способ объяснения реальности. В это время возникают конкурентные идеи, альтернативные концепции, которые прежде находились на периферии общего русла развития науки, в «тени» великих научных систем.

«Смена парадигм» всегда сопровождает становление нового типа культуры, проявляется и в гуманитарных науках. Было бы наивным считать, что лингвокультурологическая парадигма утверждается беспрепятственно. Она встречает некое сопротивление с использованием давления и неприятия. Инерция сознания цепляется за привычные формулы, понятия, стереотипы и догмы.

Размышления о перспективах развития гуманитарных наук, изменение их социального и культурного статуса, выявление приоритетных направлений и тенденций – весьма актуальные темы многих дискуссий в научном мире.

Конечно, всякий прогноз имеет лишь приблизительные контуры, нечеткие очертания, сохраняя право разочарования в слишком оптимистическом предвидении будущего или подтверждения тех предчувствий, которые оправдались. Не претендуя на полноту описания тенденций, отмечу те, которые оказывают воздействие на культуру и стимулируют обращение к научному обоснованию лингвокультурологии.

Изменяются прежние границы между науками, они становятся все более «прозрачными», усиливается процесс научной, социальной, культурной интеграции. Эта тенденция приводит к соединению и взаимопроникновению гуманитарных наук, овладению смежными профессиями.

Развитие гуманитарной культуры приобретает особое значение в современном мире. Как справедливо отмечал академик Д.С. Лихачев, XXI век – это век гуманитарной культуры. При этом он придавал гуманитарной культуре широкий, мировоззренческий смысл. Гуманитарная культура опирается на демократизацию общества, гласность и свободу творчества, уважение разных мнений, развитие культурных контактов и национальных традиций. Освоение гуманитарной культуры создает своеобразные «островки стабильности» в мире бесконечных перемен и трансформаций, осуществляет трансляцию от поколения к поколению вечных ценностей и шедевров мировой культуры.

В XXI в. проблемы культуры приобрели особую остроту и вызвали необходимость целостного представления о культуре как общественном явлении.

Культура – сложная, открытая, диффузная, самоорганизующаяся система. Явления культуры не всегда поддаются точному описанию и объяснению, «ускользают» от рационалистического анализа. В них всегда остается неопределенность, недосказанность, загадочность и таинственность. Культура оказывается внутренне противоречивой и трудно предсказуемой.

Все эти особенности культуры затрудняют ее исследование, а нередко ставят под сомнение необходимость лингвокультурологии как науки.

Возникновение новой отрасли знания всегда вызывает неоднозначную реакцию в научном сообществе. О лингвокультурологии высказываются и восторженные, и скептические оценки. Но постепенно сила сопротивления преодолевается, ибо лингвокультурология открывает необычайно интересные и увлекательные возможности исследования, осваивает научное и образовательное пространство.

Она входит в число гуманитарных дисциплин в вузах и колледжах. Издано немало учебников, учебных пособий, хрестоматий, словарей, энциклопедий, монографий. Несомненно, эта «первая

волна» обнаружила немало методологических и теоретических проблем. Неясность границ предмета и ареала лингвокультурологии, неопределенность логики построения ее структурных разделов, соотношение морфологии и динамики языка-культуры-личности, специфика методов и категорий исследования – эти и многие другие проблемы требуют решения.

Лингвокультурология предстает как комплекс наук о языке-культуре-личности. Каждая из них имеет свой ареал исследования, предпочитаемые категории и термины, методы и источниковедческую базу.

Процесс возникновения специальных лингвокультурологических теорий свидетельствует о развитии науки. Сейчас он идет ускоренным темпом, хотя и несколько хаотично. Очевидно, не последнюю роль играют интересы исследователей, накопленный материал, запросы практики.

Наука о языке-культуре-личности имеет немало псевдонимов: лингвокультурология; фундаментальная лингвокультурология; общая лингвокультурология; лингвокультуроведение. Нечеткость названий отражает уровень и стадию развития науки. При более подробном рассмотрении они мало различаются между собой и требуют терминологического порядка.

Лингвокультурология находится в процессе становления, ее контуры еще недостаточно четкие. Вместе с тем это открывает большие перспективы для исследователей, ибо она открыта к творческому поиску и новаторству.

Целью фундаментальной лингвокультурологии является обеспечение выживания науки о языке и культуре, функции семантического фильтра по отношению к наработкам теоретической лингвокультурологии на предмет целостности и обеспечения выживания, а также постановка задач для прикладной лингвокультурологии. Целью прикладной лингвокультурологии является усложнение своей внутренней структуры путем рефлексии (в широком понимании: как надстраивание управляющими системами) и «окультуривание» (культурологизация) методических, методологических наук.

Сегодня лингвокультурология стала функциональной наукой. Эта тема – тема функциональной лингвокультурологии, по мнению ряда коллег-русистов, преподавателей иностранных языков, исследователей в России и за рубежом, *является весьма актуальной*.

Вызвано это, прежде всего, сложностью и многогранностью объекта и предмета наук о языке и культуре: 1) *отсутствием* достаточного количества масштабных трудов по *систематизации лингвокультурологической методологии и методики* и 2) в значительной мере – *претензиями* (отнюдь не безосновательными) *лингвокультурологии на статус методологии всего корпуса наук о языке и культуре, а также личности – фактически метанауки*.

Первое обстоятельство (отсутствие систематики) – выделяют три сущностные черты языка и культуры: их лингвокультурный, гуманистический и ценностный характер.

Второе – когда говорят о *становлении функциональной лингвокультурологии как метанауки* в ее связи с другими науками. Справедливо возникают вопросы: Что же представляет собой лингвокультурология в современной России? Что должно измениться, чтобы наша лингвокультурология влилась в мировой контекст и стала действительно разрабатывать лингвометодологические проблемы РКИ?

Стратегии здесь понятны, но требуют значительных усилий по обновлению всего поля российской лингвокультурологии. ***Первое*** – акцент на современную теорию и преодоление концептуальной отсталости. Теоретический аппарат российской лингвокультурологии ближе к XIX, чем к XXI веку. Необходимо включать в образовательный и научный оборот целые пласты методологических и теоретических исследовательских инструментов, обновлять понятийный аппарат, вводить новые языки описания. ***Второе*** – активная исследовательская работа, включая интеграцию в большие международные программы исследований языка и культуры. Конечно, в отличие, скажем, от математики или научных подходов с выраженной количественной составляющей, исследования *языка, культуры и личности* неизбежно имеют национальную и локальную прописку. Но мы не должны быть изолированы в теоретической или методологической сфере. Добавлю к этому еще одно соображение. Критически важно для российских исследований языка, культуры и личности преодолеть своеобразный «филологизм».

Это я не в укор нам, филологам, говорю, речь лишь о том, чтобы переориентировать исследования языка, культуры и личности на актуальную социокультурную реальность, а не ограничи-

ваться пространством письменного стола, практикуя своего рода культурный эскапизм. У нас колоссальный провал в знаниях о современном состоянии русского языка и современной российской культуре – да и не меньший, кстати, и о ее недавнем прошлом. Советские годы наложили на современность отпечаток в том смысле, что в СССР доступ к исследованию актуальной реальности был всегда строго ограничен и подконтролен, что, конечно, побуждало исследователей удаляться в башню из слоновой кости и заниматься вопросами, далекими от окружающей их действительности. В итоге в рамках исследований *языка, культуры и личности* образовался явный дефицит полевой, лингвокультурологической работы. Сегодняшние журналисты часто лучше умеют описывать происходящее в стране, чем ученые, которые, казалось бы, должны быть здесь на передовой линии. ***Третье*** – постоянное внимание к обновлению исследовательских стратегий смежных научных дисциплин. Без современной социологии, и политической теории, без социолингвистики и этнолингвистики *лингвокультурология* быстро превращается в эзотерическую «игру в бисер». ***Четвертое*** – необходимо развитие прикладной лингвокультурологии. Для реализации проектов в сфере языка и культуры – в современном, широком смысле этого слова – необходим особый набор компетенций и навыков: организационных, управленческих, информационных. Но, разумеется, продуктивная активность здесь невозможна без определенных аналитических навыков, без знания. ***И последнее.*** Прикладная лингвокультурология – не просто приложение общих идей к практическим ситуациям. Тут следует разобраться в оппозиции между разными научными традициями или парадигмами: лингвострановедении, лингвокультуроведении, межкультурной коммуникации и пр. Становление лингвокультурологии в тех формах, в каких она в последние годы имеет место, как нам представляется, – это продолжение лингвострановедения, но не сопротивление ему, не его преодоление.

Лингвострановедческие исследования, конечно, можно назвать прикладной лингвокультурологией, хотя не исключено, что могут существовать и какие-то другие точки зрения. Как может быть, что наука о взаимодействии языка-культуры-личности еще не успела сложиться, лингвокультурологии в полном смысле как науки еще нет, а прикладная лингвокультурология уже развива-

ется? Как в таком случае назвать развертывание конкретно лингвокультурологических исследований в сфере языка и культуры, если не прикладной лингвокультурологией?

Таким образом, делаем некоторые выводы:

1. Развитие прикладного направления в структуре современной лингвокультурологии все более получает поддержку и распространение как в собственно научно-исследовательской практике, так и в системе высшего профессионального образования при обучении иностранных студентов.

2. Указанные тенденции продвижения данного научного направления обусловлены как логикой развития научного методико-гуманитарного знания, так и все более возрастающим уровнем востребованности прикладных лингвокультурологических исследований в различных видах педагогических практик (методике обучения русского языка как иностранного и как неродного), очевидно расширяющимся «социальным заказом».

3. Современное языковое пространство, насыщенное проблемными, а нередко и явно кризисными зонами, делает чрезвычайно актуальным развитие лингвокультурологического знания в его прикладном звучании, в стремлении теоретически «выстроить» лингвокультурное измерение той или иной проблемы и обозначить стратегию ее разрешения с учетом этого культурного контекста.

4. Необходима более интенсивная работа над теоретико-методологическими основаниями прикладной лингвокультурологии, что является важным условием укрепления статуса данного научного направления. Развитие прикладной лингвокультурологии требует разрешения многих сложных вопросов, возникающих в процессе ее становления и развития. В частности, одним из значимых вопросов продолжает оставаться избыточная «разножанровость» проблемных блоков, которые включаются в данное направление, что приводит к значительной размытости границ прикладной лингвокультурологии и, вследствие этого, к определенному скепсису в ее отношении. Данная ситуация требует серьезной дальнейшей методологической работы специалистов-русистов.

5. Учитывая относительную молодость прикладной лингвокультурологии, представляется целесообразным продолжить работу над развитием междисциплинарных связей в данной области.

Лингвокультурология как научная дисциплина изучает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка не только определенной нации, но и составляющие ее характерные особенности всеобщей мировой культуры в духовном и материальном аспектах. Лингвокультурогический подход к анализу языка для специальных целей заключается, прежде всего, в выявлении общих и отличительных характеристик *этнолингвистики* и *лингвокультурологии* как научных направлений.

Исходя из теоретико-методологических оснований лингвокультурологии следует заключить, что лингвокультурология включает понятия культуры и лингвистики: культура характеризует духовный и материальный уровни развития эпохи, отражает особенности общественно-экономической формации общества, народа, нации, а лингвистика обозначает и закрепляет их в языке.

Необходимо отметить, что в лингвистике духовный аспект культуры получил значительное развитие, а материальный аспект не является изученным. Аспект материальной культуры, которая традиционно понимается как «совокупность вещей, устройств, сооружений, т.е. искусственно сотворенный человеком предметный мир», находит свое выражение в большей степени в языках для специальных целей.

Таким образом, лингвокультурология как раздел языкознания открывает широкие возможности в изучении взаимодействия материальной культуры и языка для специальных целей и его функционирования в профессиональной коммуникации. Данное заключение основано на том, что объектом лингвокультурологии является «взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования и изучение интерпретации этого взаимодействия в единой системной целостности», а предметом данной дисциплины являются «национальные формы бытия общества, воспроизводимые в системе языковой коммуникации и основанные на его культурных ценностях», – всё, что составляет «языковую картину мира».

В рамках данной статьи представляется важным подчеркнуть значимость для специальных подъязыков понятия *лингвокультурема*, определяемой как комплексная межуровневая единица описания лингвокультурологического поля, представляющая собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического

(понятийного и предметного) содержания. Следует отметить, что лингвокультурема в отличие от слова и лексико-семантического варианта «включает в себя сегменты не только языка (языкового значения), но и культуры (внеязыкового культурного смысла)», т.е. распространяется и на предметный мир. Следовательно, лингвокультурема соотносится с термином – лексической единицей языка для специальных целей, отражающей в языке достижения науки (ср. наш подход к пониманию концепта).

Исходя из определения и особых характеристик культуремы, представляется возможным выделять следующие ее виды: *интернациональная лингвокультурема, национальная лингвокультурема (этнокультурема), профессиональная лингвокультурема, социальная лингвокультурема, индивидуальная лингвокультурема,* а также *синхроническая лингвокультурема, диахроническая лингвокультурема* и т.д.

Изучение в сопоставительном плане когнитивных процессов, связанных с формированием языка для специальных целей – это полноценная уровневая подсистема национального языка, представляющая собой совокупность особых, характерных для языка, призванного обслуживать коммуникацию в специальной области науки (отрасли) лингвистических (морфологических, лексических, грамматических, синтаксических, семантических) средств, и воспроизводимых в системе профессиональной коммуникации формирующихся под влиянием научного мышления специалистов представлений, интерпретирующих факты и явления, связанные не только с общей культурой народа, но и с ценностями материальной культуры, создание которых происходит в результате практической деятельности профессиональной языковой личности в рамках определенной научной языковой картины мира. Язык для специальных целей представляет собой иерархическую систему уровней, аналогичную системе национального языка. В лексический состав определенного языка для специальных целей могут входить не только общенаучные термины, межнаучные термины, специальная терминология, но и общеупотребительная лексика, включая служебные слова, которые становятся «терминизированными» при переходе в язык для специальных целей.

В **заключение** следует отметить, что достижения лингвокультурологии позволяют определить взаимодействие языка для

специальных целей и объектов материальной культуры, т.е. артефактов – продуктов, результатов человеческой деятельности, обладающих материальной ценностью для общества и исторически передающих определенную информацию, аккумулирующуюся в специальные знания.

Язык для специальных целей является закрытой языковой системой, строго ограниченной рамками отрасли науки, техники, народного хозяйства, и его развитие зависит от уровня профессиональной культуры самих создателей и потребителей предметного мира или его фрагментов, т.е. профессионального взаимодействия на основе воспроизводимых в коммуникации культурных ценностей и профессиональных знаний.

Полученные результаты проведенных исследований открывают возможности дальнейшего изучения языков для специальных целей как уровневых систем, обслуживающих многочисленные научные области (отрасли, производственные сферы).

Контактная информация:

Воробьев Владимир Васильевич – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка юридического института Российского университета дружбы народов.

E-mail: russ_yur_rudn@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ НЕРОДСТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ: ТВОРЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ «РУССКИЙ ЧЕЛОВЕК»

М.Р. Желтухина
Волгоградский государственный социально-педагогический университет
Волгоград, Россия

LEARNING RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE IN A NON-RELATED LANGUAGE ENVIRONMENT: CREATIVE WORKSHOP “RUSSIAN PERSON”

M.R. Zheltukhina
Volgograd State Socio-Pedagogical University
Volgograd, Russian Federation

Аннотация

Изучение русского языка и культуры в разных лингвокультурных средах актуально для развития современных направлений лингвистики и лингводидактики. Работа вносит вклад в продвижение русского языка и русской культуры не только в России, но и за рубежом. Целью данной статьи является предложение подхода к изучению русского языка и культуры в условиях неродственной языковой среды в виде творческой мастерской «РУССКИЙ ЧЕЛОВЕК». В статье рассматривается применение творческого подхода к обучению русскому языку как иностранному в неродственной языковой среде. В работе используется комплексная методика, основанная на материале русских художественных произведений и их экранизаций, включающая семантический, стилистический, социо- и психолингвистический, интроспективный и психодраматический, дискурсивный, интерпретативный, лингвокультурный анализ. Устанавливается, что занятия по русскому языку как иностранному в неродственной языковой среде в форме творческой мастерской «РУССКИЙ ЧЕЛОВЕК» позволят носителям разных языков, обучающимся русскому языку за рубежом на продвинутом этапе (студентам вузов, слушателям курсов) заниматься не только изучением русского языка, но и исследованием русской культуры, моделей поведения русского человека через погружение в русскую языковую

среду. Эта среда создается преподавателем русского языка как иностранного в неродственной языковой среде путем оживления художественного слова и активизации возможностей инструмента обучающихся с целью реализации внутренних механизмов восприятия и переживания художественных образов русской культуры, для эффективности межкультурного общения и взаимодействия.

Ключевые слова: русский язык, русская культура, изучение русского языка как иностранного в неродственной языковой среде, творческая мастерская «РУССКИЙ ЧЕЛОВЕК», русская художественная проза и поэзия, русское кино, этюды, восприятие, переживание.

Abstract

Learning Russian language and culture in different linguocultural environments is relevant for the development of modern directions of linguistics and linguodidactics. The work contributes to the promotion of Russian language and Russian culture not only in Russia, but also abroad. The aim of the article is to propose an approach to the study of Russian language and culture in the context of a non-related language environment in the form of a creative workshop "RUSSIAN PERSON." The article considers the use of a creative approach to teaching Russian as a foreign language in a non-related language environment. The work uses a complex technique based on the material of Russian artistic works and their films, including semantic, stylistic, socio- and psycholinguistic, introspective and psychodramatic, discursive, interpretive, linguocultural analysis. It is established that classes in Russian as a foreign language in a non-related language environment in the form of a creative workshop "RUSSIAN PERSON" will allow speakers of different languages studying Russian abroad at an advanced stage (students of higher education, students of courses) not only to study the Russian language, but also to investigate the Russian culture, patterns of behavior of the Russian person through immersion in the Russian language environment. This environment is created by the teacher of Russian as a foreign language in a non-related language environment by revitalizing the artistic word and activating the capabilities of the instrument of students in order to implement internal mechanisms of perception and experience of artistic images of Russian culture, for efficiency of intercultural communication and interaction.

Key words: Russian language, Russian culture, learning Russian as a foreign language in a non-native language environment, creative workshop “RUSSIAN PERSON”, Russian artistic prose and poetry, Russian cinema, sketches, perception, experience.

Величайшее богатство народа – его язык! Тысячелетиями накапливаются и вечно живут в слове несметные сокровища человеческой мысли и опыта.

М.А. Шолохов

… Человек есть воплощенное слово. Он явился, чтобы сознать и сказать.

Ф.М. Достоевский

Язык – это история народа. Язык – это путь цивилизации и культуры. Поэтому-то изучение и сбережение русского языка является не праздным занятием от нечего делать, но насущной необходимостью.

А. Куприн

Введение. Сегодня отмечается повышенный интерес мирового сообщества к изучению русского языка и исследованию русской культуры, русского человека, а также к анализу и реализации органических, природных отношений наряду с договорными, когда все должно быть основано на доверии, уважении, понимании (Желтухина, Омельченко, 2010; 2011; 2017; Желтухина, Бай, 2015; Желтухина, Михайлушкина, 2016а,б; Zheltukhina, Vikulova, Mikhaylova, Borbotko, Masalimova, 2017, etc.). Для представителей различных лингвокультур, изучающих русский язык, русский дух, русский характер, русский темперамент и т.п., человеческие отношения внутри русского сообщества всегда являлись тайной, загадкой русской философии, русской истории. Но иностранцы всегда стремились познать, осознать и преодолеть культурные стереотипы. Необходимо отметить лингвистический и лингводидактический аспекты

изучения русского языка и культуры в разных лингвокультурных средах. Предлагаемая работа вносит вклад в исследование русского языка и культуры, а также в продвижение русского языка и русской культуры не только в России, но и за рубежом.

Цель данной статьи заключается в описании возможности применения творческого подхода к изучению русского языка и культуры в условиях неродственной языковой среды. В работе используется комплексная методика, основанная на материале русских художественных произведений и их экранизаций, включающая семантический, стилистический, социо- и психолингвистический, интроспективный и психодраматический, дискурсивный, интерпретативный, лингвокультурный анализ.

В статье рассматривается создаваемая на занятиях по русскому языку как иностранному вне языковой среды творческая мастерская «РУССКИЙ ЧЕЛОВЕК». Подобная форма проведения занятий позволит носителям разных языков, обучающимся русскому языку за рубежом на продвинутом этапе (студентам вузов, слушателям курсов) заниматься не только изучением русского языка, но и исследованием русской культуры, моделей поведения русского человека через погружение в русскую языковую среду, созданную преподавателем русского языка как иностранного вне языковой среды путем оживления художественного слова и активизации возможностей инструмента обучающихся с целью реализации внутренних механизмов восприятия и переживания художественных образов русской культуры, для эффективности межкультурного общения и взаимодействия (Желтухина, Бай, 2015).

Результаты. Русский человек – это понятие, семантически охватывающее этнографический, социальный, географический и политический аспекты. Русский человек – это не только национальность «русский», но и в международном толковании тот, «кто относится к России». Русский человек, скорее подчеркивает принадлежность к определенному этносу. Вне этноса нет ни одного человека на земле. А.С. Пушкин, как известно, по отцовской линии происходит от эфиопов, но это не мешало ему быть русским человеком.

Творческая мастерская «РУССКИЙ ЧЕЛОВЕК» поможет представителям различных лингвокультур через русское слово ощутить себя русскими людьми, выявить сходства и различия в характерах и манерах поведения и т.п. Занятия в творческой мастер-

ской дают возможность прочтения художественных произведений вслух по ролям. Проигрывание русских классических или современных драматургических фрагментов на русском языке выявляет модели поведения. Разыгрывая этюды с проекцией на современные отношения в русскоязычной среде и анализируя как свое поведение, так и поведение представителей русской лингвокультуры и т.п., участники мастерской моделируют разнообразные ситуации общения с русскими людьми по художественным произведениям.

Студенты и слушатели курса «Русский язык как иностранный» на занятиях в форме творческой мастерской «РУССКИЙ ЧЕЛОВЕК» научатся видеть и осознавать особенности русского характера и русского поведения. Процесс сближения двух и более лингвокультур будет способствовать повышению уровня трансакций между участниками интеграции в интегрируемом международном сообществе и возрастанию общности интересов и ценностей, эффективной совместной деятельности в различных сферах.

Обсуждение. Основной миссией занятий по русскому языку как иностранному для студентов вузов и слушателей курсов на продвинутом этапе в форме творческой мастерской «РУССКИЙ ЧЕЛОВЕК» является создание через русское слово объективного образа русского человека в сознании представителей различных лингвокультур для достижения доверия к русскому человеку, взаимопонимания и эффективного взаимодействия с ним.

Целью таких занятий выступает расширение международного гуманитарного сотрудничества для развития и укрепления дружеских связей в различных областях между народами России и других стран мира. Данная цель реализуется на занятиях по русскому языку как иностранному для студентов вузов и слушателей курсов на продвинутом этапе путем решения следующих задач:

- раскрытие понятий «русский темперамент», «русский дух», «русский характер», «русская ментальность», «русское поведение», «русский этнос»;

- характеристика материальных и духовных ценностей русского человека;

- проигрывание ситуаций на лучших образцах классических и современных произведений русских авторов для снятия страхов и ломки стереотипов;

- формирование навыков и умений выявлять, объяснять, понимать особенности русского человека для установления прочных межкультурных контактов;

- мобилизация внутренних резервов слушателей для достижения эмоциональной гибкости, быстроты и легкости пристраивания в любой ситуации к любому русскому партнеру по общению, для выработки внутренней подвижности и адекватной реакции в общении с русскими людьми;

- комфортное ощущение себя в любой ситуации общения с русскими людьми, побуждающее к эффективному взаимодействию.

Аудитория, для которой необходимы и которой могут быть полезны занятия по обучению русскому языку как иностранному в форме творческой мастерской, довольно широкая:

- изучающие русский язык как иностранный в высших учебных заведениях;

- деловые люди, предполагающие вести бизнес с русскими, владеющие русским языком на продвинутом уровне;

- политические деятели, желающие преодолеть стереотипы, овладеть этноспецифическими моделями поведения русских людей для успешного проведения своей политики владеющие русским языком на продвинутом уровне;

- соотечественники за рубежом, изучающие русский язык как родной, для поддержания, развития и передачи из поколения в поколение основ русской культуры;

- интересующиеся русской культурой.

В рамках творческой мастерской «Русский человек» предлагаются разнообразные виды занятий по обучению русскому языку как иностранному: лекции-беседы, лекции-презентации, семинары, практикумы, видеопрезентации, этюды, театральные постановки и др.

На занятиях по русскому языку как иностранному для студентов вузов и слушателей курсов на продвинутом этапе в форме творческой мастерской «РУССКИЙ ЧЕЛОВЕК» применяются инновационные междисциплинарные комплексные методы и авторские методики на групповых и индивидуальных занятиях для отображения, восприятия и понимания богатства и разнообразия культурного и личностного потенциала русского человека, формирования

умения межкультурного взаимодействия представителей различных лингвокультур с носителями русского языка и культуры.

Новизна состоит в акценте на творческую составляющую в изучении русского языка и культуры в условиях неродственной языковой среды. Через игровую практику человек включается в реальные взаимоотношения, свойственные русской ментальности. Осознание, понимание русского менталитета, характера происходит через выдающиеся классические и современные образцы русской драматургии и поэзии. Проигрываются подлинные ситуации, в которых обучающийся русскому языку как иностранному сам раскрывает особенности взаимоотношений между русскими людьми, учится обращаться с людьми, разрешает многие межкультурные и внутрикультурные вопросы.

Эффективность разыгрывания этюдов на русском языке по русским художественным классическим произведениям или по жизненным ситуациям достигается путем учета специфики адресанта, коммуникативного события и адресата. Этюды помогают усилить или ослабить имеющиеся положительные качества и свойства и скрыть, нивелировать или обнаружить негативное [Омельченко 2009]. Стараясь проникнуть в таинственный процесс, каким русский человек воспринимает впечатления окружающего мира, представитель другой лингвокультуры будет расположен переносить их в свои собственные ощущения, чувствования; будет стараться понять и разобраться в двигательной силе душевных нюансов русского человека.

Заключение. Проведенное исследование показало, что на занятиях по русскому языку как иностранному в неродственной языковой среде в форме творческой мастерской «РУССКИЙ ЧЕЛОВЕК» носители разных языков, обучающиеся русскому языку за рубежом на продвинутом этапе (студенты вузов, слушатели курсов), занимаются изучением русского языка и русской культуры, выявляют модели поведения русского человека через погружение в русскую языковую среду. Установлено, что языковой и психологический комфорт создается преподавателем русского языка как иностранного в неродственной языковой среде путем оживления художественного слова и активизации возможностей инструмента обучающихся с целью реализации внутренних механизмов восприятия и переживания художественных образов русской культуры, для

эффективности межкультурного общения и взаимодействия коммуникантов.

Список литературы

1. Желтухина М.Р., Бай Ю. Комплексные афоризмы о нормах иноязычного коммуникативного поведения как средство формирования коммуникативной этики в межкультурном взаимодействии (на материале русского и китайского языков) // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 1 (30). С. 293–299.

2. Желтухина М.Р., Михайлушкина О.А. Индивидуально-авторские концепты «любовь» и «самопожертвование» в повести В.П. Астафьева «Так хочется жить» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016а. № 8–2 (62). С. 78–80.

3. Желтухина М.Р., Михайлушкина О.А. Индивидуально-авторский концепт «любовь» в художественном дискурсе В.П. Астафьева (на примере повести «Веселый солдат») // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2016б. № 3 (23). С. 63–70.

4. Желтухина М.Р., Омельченко А.В. Диалог культур в условиях информационной глобализации и массовой коммуникации // Русский язык в центре Европы. № 13. Братислава: Ассоциации русистов Словакии. 2010. С. 11–18.

5. Желтухина М.Р., Омельченко А.В. Суггестивно-магическая функция современного медиадискурса // Русский язык и литература во времени и пространстве: Мат-лы XII Конгресса междунар. ассоц. препод. рус. яз. и лит-ры. Шанхай, 10-15 мая 2011 г. Т.2. Язык. Сознание. Культура / Под ред. Л.А. Вербицкой, Лю Люминя, Е.Е. Юркова. Шанхай: Shanghai Foreign Language Education Press, 2011. С. 3–11.

6. Желтухина М.Р., Омельченко А.В. Творческая мастерская «Русский человек»: от изучения русского языка как иностранного вне языковой среды к пониманию русской культуры // Russian outside Russia: The Challenges of Teaching Russian as a Foreign Language outside the Language Environment. Conference Proceedings. London: RLC, 2017. P. 89-93. URL: http://www.russiancentre.co.uk/RLC-2017-Conference-Proceedings.pdf ISBN: 978-1-906257-31-6

7. Омельченко А.В. Актерское мастерство в этюдах. Волгоград: ПринТерра, 2009. 192 с.

8. Zheltukhina, M.R., Vikulova, L.G., Mikhaylova, S.V., Borbotko, L.A. & Masalimova, A.R. Communicative Theatre Space in the Linguistic and Pragmatic Paradigm // XLinguae Journal. Vol. 10, Issue 2. April 2017. Pp. 85–100.

References

1. Omel'chenko, A. V. (2009). *Akterskoe masterstvo v jetjudah.* Volgograd: PrinTerra, 192 s.

2. Zheltuhina, M. R., & Baj, Ju. (2015). Kompleksnye aforizmy o normah inojazychnogo kommunikativnogo povedenija kak sredstvo formirovanija kommunikativnoj jetiki v mezhkul'turnom vzaimodejstvii (na materiale russkogo i kitajskogo jazykov). *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 1*(30), 293–299.

3. Zheltuhina, M. R., & Mihajlushkina, O. A. (2016a). Individual'no-avtorskie koncepty «ljubov'» i «samopozhertvovanie» v povesti V. P. Astaf'eva «Tak hochetsja zhit'». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki, 8-2*(62), 78–80.

4. Zheltuhina, M. R., & Mihajlushkina, O. A. (2016b). Individual'no-avtorskij koncept «ljubov'» v hudozhestvennom diskurse V.P. Astaf'eva (na primere povesti «Veselyj soldat»). *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija: Filologija. Teorija jazyka. Jazykovoe obrazovanie, 3*(23), 63–70.

5. Zheltuhina, M. R., & Omel'chenko, A. V. (2010). Dialog kul'tur v uslovijah informacionnoj globalizacii i massovoj kommunikacii. *Russkij jazyk v centre Evropy, 13*. Bratislava: Associacii rusistov Slovakii, 11–18.

6. Zheltuhina, M. R., & Omel'chenko, A. V. (2011). Suggestivno-magicheskaja funkcija sovremennogo mediadiskursa. *Russkij jazyk i literatura vo vremeni i prostranstve:* Mat-ly HII Kongressa mezhdunar. assoc. prepod. rus. jaz. i lit-ry. Shanhaj, 10-15 maja 2011 g. T.2. Jazyk. Soznanie. Kul'tura / Pod red. L.A. Verbickoj, Lju Ljuminja, E.E. Jurkova. Shanhaj: Shanghai Foreign Language Education Press, 3–11.

7. Zheltuhina, M. R., & Omel'chenko, A. V. (2017). Tvorcheskaja masterskaja «Russkij xelovek»: ot izuchenija russkogo jazyka kak inostrannogo vne jazykovoj sredy k ponimaniju russkoj kul'tury. *Russian outside Russia: The Challenges of Teaching Russian as a Foreign Language*

outside the Language Environment. Conference Proceedings. London: RLC, 89-93. Retrieved from: http://www.russiancentre.co.uk/RLC-2017-Conference-Proceedings.pdf ISBN: 978-1-906257-31-6.

8. Zheltukhina, M. R., Vikulova, L. G., Mikhaylova, S. V., Borbotko, L. A. & Masalimova, A. R. (2017). Communicative Theatre Space in the Linguistic and Pragmatic Paradigm. *XLinguae Journal. 10*(2), 85–100.

Контактная информация:

Желтухина Марина Ростиславовна – доктор филологических наук, профессор, академик РАЕН, профессор кафедры английской филологии, зав. НИЛ «Дискурсивная лингвистика», ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

E-mail: zzmr@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ОСМЫСЛЕНИЯ КОНТЕКСТА В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

И.В. Ковтуненко
Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Россия

PROBLEMS OF UNDERSTANDING THE CONTEXT IN THE ASPECT OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN A FOREIGN LANGUAGE AUDIENCE

I.V. Kovtunenko
Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia

Аннотация

Системно-функциональный подход в аспекте преподавания русского языка в иноязычной аудитории фокусируется на возможности выбора релевантных лексико-грамматических средств в ходе реализации тех или иных коммуникативных целей субъекта в определенном социальном контексте. Иностранные студенты выраба-

тывают способность к эффективной коммуникации, реализуя потребность в таком грамматическом описании русского языка, которое предполагает не механическое перечисление языковых форм и структур, а освоение лингвистических ресурсов, действенных в контексте социальных взаимоотношений. В плане данной перспективы обучения указанный подход выявляет свою конструктивную значимость, поскольку грамматическая система русского языка исходно определяется как источник порождения искомого семантического содержания, интерактивного обмена значениями и смыслами между собеседниками. Системно-функциональная лингвистика обеспечивает методологическую основу для объяснения того, как индивиды используют язык в повседневном общении, структурируют свои речевые произведения в соответствии с различными формами использования языка. При подобном ракурсе исследования контекст оказывается центральной категорией.

Ключевые слова: контекстуальный фактор; высказывание; коммуникация; говорящий субъект; русский язык как иностранный; коммуникативная компетенция.

Abstract

The systemic functional approach in the aspect of teaching Russian in a foreign language audience focuses on the possibility of choosing relevant lexical and grammatical means in the course of implementing certain communicative goals of the subject in a certain social context. Foreign students develop the ability to communicate effectively, realizing the need for such a grammatical description of the Russian language, which involves not a mechanical enumeration of linguistic forms and structures, and the development of linguistic resources, effective in the context of social relationships. In terms of this perspective of learning, this approach reveals its constructive significance, since the grammatical system of the Russian language is initially defined as a source of generation of the desired semantic content, interactive exchange of meanings and meanings between interlocutors. Systemic functional linguistics provides a methodological basis for explaining how individuals use language in everyday communication, structuring their speech works according to different forms of language use. From this perspective, context is the central category.

Key words: contextual factor; statement; communication; speaking subject; Russian as a foreign language; communicative competence.

Введение. В текущих изысканиях по лингвистике текста проблема контекстуального функционирования языковых единиц и их комбинаций является одной из приоритетных сфер анализа. Системно-функциональный подход в лингвистике обеспечивает методологию для анализа контекстуального фактора в порождении и интерпретации речевых произведений, объяснения того, как субъекты используют язык, который, в свою очередь, структурируется в соответствии с текущими иллокутивными намерениями, выполняет множество функций.

Контекст – это многоплановое явление, а поэтому с учетом исследуемого аспекта лингвисты говорят о языковом / неязыковом контексте, контексте употребления высказывания, контекстуальных принципах употребления экспонентов грамматической системы языка и т.д. Теория контекста еще не систематизирована: разные исследователи выдвигают различные точки зрения относительно данного феномена. При узком понимании контекст формируется за счет лексических единиц, которые в акте коммуникации предшествуют или следуют за анализируемым языковым сегментом. В широком смысле контекст образуется фоновыми знаниями участников коммуникации, их специфической ролью в процессе информационного обмена.

Понятие контекста впервые было озвучено антропологом Б. Маленовским, который в ходе анализа условий употребления высказывания разграничил три его типа:

(1) непосредственный контекст;

(2) общий контекст ситуации;

(3) широкий социокультурный контекст.

Позднее данные идеи были адоптированы в лингвистике. В частности, были детализованы представления об общем контексте функционирования высказывания, которые находят системное отражение в следующих параметрах:

1. собеседники, инициирующие общение в определенном физическом окружении, их социальный статус и интерактивные роли;

2. вербальные / невербальные стимулы и реакции, реализуемые собеседниками в ходе взаимодействия;

3. события, проистекающие в реальной действительности и оказывающие воздействие на характер взаимодействия собеседников;

4. перлокутивные эффекты высказываний собеседников, а именно те изменения, которые вызывают эти высказывания в плане текущей обстановки общения и эмоционально-волевого состояния участников общения.

При определении контекста особую актуальность приобретают следующие проблемы:

1) является ли контекст объективной ситуацией общения или следствием совместных знаний собеседников, порождаемых в акте коммуникации;

2) предстает ли контекст явлением, существующим до акта коммуникации, или же он динамически моделируется собеседниками в процессе общения (Гаврилова, с. 87–89).

Цель. Цель данного исследования заключается в том, чтобы, исходя из системно-функционального лингвистического анализа, проследить взаимоотношения между такими лингвистическими феноменами, как «контекст», «регистр речи», «речевой жанр» и «языковое обучение». Новизна изучения указанных явлений с опорой на их взаимосвязь состоит в том, что они имеют непосредственное отношение к процессам овладения иностранными студентами разных уровней обучения тех языковых форм, которые оказываются релевантными в достижении специфических коммуникативных целей в терминах контекстуального употребления данных форм. Исходя из базовых положений методики преподавания русского языка в иноязычной аудитории, цель нашей работы – выявить и обсудить теоретико-аналитические источники дискурсивно-функциональной перспективы обучения, которые проливают свет на жанровое своеобразие речевого произведения, включая проблемы производства и восприятия текста.

В связи с этим в нашей работе исследуются такие актуальные проблемы организации обучения русскому языку в иноязычной аудитории, как:

– действенность теории системно-функциональной лингвистики, включая анализ таких понятий, как «метафункция», «ситуативный контекст употребления языковой единицы», «регистр речи»;

– учет многомерных связей между контекстом, регистром речи и речевым жанром, импликации этих понятий, которые являются действенными в практике преподавания;

Результаты. Исследователи выделяют следующие типы значений, потенциально заложенных в языке:

– концептуальное значение (языковые единицы репрезентируют объекты окружающей действительности, события и идеи);

– межличностное значение (вступая в общение, говорящий субъект выражает определенную точку зрения и озвучивает свою роль в ходе обмена стимулами и реакциями);

– текстуальное значение (тексты организуются в соответствии со специфическими моделями с целью реализации определенного семантического содержания) (Володина, с. 32–34).

С учетом вышеприведенной типологии значений язык трактуется нами как многофункциональный конструкт и одновременно как системное образование, которое обеспечивает субъекта правом выбора наиболее оптимальных средств воздействия на адресата и выражения своих иллокутивных намерений.

Концептуальные значения выявляют специфику языка в манифестации повседневного опыта субъекта, реалий физического, психологического и социального мира. Данные значения системно реализуются в терминах категории переходности глагольных предикатов, манифестации действующих субъектов (номинативных сочетаний) и обстоятельств протекания действия (указания времени, места действия, специфики его разворачивания).

Межличностные значения активируются системой глагольных наклонений и категорией модальности. В грамматической системе языка объективная модальность реализуется в категории наклонения. Модальность выражает личностное отношение говорящего субъекта к той ситуации или событию, которое составляет пропозицию высказывания. Наклонение – это грамматическая категория, соотносящая действие или состояние, репрезентированное в пропозиции высказывания, с реальной действительностью. Средствами выражения категории наклонения выступают спрягаемые формы глагольных предикатов в сочетании с субъектом действия.

Текстуальные значения базируются на тех способах, с опорой на которые организуются речевые произведения, контекстуальный параметр реализации сообщений. В этом плане предложение рас-

сматривается как сообщение, проецирующее определенное текстуальное значение в терминах актуального членения (тема-рематических компонентов). Текстуальный анализ, базирующийся на системно-функциональном подходе, направлен на выявление специфических социальных практик, отражаемых компонентами текста (Некрасова).

В традиционном понимании контекст – это статическая сущность; с когнитивной точки зрения контекст представляет собой динамический конструкт, который меняется по мере разворачивания коммуникативного процесса. Прагматический контекст формируется за счет следующих типов знаний лингвистических (способности осваивать язык), нелингвистических (пресуппозиций, социальных норм, конверсационных стандартов, характерных для конкретной культуры), ситуативных (пространственно-временной континуум и тема общения, его формальный / неформальный характер). Когнитивный контекст – это, своего рода, ментальная репрезентация, обосновываемая информацией, которая поступает извне или хранится в краткосрочной / долгосрочной памяти собеседников. Согласно когнитивным концепциям, структуры знаний человека формируются за счет переработки «внешней» информации, сегменты контекста употребления и интерпретации высказывания также структурируются в сознании участников коммуникации.

Контекстуальный фактор также получает многомерную интерпретацию при исследовании прагматических и когнитивных аспектов функционирования языковых и речевых явлений (Бердалиева). Лингвистическая прагматика определяется как изучение того, как язык используется в коммуникативных процессах. Проблема контекста, рассматриваемая в прагматическом ключе, в свою очередь, предопределяет актуальность изучения смыслового содержания высказываний и средств их реализации. В текущих лингвистических исследованиях объектом исследования прагматических аспектов моделирования и функционирования контекста являются дейктические единицы, конверсационные импликатуры, пресуппозиции, система речевых актов и конверсационная структура высказываний.

В когнитивной лингвистике контекст трактуется как динамический конструкт, совокупность допущений об объективной реальности. Он не ограничивается информацией о непосредственном

физическом окружении или предварительно инициированных высказываниях, включает в себя ожидания, верования, предубеждения, фонд культурных знаний и текущее ментальное состояние собеседников (Кузьменкова). Все эти факторы – а не текущее положение дел в мире – потенциально могут предопределять производство высказывания, а также его последующую интерпретацию. Следовательно, в вербальной коммуникации существенным предстает не конкретное физическое окружение собеседников, а совокупность допущений, которые и формируют когнитивный контекст. Вступая в коммуникативный процесс, индивид формирует то или иное допущение, предполагая, что в совокупности с иными, уже существующими допущениями, оно произведет определенный контекстуальный эффект.

Согласно теории Д. Спербера и Д. Вильсона, информативное высказывание порождает контекстуальный эффект, если новое допущение:

– присовокупляется к уже существующим допущениям;

– противоречит уже существующим допущениям;

– способствует активации контекстуальных импликаций, а именно умозаключений, с опорой на новую информацию и контекст ее введения (Sperber, p. 45).

На основе проведенного анализа теоретических источников можно сделать следующие выводы. Существенные различия между традиционными и когнитивными представлениями о контексте заключается в следующем. В традиционном понимании контекст объективируется еще до начала коммуникации, интерпретация высказываний проявляет зависимость от характера кодирования языковых знаков; при когнитивном осмыслении контекст как фактор интерпретации дискурсивных произведений формируется с опорой на допущения и общие прагматические принципы организации коммуникативного взаимодействия. В процессе формирования когниций допущения конструируют новый контекст, который учитывается участниками коммуникативного акта при кодировании и декодировании актуального семантического содержания.

Вместе с тем, традиционные и когнитивные концепции контекста не противопоставляются, а дополняют друг друга, проявляют определенное сущностное сходство. С опорой на абстрагирование и интернализацию традиционные представления о контексте

преобразуются в когнитивные теории о контекстуальных факторах формирования высказывания и общения. Вследствие интернализации знания о контексте хранятся в сознании индивида в форме фреймов, скриптов и концептов. В когнитивном понимании контекст – это динамическая кривая, традиционно представляемые элементы контекста – это своеобразные точки на этой кривой. В ходе разворачивания коммуникации говорящие субъекты избирают те или иные точки в целях конструирования переменной кривой. Избранные точки, в свою очередь, формируют когнитивный контекст для производства и интерпретации высказывания.

В этой связи особую актуальность в методике преподавания русского языка в иноязычной аудитории приобретает проблема структурирования когнитивного контекста. Указывается, что манипуляции с когнитивным контекстом основываются на пропозициях высказываний, структурах знаний и ментальных схемах собеседников. В частности, уникальные структуры знаний являются стабильными конституентами прагматических логических инференций; конкретные контекстуальные факторы вступают в сознании говорящих субъектов в самые разнообразные взаимоотношения.

Обсуждение. Язык осмысливается лишь в контексте своего употребления. Данная методологическая установка выявляет свою конструктивную значимость в условиях изучения русского языка в иноязычной аудитории, в рамках которой устные и письменные тексты порождаются и интерпретируются студентами с учетом контекстуального параметра. В соответствии с системно-функциональным подходом, контекст использования языка прослеживается как в целостном речевом произведении, так и его составных сегментах. При этом контекст формирует устойчивую систему употребления лексических единиц и грамматических форм в актуальном культурно значимом окружении.

Производство и интерпретация языковых явлений предполагает предварительное контекстуальное изучение грамматики. Преподавание грамматики в иноязычной аудитории с опорой на контекстуальный фактор дает возможность проследить многообразие языковых форм в выражении актуального семантического содержания. В условиях реальной коммуникации грамматика и контекст оказываются настолько взаимосвязанными, что выбор оптимальной грамматической конструкции осуществляется лишь с опорой на

контекстуальный параметр и текущие цели разворачиваемого информативного обмена сообщениями. Эффективным способом освоения грамматических правил оказывается использование диалогов, в ходе моделирования которых иностранные учащиеся согласуют свои ожидания с реальным функционированием языка.

Контекстуальные и языковые элементы речевого произведения функционируют на основе системных взаимосвязей. Речевые регистры, используемые субъектами, активируют искомое семантическое содержание. Язык функционирует как инструмент (обучение через язык) и объект (обучение языку). Контекст – это один из слоев архитектоники языка, который лежит в основе семантической сложности и вариативности речевых произведений, порождаемых и интерпретируемых с учетом фактора культуры.

Контекст охватывает социальную идентичность собеседников и их эмоционально-волевое состояние, пространственно-временные параметры речевого события, исходные намерения собеседников, вступающих в общение. Указывается, что контекст не включает в себя всю совокупность ситуаций употребления конкретного высказывания во всем многообразии своих характеристик, а лишь те сущностные свойства высказывания, которые являются культурно и лингвистически релевантными в ходе его производства и интерпретации. Прагматика также исследует способность пользователей языка сопрягать высказывание и контекст релевантного употребления этого высказывания. Сами высказывания строятся по моделям предложений, являются их аналогом или отдельным сегментом, употребляемым в контексте, предварительно заданным говорящим субъектом и дополняемым адресатом. Другими словами, контекстуальный фактор играет конструктивную роль в порождении и интерпретации высказываний.

Когнитивный контекст формируется за счет самых разнообразных факторов, что существенно усложняет интерпретацию высказывания. Несмотря на тот факт, что все говорящие субъекты живут в одном и том же физическом мире, извлекают информацию из этого мира и конструируют соответствующие ментальные репрезентации, каждый субъект осуществляет данные когнитивные процедуры уникальным образом, проявляя избирательность в актах перцепции. Индивиды говорят на разных языках, в процессе жизнедеятельности осваивают различный набор концептов и, как след-

ствие этого, конструируют уникальные ментальные репрезентации окружающей действительности, находящие воплощение в несходных высказываниях. Разделяя одно и то же физическое окружение, индивиды по-разному воссоздают когнитивный контекст этого окружения. Когнитивный контекст объективируется в процессе структурирования знаний об окружающей повседневной действительности. К факторам структурирования когнитивного контекста относят пропозиции высказываний, схемы знаний, фреймы, социальную и психологическую репрезентацию объективного мира. Теория релевантности, разработанная Д. Шпербером и Д. Уилсоном, является теоретической основой когнитивной прагматики, в сферу внимания которой попадают проблемы структурирования когнитивных контекстуальных факторов. В сознании индивидов хранятся знания о контекстуальных допущениях, которые, однако, не являются полными. Исчерпывающие представления о контексте формируются лишь в условиях конкретного общения, когда говорящие субъекты делают умозаключения из смыслового содержания высказываний.

Каждое допущение оказывается связанным с некоторыми иными допущениями, поскольку информация, хранимая в памяти индивида, формирует ту или иную релевантную группу. В определенной степени, все эти допущения структурируются в такие формы, как схемы, фреймы, скрипты знаний, социальные и психологические репрезентации и т.д. Все эти формы, в свою очередь, образуют модели контекста, которые лежат в основе порождения дискурса, а следовательно, и выбора релевантной информации для стратегического конструирования глобальных и локальных семантических структур, активируемых в высказывании и тексте.

Коммуникативные методики, используемые при обучении русскому языку в иноязычной аудитории, нацелены на моделирование таких социальных ситуаций, которые включают в себя не только обстановку изучаемых языковых событий, но также и процессы, лежащие в основе повседневного взаимодействия между собеседниками. Коммуникативные потребности обучаемых формируют концептуальные основания используемых программ обучения, нацеленных на выработку соответствующих функциональных компетенций. Теоретические цели, заявляемые в программа обучения, предполагают качественную оценку достижений обучаемых.

В основе коммуникативной компетенции студентов-иностранцев лежат знания о социокультурных контекстах использования языка.

В целях формирования подобной компетенции учебные программы обучения русскому языку как иностранному базируются на следующих теоретических основаниях:

- преподавание русского языка предполагает активацию взгляда на язык как открытый коммуникативный процесс, социальный механизм, который задействуется говорящими субъектами в целях порождения определенного семантического содержания как в устном, так и письменном регистре общения;
- компетенции студентов-иностранцев трактуются в относительных, а не абсолютных терминах, поскольку они подвержены изменениям;
- разнообразие форм, передающих одно и то же семантическое содержание, рассматривается как модель преподавания и изучения русского языка в иноязычной аудитории;
- культура признается в качестве одного из конструктивных инструментов формирования коммуникативной компетенции студента.

Учитывая как естественное окружение изучаемых языковых событий, так и контексты ситуаций, в которых эти события происходят, разнообразные коммуникативные подходы к изучению русского языка базируются на понятии текста как результате эффективной социальной деятельности и межличностных взаимоотношений. При этом естественное окружение, актуальное для той или иной изучаемой ситуации, рассматривается не столько как материальный аспект порождаемых текстов, сколько пространство, в котором наблюдаются активные социальные процессы. Ситуативный контекст, в свою очередь, предполагает учет культурной специфики. В условиях обучения русскому языку в иноязычной аудитории такие параметры, как культура и ситуация общения трактуются как взаимосвязанные явления. Фактор культуры предопределяет потенциал языковых средств, которые задействуются в тексте с учетом определенной ситуации.

Текст конкретизирует речевой регистр, который реализует контекст ситуации общения, дискурсивный потенциал, создаваемый преподавателем и студентами в ходе изучения языка. Понятие культурного контекста порождения и восприятия речевого произ-

ведения в определенном отношении соотносится с понятием дискурсивного сообщества (дискурс функционирует с опорой на конвенции, которые устанавливаются языковым коллективом).

Дискурсивные сообщества характеризуются следующими социокультурными параметрами:

1) общие социально значимые цели, преследуемые в коммуникации;

2) специфические механизмы порождения стимулов и реакций, используемые в коммуникативном взаимодействии между представителями сообщества;

3) система актуальных речевых жанров, воплощаемых в коммуникативном акте при реализации исходных иллокутивных намерений.

В контексте обучения русскому языку в иноязычной аудитории феномен культуры интерпретируется в лингвистических терминах, а само понятие языка не рассматривается не как абстрактная сущность, а как частный вариант языковой деятельности (например, академический русский, разговорный русский и т.д.). При этом культурный контекст преподавания / обучения можно трактовать как систему значений, конструируемых в ходе языковой деятельности. Текст реализует структуры речевой деятельности, т.е. ситуационные контексты разворачивания целостного дискурса. Структура речевой деятельности отражает систему социально признанных действий и типов ситуаций, которые формируют общий ситуационный контекст, получающий реализацию в диалогах студента и преподавателя, групповой и парной работе студентов, монологах студентов на заданную тему.

Преподаватель заранее выстраивает ту систему значений, которая будет активирована в контексте учебной аудитории; студенты, напротив, призваны конструировать эти значения на основе изучаемых и порождаемых текстов, в частности, тематических моделей и семантических взаимоотношений между языковыми единицами, формирующими общекультурный контекст. Культурный контекст, воссоздаваемый в учебной аудитории при преподавании / изучении русского языка как иностранного, включает в себя ту систему значений, которая является актуальной для той или иной ситуации общения.

Таким образом, в учебной иноязычной аудитории русский язык выполняет следующие три функции, а именно формирует:

1) актуальную сферу изучения, предмет освоения для последующего использования в повседневном общении и овладении профессиональными компетенциями (лингвистический аспект);

2) источник получения новых знаний о культурном разнообразии в современном мире (экстралингвистический аспект);

3) инструмент расширения лингвистической компетенции в коммуникации на русском языке (металингвистический аспект).

Осваивая русский язык с учетом указанных выше аспектов, иностранные студенты овладевают системой актуальных значений, которая в силу действия контекстуального фактора дает возможность эксплицировать смысловое содержание, неявно выражаемое самыми разнообразными речевыми произведениями. В ходе отработки навыков в определении локального ситуационного контекста общения, у студентов формируются представления о глобальном культурном контексте русскоязычной коммуникации. Регистр речи соответствует контексту ситуации, речевой жанр – культурному контексту общения.

Жанр – это поэтапная деятельность, нацеленная на достижение определенной речевой цели, в которую субъект задействуется как представитель определенной культуры. Речевые жанры – это, своего рода, источники достижения социальных целей в акте общения. Их модели не являются производными, а предопределяются теми целями, которые ставит перед собой адресант, вступая в акт общения. Структура речевых жанров служит реализации социальных целей. В этом отношении речевые жанры, преследующие информативные и персуазивные цели, рассматриваются нами как источники решительных социальных изменений, поскольку овладевая этими жанрами, используя их на практике, индивид осуществляет социальное воздействие на адресата. Исходя из функциональной перспективы, понятие речевого жанра является конструктивным в практике преподавания русского языка как иностранного, поскольку оно обеспечивает основу для овладения студентами такой языковой деятельности, которая ориентирована на реализацию определенных социальных целей.

Заключение. Освоение речевых жанров информирования и убеждения дает возможность студентам-иностранцам – с опорой на

знакомство с регистрами речи – получить практические навыки в овладении языковой системой, лежащей в основе этих жанров. В данном случае центральной теоретической установкой предстает тот факт, что в рамках текста не только реализуются различные аспекты ситуационного контекста, но и языковая система, получающая многогранное отражение в тексте, проявляет чувствительность к контекстуальному параметру. Таким образом, ситуационный контекст общения испытывает воздействие как со стороны культурного фактора, так и предопределяется более локальными аспектами дискурсивного события, запечатленного в тексте.

Фокусирование внимание на функциональном аспекте в методике преподавания русского языка как иностранного способствует тому, что в сознании студентов – в процессе овладения языком – складываются системные взаимосвязи между контекстуальным и языковым параметром, а сам язык начинает восприниматься в качестве источника для релевантного выбора средств воздействия на собеседника. Исходя из подобной перспективы, речевой жанр целесообразно трактовать как один из уровней реализации контекста. Культурный контекст формирует семиотический потенциал для социального взаимодействия собеседников. Культурный контекст общения (речевой жанр) следует рассматривать как более общее и абстрактное понятие, чем контекст ситуации общения (регистр речи). В контексте обучения русскому языку как иностранному теория регистра речи и речевого жанра дает возможность выделять различные типы текстов, устанавливать их специфику.

Список литературы

1. Бердалиева Т.У. Диалогическая речь как цель и средство обучения русскому языку как иностранному // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 16 (58). С. 103–105.

2. Володина М.С., Акай О.М., Царевская И.В. Научно-лингвистические категории в концепции деловой коммуникации. Ростов-на-Дону: Донской государственный технический университет, 2019. 107 с.

3. Гаврилова Г.Ф. Предложение и текст: системность и функциональность. Ростов-на-Дону: АкадемЛит, 2015. 412 с.

4. Кузьменкова С.В. Диалог с преподавателем как форма контроля на занятии по русскому языку как иностранному (началь-

ный этап) // Актуальные проблемы профессиональной коммуникации и обучения языкам: материалы Всероссийской научно-практической видеоконференции. – Нижний Новгород: Научно-исследовательский социологический центр, 2018. С. 144–149.

5. Некрасова Е.Ю. Коммуникация как цель и средство обучения русскому как иностранному языку // Молодежь. Образование. Наука. 2017. Т. 1. № 1–1. С. 81–86.

6. Sperber D., Wilson D. Relevance: Communication and Cognition. Oxford: Blackwell, 1995. 295 p.

References

1. Berdalieva, T.U. Dialogicheskaya rech' kak cel' i sredstvo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2016. № 16 (58). S. 103–105.

2. Volodina, M.S., Akaj, O.M., Carevskaya I.V. Nauchno-lingvisticheskie kategorii v koncepcii delovoj kommunikacii. Rostov-na-Donu: Donskoj gosudarstvennyj tekhnicheskij universitet, 2019. 107 s.

3. Gavrilova, G.F. Predlozhenie i tekst: sistemnost' i funkcional'nost'. Rostov-na-Donu: AkademLit, 2015. 412 s.

4. Kuz'menkova, S.V. Dialog s prepodavatelem kak forma kontrolya na zanyatii po russkomu yazyku kak inostrannomu (nachal'nyj etap) // Aktual'nye problemy professional'noj kommunikacii i obucheniya yazykam: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj videokonferencii. – Nizhnij Novgorod: Nauchno-issledovatel'skij sociologicheskij centr, 2018. S. 144–149.

5. Nekrasova, E.Yu. Kommunikaciya kak cel' i sredstvo obucheniya russkomu kak inostrannomu yazyku // Molodezh'. Obrazovanie. Nauka. 2017. T. 1. № 1–1. S. 81–86.

6. Sperber, D., Wilson, D. Relevance: Communication and Cognition. Oxford: Blackwell, 1995. 295 p.

Контактная информация:

Ковтуненко Инна Викторовна – к.филол.н., доцент, зав. кафедрой русского языка для иностранных учащихся, Южный федеральный университет.

E-mail: iv.kovtunenko@yandex.ru

РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В АЛЖИРЕ

У. Лауэдж
Университет Алжир-1
г. Алжир, Алжир

И.И. Митрофанова
Российский университет дружбы народов
г. Москва, Россия

Аннотация

В статье говорится о месте русского языка в системе преподавания иностранных языков в Алжире. Приведены статистические данные о количестве лиц, изучающих русский язык, отражены тенденции развития интереса к русскому языку и перспективы расширения его изучения в университетах Алжира.

Цель статьи – показать развитие русского языка в университетах Алжира в советский и постсоветский период.

Методы исследования в данной статье являются исторический, научно-исследовательский, сравнительный, описательный.

В заключении делается вывод о том, что интерес к изучению русского языка и перспективы его расширения приобретают новое измерение.

Ключевые слова: преподавание русского языка, языковые проблемы, статус языка, мотивация, языки мира, культурное сотрудничество.

Abstract

The article characterizes the place of the Russian language in the system of teaching foreign languages in Algeria. The data about learning Russian are presented, rise of interest in the Russian language and prospects for expanding its study in Algerian universities are shown.

The purpose of the article is to show the development of the Russian language in Algerian universities in the Soviet and post-Soviet period.

Research methods in this article are historical, research, comparative, descriptive.

The paper presents statistical data on the number of students studying Russian in Algeria in the Soviet and post-Soviet period.

The authors conclude that the interest in studying the Russian language is rising and there are prospects for its expanding.

Keywords: Russian language teaching, language problems, language status, motivation to study, world languages, cultural cooperation.

Введение. Русский язык изучается и преподается в Алжире на курсах с 1962 года, в вузах – с 1966 года, когда была создана кафедра русского языка в Алжирском нефтяном и текстильном центре (Бумердес). Создание ее было вызвано необходимостью подготовки студентов со знанием русского языка для продолжения учебы в СССР. Сотрудничество Алжирской Народной Демократической Республики с Советским Союзом в области высшего образования и подготовки национальных кадров специалистов стало одной из важнейших причин изучения русского языка в Алжире. В 1978 году было принято решение о переводе обучения на русский язык в Национальном институте и техникуме легкой промышленности. В 1960–80-е гг. русский язык преподавался в 6 высших учебных заведениях страны: Алжирском университете, Университете Константины, Университете Орана, Университете Аннабы (бывший Горно-металлургический институт), Национальном институте легкой промышленности, Национальном институте нефти, газа и химии Бумердеса. Преподавание русского языка в этих крупнейших учебных заведениях ведется с 1967 года и рассчитано на 3 или 4 года. Русский язык изучали в Алжирском университет с 1967 года 60 человек, в Университете Орана с 1972 года 120 человек, в Университете Константины с 1972 года 42 человека, в Университете Аннабы (бывший Горно-металлургический институт) с 1970 года факультативно 567 человек, в Национальном институте нефти, газа и химии Бумердеса с 1965 года факультативно 340 человек, в Национальном институте легкой промышленности с 1973 года факультативно обучение рассчитано на 4 года 600 человек. Общее число студентов, изучавших русский язык в 1975/76 учебном году составляло более 1729 человек.

В Алжирском университете существует отделение современных иностранных языков, включающее 6 секций (институтов, отделений), одна из которых – секция русского языка. Русская секция

была основана в 40-х годах и называлась Институтом славянских языков. На всем протяжении существования Института основным являлся русский язык, а в 60-е годы преподавался еще и чешский язык.

Цель статьи – показать развитие русского языка в университетах Алжира в советский и постсоветский период.

Методы исследования: исторический, научно-исследовательский, сравнительный, описательный.

Результаты: Советские преподаватели начали работать в Институте славянских языков с 1967 года. С 1971 года указанный Институт был переименован в Секцию русского языка, а с 1972 года – в Комитет по преподаванию русского языка. Было установлено трехлетнее обучение для преподавателей и четырехлетнее для переводчиков. Русский язык в Университете изучался в качестве основной специальности, а также как второй иностранный язык. Первый выпуск преподавателей со степенью лиценциата и правом преподавать в школах был в 1972 году. В 1973/74 учебном году в русской секции занималось 30 студентов, из которых русский язык, как основную специальность, изучало 15 человек и 15 – в качестве второго иностранного языка.

Рассмотрим программу преподавания русского языка в Алжирском университете (содержание занятий и количество часов в неделю). I курс I семестр – практические занятия по русскому языку 16–20 часов; II семестр практические занятия по русскому языку 10–12 часов, практическая грамматика 4 часа, анализ литературных текстов – 2 часа.

II курс III семестр – практические занятия по русскому языку 8–10 часов, филология (старославянский язык, история русского языка, курс грамматики современного русского языка) 4 часа, русская и советская литература 4 ч, страноведение СССР 2 часа, научно-техническая лексика 3 часа. IV семестр – практические занятия по русскому языку 6–10 часов, филология 4 часа, русская и советская литература 4 часа, страноведение СССР 2 часа, научно-техническая лексика 3 часа.

III курс V семестр – практические занятия по русскому языку 6–10 часов, филология 4 часа, русская и советская литература 4 часа, страноведение СССР – 2 часа, научно-техническая лексика 4 часа. VI семестр – практические занятия по русскому языку 6-8

часов, филология 6 часов, русская и советская литература 4 ч, Страноведение СССР 2 ч. Кроме указанных дисциплин по специальности, студенты изучали общие курсы, одинаковые для всех секций: арабский язык и арабская культура, общая лингвистика, социология, второй иностранный язык.

Секция русского языка Алжирского университета вела занятия и со студентами, выбравшими русский язык как второй иностранный (3 часа в неделю для каждой группы). Русский язык преподавался также на подготовительном факультете для лиц, готовящихся поступать на любой факультет (3 часа в неделю для каждой группы). Общее количество студентов, изучавших русский язык на разных уровнях, составляло приблизительно 60 человек.

Университет Константины готовил научные и преподавательские кадры для восточных провинций страны. Он был основан в конце 60-х годов и явился самым большим университетом Северной Африки. В отдельные периоды в нем обучалось более 10 тысяч студентов.

В 1972/73 учебном году на кафедре английского языка была создана секция русского языка. До 1976 года русский язык преподавался на этой кафедре как второй иностранный язык по выбору, наряду с итальянским, испанским, немецким, а также на вечерних курсах для всех желающих.

Учебной программой, принятой в 1972 году для лиц, готовящихся стать преподавателями английского языка в лицеях, было предусмотрено 3 часа в неделю на второй иностранный язык, т. е. приблизительно 45 часов в семестр (220 часов за 5 семестров). Количество студентов, изучавших русский язык в 1975/76 учебном году как второй иностранный, составляло 12 человек, факультативно – 15 человек. Кафедра русского языка в Университете Орана была создана в октябре 1972 года и действовала наряду с кафедрами английского, французского и испанского языков. Общая численность студентов, изучавших русский язык в тот период, составляла120 человек; около 10 из них изучали русский язык как специальность, остальные – в качестве второго иностранного языка. На изучение первого иностранного языка отводилось 16 часов в неделю, на изучение второго – 4 часа в неделю. Программой на первый год обучения было предусмотрено дать студенту лексический минимум, позволяющий вести несложную беседу по заданной теме,

составить пересказ прочитанного текста, освоить произносительные нормы языка, основные части речи и простые синтаксические конструкции. Занятия велись по следующим аспектам: грамматика – 4 часа в неделю; лексика, разговорная практика – 4 часа; структурная лингвистика – 4 часа; фонетика – 4 часа. Для второго иностранного языка было предусмотрено 2 часа разговорной практики и 2 часа практических занятий в лингафонном кабинете.

В Университете Аннабы (бывший Горно-металлургический институт) русский язык изучался факультативно в секции русского языка с 1970 года. Основная цель заключалась в том, чтобы научить студентов читать и переводить литературу по специальности. Университет готовил инженеров и техников. Продолжительность изучения русского языка составляла пять семестров, общее количество часов – 165. Русский язык изучали 567 человек.

Национальный институт легкой промышленности Бумердеса был выделен в качестве самостоятельного учебного заведения из Африканского нефтяного и текстильного центра в марте 1973 года. В тот период в нем обучалось 1200 студентов. Русский язык являлся обязательным в программе обучения студентов I и II курсов. На III и IV курсах русский язык изучался факультативно, в основном его изучали студенты, которые проходили практику по специальности в Советском Союзе. На изучение русского языка на каждом курсе отводилось 70 часов в год (2 часа в неделю). Национальный институт нефти, газа и химии Бумердеса был основан в 1964 году. На базе института были техникум и подготовительное отделение, где учились 3000 студентов по 15 специальностям. Русский язык в институте преподавался с 1965 года. В 1972 году в институте была создана кафедра иностранных языков, объединяющая 4 секции: русского, арабского, французского и английского языков. Русский язык преподавался как один из четырех обязательных иностранных языков в течение четырех лет (60 часов в год по 2 часа в неделю). Количество изучающих русский язык на кафедре составляло 280 человек. Кроме того, 60 студентов изучали его в кружке.

В системе среднего образования Алжира русский язык изучали 200 учащихся в 8 лицеях, 1500 учащихся – в 4 училищах, около 500 учащихся – в 24 профессионально-технических училищах. Служащие, рабочие, представители интеллигенции и учащиеся посещали языковые курсы при Советском культурном центре Алжира,

основанные в 1962 году. С каждым годом росло число изучавших русский язык на этих курсах. Более чем в 30 городах страны функционировали 172 кружка по изучению русского языка, а также 8 русских клубов по изучению русского языка, литературы и истории СССР. В кружках занималось свыше 100 человек.

После распада Советского Союза и образования новых государств на постсоветском пространстве вопросам преподавания и распространения русского языка стали уделять меньше внимания, ввиду того, что сократилось экономическое и культурное сотрудничество между Алжиром и Россией. В связи с этим был закрыт Советский культурный центр в г. Алжир, прекратили работу курсы русского языка. Были внесены коррективы в учебные программы по изучению русского языка в учебных заведениях среднего и высшего учебного звена. Количество часов преподавания русского языка было сокращено, русский язык перестали преподавать в качестве второго иностранного языка. Кафедры преподавания русского языка остались только на базе Алжирского и Оранского университетов. Дело в том, чтобы язык жил, он должен присутствовать в образовании.

Обсуждение. Известно, что почти все языки мира переживают разные периоды. Языки попадают в разные ситуации. Например, снижается мотивация изучения какого-либо языка, или по каким-то чисто политическим или геополитическим причинам в стране меняются приоритеты по отношению к тому или иному языку, снижается или повышается его статус. Это общие для всех языков проблемы.

Так, в Алжирском университете общее количество студентов, изучавших русский язык на разных уровнях с 2000 по 2009, составляло приблизительно 769 человек. В 2000/2001 учебном году (38 человек), в 2001/2002 (95 человек), в 2002/2003 (71 человек), в 2003/2004 (59 человек), в 2004/2005 (60 человек), в 2005/2006 (80 человек), в 2006/2007 (73 человек), в 2007/2008 (187 человек), в 2008/2009 (106 человек).

27–28 ноября 2013 г. под руководством ректора Университета Алжир–1 имени Бен Юсефа Бенкедды (UNIVERSITE ALGER-1 BENYOUCEF BENKHEDDA) профессора Тахара Хаджара (Tahar Hadjar) в Центре интенсивного преподавания иностранных языков (Centre d'enseignement intensif des langues) в рамках повышения ква-

лификации для преподавателей состоялась международная конференция «Методика преподавания иностранных языков на разных уровнях обучения» (Les centres d'enseignement intensif des langues (CEIL) en Algerie: quels dispositifs de formation pour quelles competences?). В работе конференции приняла участие делегация преподавателей филологического факультета РУДН во главе с заведующим кафедрой русского языка и методики его преподавания доктором филологических наук профессором В.М. Шаклеиным. Участники конференции отмечали, что в настоящее время в мире идут взаимоисключающие процессы интеграции и дезинтеграции. В условиях расширения информационного пространства, взаимного проникновения культур и т.п. в наши дни возрастает роль иностранных языков, овладение которыми (или хотя бы несколькими из них) становится необходимой реальностью для обеспечения естественной человеческой потребности взаимопонимания «в мировом масштабе». В связи с этим в сфере языковой ситуации и политики многих стран происходят значительные изменения. Как отмечали многие выступающие (directrice de CEIL Cherifa Grettas, Prs. Miliani Mohamed, Samira Rouis Rayyah, Taleb Ibrahimi Khaoula), в современном Алжире языковая ситуация довольно сложная и противоречивая, что накладывает особую ответственность на деятельность CEIL в разных областях страны.

В АНДР наряду с государственной политикой по распространению арабского литературного языка (АЛЯ) среди алжирского населения наблюдается некоторая нестабильность языковой ситуации: французский язык в Алжире все больше трансформируется под влиянием заимствований из АЛЯ и арабо-берберских диалектов. Вместе с тем все большее распространение среди образованных молодых кадров получает английский язык. Как известно, согласно конституции АНДР 1963 г. официальным языком страны является современный литературный арабский язык (Modern Arabic Language).

Поскольку этнический состав страны неоднороден (75% арабы, 24% берберы – кабилы, туареги, мозабиты, шавиййа и другие племенные народы, менее 1% европейцы), правительство проводит гибкую языковую политику (доклад Boureghda Aisha на основе социологического исследования побудительных причин изучения иностранных языков в Алжире). Берберские языки получают

все большее признание и становятся «национальными» языками Алжира, что было закреплено соответствующими поправками от 8 мая 2002 г. в Конституции. Например, кабильский язык, как самый распространенный берберский язык в стране, преподается в школах, используется в государственных и местных учреждениях Кабилии (на севере страны) и является вторым официальным языком на данной территории. Распространены также язык хасанийа, языки туарегов. Собственную письменность приобрели берберские племена, говорящие на тамахак и тамазирт. В последнее десятилетие статус английского языка в качестве глобального для межкультурного и официального общения, в качестве интернет-языка укрепляется в Алжире. Английский язык получает распространение среди молодежи, знание его становится обязательным для образованных молодых людей, специалистов и государственных служащих, желающих получить престижную и высокооплачиваемую работу (Bektache Mourad). Большое внимание на конференции уделялось вопросам создания центра по изучению русского языка при посреднической деятельности и поддержке со стороны кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета РУДН. С содержательным докладом на тему «Роль русского языка в системе преподавания иностранных языков в Алжире» выступила бывшая выпускница РУДН кандидат филологических наук преподаватель Университета Алжир–1 Laouedj Houria. Д.

Заключение: Важным подспорьем для культурного обмена служит Ассоциация выпускников российских вузов, которая является правопреемницей аналогичной советской структуры. Кроме того, на территории арабской республики действует добровольное объединение соотечественников, которые организуют курсы по изучению русского языка.

В заключение хочется отметить, что в настоящее время между Российской Федерацией и Алжирской Народной Демократической Республикой активизируется сотрудничество, интерес к изучению русского языка, перспективы его расширения приобретают еще одно измерение.

Следует также отметить, что между Университетом Алжир-1 и Российским университетом дружбы народов в 2010 году было заключено рамочное соглашение о сотрудничестве. В целях содействия культурному сотрудничеству между Российской Федерацией

и Алжиром с 2012 года действует соответствующее соглашение между университетом Алжир-1- и Фондом «Русский мир» для открытия Центра русского языка и культуры. В 2019 году русский центр готов принять студентов, исследователей, молодых ученых.

Список литературы

1. Котов Б. Алжирский Академгородок. – Правда, 1976,5 июля, № 186.
2. Программа обучения иностранному языку (немецкий, испанский, русский). Министерский указ от 19 сентября 1997 года.
3. Русский язык в странах мира – М.: Русский язык, 1979 – 108 с.
4. Статистика Алжирского университета Бенюсефа Бенхедда 2009.
5. Шаклеин В.М., Ковыршина Н.Б., Митрофанова И.И Центр интенсивного преподавания иностранных языков в АНДР .The Centre of Intensive Foreign Languages Teaching in Algeria. Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 2014, № 3 М., Изд-во РУДН, стр. 145–147.

References

1. Kotov B. Alzhirskiy Akademgorodok. – Pravda, 1976,5 iyulya, № 186.
2. Programma obucheniya inostrannomu yazyku (nemetskiy, ispanskiy, russkiy).
3. Ministerskiy ukaz ot 19 sentyabrya 1997 goda.
4. Russkiy yazyk v stranakh mira – M .: Russkiy yazyk, 1979 – 108 s.
5. Statistika Alzhirskogo universiteta Benyusefa Benkhedda 2009.
6. Shaklein V.M., Kovyrshina N.B., Mitrofanova I.I Tsentr intensivnogo prepodavaniya inostrannykh yazykov v ANDR. TSENTR INTENSIVNOGO OBUCHENIYA INOSTRANNYM YAZYKAM V ALZHIRE. Vestnik RUDN, seriya Russkiy i inostrannyye yazyki i metodika ikh prepodavaniya, 2014, № 3, P. 145–147.

Контактная информация:

Урия Лауэдж – кандидат филологических наук, руководитель русского отделения, руководитель центра русского языка Университета Алжир -1-.

E-mail: houria.laouedj@gmail.com

Митрофанова Ирина Игоревна – к.соц.н., доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университет дружбы народов.

E-mail: mitrofanova_ii@pfur.ru

ФЕНОМЕН СОЗНАНИЯ В АСПЕКТЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

А.С. Мамонтов, В.В. Богуславская
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Гусман Тирадо Рафаэль
Гранадский университет
Гранада, Испания

PHENOMENON OF CONSCIOUSNESS IN THE ASPECT OF THEORY AND PRACTICE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

A.S. Mamontov, V.V. Boguslavskaya
Pushkin State Russian Language Institute
Moscow, Russia

Gusman Rafael Tirado
University of Granada
Granada, Spain

Аннотация

Статья посвящена проблемам исследования места и роли сознания в теории и практике обучения иностранному языку как сред-

ству межкультурной коммуникации. Сознание рассматривается в двух ипостасях – языковом и этническом, представляющих собой часть национального общественного сознания. Последнее содержит сведения об особенностях культуры любого народа, в свою очередь отражающихся в соответствующем языке в виде некоего «образа мира». При этом овладение новым средством коммуникации, в том числе межкультурной, не может не приводить к определённой трансформации сознания, к необходимости принятия или непринятия возможно иной системы ценностей. Одновременно тот, кто является своеобразным посредником между взаимодействующими лингвокультурами обязан иметь представление о содержании процесса овладения иностранным языком, в том числе русским как иностранным.

Ключевые слова: сознание, язык, средство межкультурной коммуникации, образ мира, этнический, русский, корейский.

Abstract

The article is devoted to the problems of the study of the place and role of consciousness in the theory and practice of foreign language teaching as a means of intercultural communication. Consciousness is considered in two ways, language and ethnic, which are part of the national public consciousness. The latter contains information about the features of the culture of any nation, which, in turn, are reflected in the appropriate language in the form of a certain “image of the world”. At the same time, mastering a new means of communication, including intercultural one, cannot but lead to a certain transformation of consciousness, to the necessity of accepting or rejecting a possibly different system of values. At the same time, someone who is a kind of intermediary between interacting linguistic cultures must have an idea about the content of the process of mastering a foreign language, including Russian as a foreign language.

Key words: consciousness, language, means of intercultural communication, image of the world, ethnic, Russian, Korean

Введение. Как известно, изучение любого явления обычно начинается с его определения. Напомним: сознание в «Новой философской энциклопедии» определяется как «…состояние психической жизни индивида, выражающееся в субъективной переживае-

мости событий внешнего мира и жизни самого индивида, в отчете об этих событиях» (Новая философская энциклопедия, с. 453).

Философия XX века, исследуя природу языка, пришла к мнению, что отношение сознания к бытию является языковым, что язык пронизывает все структуры бытия и сознания. Естественно, нужно отличать существование внешнего мира от языка так же, как и отделять от языка сознание. Тем не менее мир состоит из явлений, свойств и отношений, которые создаются с помощью языка и являются его конструктами и в результате, язык становится способом осознанного конструирования мира.

Вопрос о сознании является одним из фундаментальных понятий не только философии, но и многих других смежных гуманитарных наук, в частности, лингводидактики.

Взаимодействие сознания и новой реальности, именуемой «второй язык» , когнитивные процессы, имеющие место при овладении ещё одним средством общения: и новым, и знакомым одновременно – эти и другие вопросы оказываются в центре внимания, если обратиться к рассмотрению феномена сознания, что и определяет, на наш взгляд, **актуальность** исследования.

Целью предлагаемого нами исследования является экспликация роли и места феномена сознания в двух его ипостасях – языковом и этническом, ибо они представляют собой часть национального общественного сознания, содержащую сведения об особенностях культуры любого народа, в свою очередь отражающихся в соответствующем языке в виде некоего «образа мира». Овладение новым средством коммуникации, тем более межкультурной, неизбежно ведёт к определённой трансформации сознания, к необходимости определиться с принятием или не принятием возможно иной системы ценностей. И тот, кто является своеобразным посредником между двумя лингвокультурами – родной и чужой – а это преподаватель РКИ – должен иметь представление о роли и месте человеческого сознания в содержании процесса овладения иностранным языком как средством коммуникации.

Языковое сознание: этнопсихолингвистический подход. Инструментом сознания, как известно, выступает мышление – процесс отражения в сознании реальной действительности. С этой позиции в данной статье мы будем рассматривать вопрос соотношения языка и мышления.

Русский филолог и философ М.М. Бахтин, создавший концепцию гуманитарного мышления и диалога культур, отмечает, что в единстве языка и мышления определяющей стороной является мышление: будучи отражением действительности, оно создает формы и диктует законы своего языкового бытия. Через сознание и практику структура языка в конечном итоге выражает, хотя и в модифицированном виде, структуру бытия. Обе стороны этого единства отличаются друг от друга: сознание отражает действительность, а язык обозначает ее и выражает мысли (Бахтин, с. 25).

Идея диалога культур, где язык играет, как известно, далеко не второстепенную роль разворачивается на уровне повседневного общения автономных личностей. Возможность и способность к тотальной коммуникации персонифицированных индивидов в условиях нарастания глобальных процессов времени становится проблемой не только сознания, но и бытия вообще. Обращает на себя внимание и то, что исследователями выделяются разные модели коммуникации на Западе и Востоке, как отражение специфики сознаний. «Японские ученые недаром называют свой способ ведения диалога «коммуникацией минимального сообщения» в отличие от европейского, который называют «коммуникацией максимального сообщения». Общение у японцев происходит на несловесном, невербальном уровне: больше мысли, меньше слов (Крупянко, с. 35). К слову, вопрос о высоко контекстных и низко контекстных культурах, – это вопрос, имеющий самое непосредственное отношение к вышеупомянутой специфике национальных сознаний.

Именно последние с начала 90-х годов прошлого века в рамках Московской психолингвистической школе становятся центральной проблемой исследований – исследований национально-культурной специфики языкового сознания.

Межкультурное общение выступает как общение носителей разных языков и разных культур, чьи речевые продукты представляют собой своеобразный материал для выявления специфики языкового сознания. Языковое сознание, в свою очередь, внешне детерминировано и отображает специфику взаимодействия с миром конкретного этноса без отрыва от этнической, национальной культуры. Действительно, ни для кого не секрет, что обращаясь к конкретным речевым фактам языкового сознания, исследователь изучает конкретику форм культуры того или иного этноса в соответствующий исто-

рический период. И здесь в первую очередь сопоставительный анализ лингвокультур способствует экспликации их специфики, что в дальнейшем помогает построению модели национально-ориентированного обучения языку как средству межкультурной коммуникации – с учётом специфики родной культуры адресата.

Считаем целесообразным напомнить, что в сознании каждого носителя национальной культуры запечатлены образы и представления, связанные с его культурой: с традициями, обычаями, устными сказаниями и т.д., что является основным стержнем для речевого общения между членами данного этноса и взаимопонимания друг друга, иногда даже без слов. Собственно, речь идёт о том, о чём мы писали в своё время в статье «Дух народа, язык и культура»: «В наши дни… пришла… терминология: «психика», «менталитет» или «ментальность», «психический склад», «культурный генетический код», «генотип» и т.п.» (Мамонтов, с.172). Хотя, на наш взгляд, вышеназванные понятия просто пришли на смену ничем не дискредитировавшему себя понятию «дух народа»: пусть звучащему несколько «архаично», но не заслужившего быть сброшенным со счетов.

Причину проблемы, которая явно или скрыто возникает при общении носителей разных национальных культур в том числе в процессе изучения иностранного, в конкретном случае русского языка, исследователи видят в разнице национальных сознаний. В данной связи целесообразно вспомнить высказывание академика Б.А. Серебрянникова, который в своё время говорил о том, что при тождестве формальных составляющих процесса мышления всех известных народов в содержании мышления допустимо искать и находить нечто национально-специфическое (Серебрянников). Оптимальные условия для анализа национально-культурной специфики создает онтология межкультурного общения, в частности в рамках изучения конкретных примеров взаимодействия национальных сознаний при вторичной межкультурной коммуникации, например, обучении РКИ.

В частности, на базе руководимого нами научно-исследовательского проекта «Обучение русскому языку как средству межкультурной коммуникации с учётом родной культуры адресата» в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина накоплен определённый материал. Результатом явился ряд работ, например, такие статьи, как «Система ценностей в аспекте нацио-

нально-ориентированной лексикографии (на примере русско-монгольских сопоставлений)» (Мамонтов, Цэдэндоржийн, Богуславская), «Лингвострановедческий учебный словарь для монгольских граждан: специфика представления материала» (Мамонтов, Цэдэндоржийн, Богуславская) и ряд других, что позволяет говорить об определённых путях и методах исследования национально-ориентированного обучения. Естественно, мы опираемся на работы «смежников», в первую очередь этнопсихолингвистов, их труды по исследованию динамики языкового сознания, где одну из важнейших ролей играет ассоциативный эксперимент во всех его модификациях, результаты которого позволяют говорить о «системности языкового сознания». Как было выше сказано, для московской психолингвистической школы центральной проблемой по сей день является исследование этнокультурной специфики языкового сознания, речь о которой подробнее пойдёт ниже.

Исследуя языковое сознание, специалисты в данной области выделяет следующие его функции: а) отражательная, создающая «языковую картину мира»; б) ориентировочно-селективная, которая обеспечивает ориентировку в ситуации выбора языковых средств в соответствии с коммуникативным заданием; в) интерпретационная, имеющая два аспекта: внутриязыковой и межъязыковой.

Иначе говоря, язык используется в его метаязыковой функции; регулятивно-управляющая функция, выступающая в виде механизма обратной связи с двумя каналами: контрольно-управляющим (контроль за речевыми операциями) и оценочно–регулятивным (оценка высказывания с точки зрения соответствия действующим нормам) (Ейгер). А.А. Залевская полагает, что языковое сознание представляет собой достояние индивида, а по сему должны быть затронуты вопросы как о языковой личности, так и о языковой / речевой способности человека (Залевская, с. 15), а Д.Б. Гудков предлагает различать 2 вида сознания, а именно – языковое и когнитивное. И делать это в зависимости от степени восприятия, категоризации и оценки явлений действительности у представителей разных сообществ. Таким образом, языковое сознание оказывается неким уровнем сознания, где образы, представления, мыслительные структуры обретают языковое оформление (Гудков, с. 27).

Обращает на себя внимание то, что и когнитивисты также отмечают не тождественность языкового и когнитивного сознаний,

поскольку второе имеет дело с познавательными единицами и структурами, относящимися к уровню неосознаваемого, и оно имплицитно. И лишь когда они кодируются на языковом уровне, они приобретают эксплицитную форму (Шмелев).

Необходимо подчеркнуть, что сознание в своей эксплицитной, экстериоризированной форме выступает как некий социальный опыт, как форма выражения человеческой культуры. Напомним, что в школе Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева основной содержательной единицей обобщения и передачи социального опыта считается значение. Но это значение не обязательно совпадает с языковым значением (Выготский).

При этом язык понимается как единство общения и обобщения, как система значений, выступающая как в предметной, так и в вербальной форме существования, а интересующее нас языковое сознание – сознание, опосредованное значениями – оказывается близким к понятию «языковая картина мира» (Леонтьев, с. 34). Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев при изучении соотношения языка и мышления всегда акцентировали внимание на языковой и речевой природе сознания. Так, А. А. Леонтьев подчеркивал, что «иметь сознание – владеть языком. Владеть языком – владеть значениями. Значение есть единица сознания – имеется в виду языковое вербальное значение. Сознание при этом понимании является языковым» (Леонтьев, с. 36). Крайне значимо для избранной нами исследовательской парадигмы то, что языковое сознание одновременно представляет собой часть культурного самосознания. Данный факт имеет место в силу того, что между осознанием элементов языка и элементов культуры не существует определённой, чётко очерченной границы.

Сказанное выше даёт нам право считать, что языковое сознание может быть тождественно когнитивному, но только если оно выступает в значении понятия, близкому к понятию «языковая картина мира». То есть, будучи рассмотрена в роли своего рода «механизма адаптации» этноса к окружающей действительности, механизма регуляции речевого поведения личности в разных ситуациях общения.

Обращает на себя внимание то, что одни исследователи считают: связь между языковым и когнитивным сознанием заключается в том, что сознание может быть объективировано посредством языка, получая языковое оформление, но при этом ментальные

структуры не всегда могут быть вербализованы (Копыленко), тогда как другие полагают, что для лучшего понимания ментальных объектов и процессов (сознания и мышления) в языке и речи, необходимо язык и сознание рассматривать в тетраэдре «язык, сознание, речь, мышление» (Карлинский). Третьи же также подчёркивают мысль, что сознание (языковое сознание) имеет языковую природу, «манифестирует себя в языке» и язык, по идее Лейбница, есть наилучшее отражение человеческой мысли (Красных), делают акцент на то, что в процессе познания, во-первых, субъектом считываются основные черты и сущности объекта и отражаются им в идеализированных формах; во-вторых, в структуру сознания входит не только отраженный в идеальной форме объективный мир, но и мир психики, и мир знаний.

Переходим к рассмотрению взаимообусловленности языкового и этнического сознания.

Взаимообусловленность языкового и этнического сознания. По мнению учёных, сознание человека, имея в виду обыденное сознание, образ мира в собственном смысле, этнически обусловлено. В то же время этнический образ мира не имеет или почти не имеет адекватного ему абстрактного знания, иными словами, данный образ не сознателен и не отрефлектирован (Леонтьев). Языковое же сознание можно считать в некотором роде производным от этнокультурного сознания.

Этнокультурное сознание, на наш взгляд, следует рассматривать в виде некоего «итога» отражения и восприятия образа мира, соположенного со специфической системой ценностно-смысловых координат, несущей в себе контуры той или иной национальной культуры в её содержательном аспекте. Как показывают результаты исследований, включая наши собственные, этнокультурной значимостью обладают идиомы, паремии, языковые метафоры и устойчивые стилистические фигуры. В данной связи изучение пословиц и поговорок, речь о которых пойдёт ниже, следует считать одним из важнейших способов проникновения в специфику любой этнокультуры народа, поскольку именно в них отчетливо отражаются представления людей о мире внутри отдельной национально-культурной традиции, выстраивающей свой словарный состав, и определяющей особенности организации дискурса.

Следует отметить, что понятие образа мира, в том числе этнического, близко понятию «этническая картина мира», находящегося в настоящее время в центре внимания таких научных дисциплин как этнопсихология и этнопсихолингвистика. Результаты исследований не оставляют сомнения в том, что в основе восприятия окружающей действительности любого этноса заложена собственная, специфическая система предметных значений, национальных стереотипов и т.д. и т.п. Таким образом, человеческое сознание является всегда обусловлено его этническими особенностями, видение мира одним народом нельзя с помощью тривиального перекодирования перевести на язык культуры. Данный факт представляется значимым для лингводидактики, как известно, постулирующей неразрывную связь языка и культуры, в частности в процессе изучения и преподавания РКИ разным национальным группам учащихся. Обращает на себя внимание то, что материалом исследований в данном случае выступает ассоциативно-вербальная сеть, полученная в массовом эксперименте, она очерчивает весьма разнородную, отчасти даже противоречивую совокупность знаний.

Таким образом, языковое сознание представляет собой часть национального сознания, пласт умственной структуры общества, содержащий сведения о национально-культурной специфике этноса, его психическом складе, отразившихся по-своему в языке в виде образа мира, обладающего своими собственными особенностями. Следует напомнить, что реализуется оно в процессе речемыслительной деятельности индивида в условиях восприятия и отображения действительности, где значимую роль играют когнитивные механизмы, а основой следует считать лингвокреативное мышление.

Составной частью этнического сознания выступает этническое самосознание, которое следует определять как чувство принадлежности к тому или иному этносу, выражающееся в самоотнесении к соответствующей этнической группе. Здесь важную роль играет языковой фактор: именно по наличию этнического самосознания наряду с языком допустимо отличать один этнос от другого.

Позволим себе напомнить, что этнос следует рассматривать как исторически сложившуюся совокупность людей, обладающих общими чертами культуры, устойчивыми особенностями психичес-

кого склада и национальным этническим самосознанием, отграниченная от других этносов определенной территорией.

Таким образом, основной признак этноса проявляет себя в этническом самосознании, эксплицирующимся в чувстве этнической идентификации и национальном характере. Этническая самоидентификация – это главный атрибут национального самосознания, с помощью которого человек идентифицирует себя с той нацией и народностью, среди представителей которого он испытывает наибольший социально – психологический комфорт.

Механизм этнической самоидентификации основывается на определенных характеристиках, среди которых целесообразно выделять:

1) этническую самоидентификацию;
2) национальный характер;
3) социокультурные установки и оценки, выявляющие отношение национальной истории и к отдельным элементам этнической культуры (языку, традициям, ритуалам);
4) этнические обусловленные модальные ценности на уровне системы предпочтений, обусловливающих социальное поведение.

Этническое самосознание или самоидентификация состоит в том, что народ считает себя общностью людей, которая отличается от других народов.

Как отмечалось выше, одним из составляющих национального самосознания является национальный характер. Вместе с тем нельзя ставить знак равенства между национальным характером и национальным менталитетом, поскольку им присуща своя определенная специфика: так, в менталитете преобладают умственные начала, а в характере – психологические.

На важность этнических корней в жизни человека указывали многие русские мыслители, такие, например, как Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, С.Н. Трубецкой. Согласно точке зрения в частности Н.А. Бердяева, вне национальной принадлежности, понимаемой как «индивидуальное бытие», нет смысла вести речь о существовании человечества (Бердяев). Вторя ему, И.А. Ильин совершенно справедливо, на наш взгляд замечает, что именно через национальную индивидуальность каждый отдельный человек входит в человечество, входит как национальный человек (Ильин). По мнению И.А. Ильина, «все великое может быть сказано человеком или

народом только по-своему и все гениальное родится именно в лоне национального опыта, духа и уклада. Денационализируясь, человек теряет доступ к глубочайшим колодцам духа и к священным огням жизни, ибо эти колодцы и эти огни всегда национальны: в них заложены и живут целые века всенародного труда, страдания, борьбы, созерцания, молитвы и мысли» (Ильин, с. 236). Учёный совершенно справедливо считал, что национальная принадлежность человека определяется не произволом, а укладом его внутреннего мира, называемого им «бессознательной духовностью».

Представляя собой один из важнейших компонентов теории и практики обучения речевой деятельности на иностранном языке (в данной связи как не вспомнить трудов А.А. Леонтьева в рамках отстаивания преимуществ сознательно-практического метода в 60–70-е годы прошлого века!), сознание носителей той или иной этнической культуры в силу своей недоступности прямому изучению может изучаться, как уже говорили, только через различные формы своего, так называемого «овнешнивания». Под которым в философии предлагается понимать «выражение вовне человеком предметов мира», сходное с понятием «номинация».

И одной из таких форм и является языковое сознание – образ мира той или иной культуры, опосредованный языком, иными словами «совокупность перцептивных, концептуальных и процедурных знаний носителя культуры об объектах реального мира» (Тарасов). Ассоциированный со словом образ сознания представляет собой одну из попыток описания соответствующих знаний, которые используют участники речевого общения в процессе порождения и восприятия речи. А имя (слово, тело знака) – это та культурная рамка, которая накладывается на индивидуальный опыт каждого человека, прошедшего социализацию в определенной культуре. «Назвать» – значит приписать определенное значение, а приписать определенное значение – значит понять, включить в свое сознание.

Язык представляет особую форму культуры, это не только и не столько средство общения, сколько средство выражения структуры «национального колорита», это историческая память народа, воплощённая в специфике его жизнедеятельности во всём её многообразии, транслируемая от поколения к поколению в интересах сохранения этноса и его самобытных черт. Собственно, сегодня, касаясь таких известных категорий методики обучения РКИ как учёт родного

языка учащегося и учёт особенностей родной культуры адресата, есть смысл говорить об учёте особенностей его сознания.

Есть ещё один важный аспект, касающийся того, как происходит процесс восприятия окружающей действительности индивидом с помощью языка. Позволим себе остановиться на нём, вернувшись к вопросу о разнице национальных сознаний. Итак, для того, чтобы в какой-то степени понять, почему при тождественности форм мышления у представителей разных социумов тем не менее возникает неадекватное понимание между участниками коммуникативного акта, в том числе при овладении РКИ, необходимо рассмотреть проблему эталонов – опорных элементов, отражённых в человеческом сознании и помогающим воспринимать окружающий мир и в том числе – факты иной культуры. Причём проблема эталонов должна быть рассмотрена в плане онтогенеза и филогенеза.

Как реципиент, так продуциент обладают определённым опытом, знаниями, которые можно определить как набор эталонов, существующий в сознании и являющийся характеристикой того или иного индивида. Данная характеристика представляется весьма существенной, поскольку отражение действительности каждым индивидом осуществляется путём сравнения предметов и явлений действительности с имеющимися. В процессе такого отражения и выявляется то «новое», значимое для индивида, что он выделяет на основе сравнения. При этом эталон является «старым» фоновым знанием. Выделенное в процессе восприятия «новое» осмысляется и становится принадлежностью эталонов. Именно таким путём формируется в сознании так называемый «субъективный образ объективной действительности».

Следует подчеркнуть, что, хотя выше мы вели речь об эталонах как о неких коррелятах субъективного опыта и знаний каждого отдельного индивида, тем не менее, по сути они носят социальный, общественный характер, представляя собой, по мнению А.Н. Леонтьева «идеальную духовную форму кристаллизации общественного опыта, общественной практики». Эталоны существуют в форме значений, закрепляемых в соответствующих единицах языка – в первую очередь номинативных единицах. Развивая дальше свою мысль А.Н. Леонтьев говорит о том, что: «Значения опосредуют отражение человеком мира, поскольку он осознаёт его (мир), то есть

поскольку отражение им мира опирается на опыт общественной практики и включает его в себя (Леонтьев, с. 289–290).

Сущность подобного опосредования заключается в объективации в содержательном объёме значений субъективного смысла, то есть субъективного понимания индивидом данного фрагмента действительности, смысла, который для индивида как части социума носит общественный, национальный характер, например, языковые единицы, отмеченные национально-культурной маркированностью: «берёза» – это не просто «дерево с белой корой и сердцевидными листьями», а символ России, символ Родины. В объективации – путём включения вновь образованного смысла в содержательный объём значения. Таким образом, реализуется диалектическое единство языка и мышления, в связи с чем, имея в виду мыслительные процессы, происходящие в сознании человека, корректнее говорить о них как о процессах речемыслительных.

Анализ конкретных примеров. Приведём конкретные примеры сопоставительного исследования особенностей сознания представителей русской и корейской лингвокультур, полученных в ходе ряда экспериментальных процедур, проведённых под нашим руководством на материале концепта «будущее» в рамках научно-исследовательского проекта «Обучение русскому языку как средству межкультурной коммуникации с учётом национальной культуры адресата» (Столярова). Материалом послужил русский паремиологический фонд, рассмотренный на фоне корейского языка и культуры. Но для начала необходимо остановиться на ряде ключевых моментов концептуализации действительности в аспекте интересующей нас проблемы сознания.

Позволим себе напомнить, что будущее время в русском языке образуется в рамках изъявительного (реального) наклонения и тесно связано с категорией вида глагола. Говоря о будущем, носитель русского языка вынужден подчеркивать такие характеристики действия, как продолжительность, завершенность, предельность и т.д., в то время как модальные характеристики, чаще всего выражаемые через лексику, контекст, порядок слов, остаются факультативными.

Иная ситуация сложилась в корейском языке. Будущее время здесь не принадлежит изъявительному наклонению, а представляет собой некий ирреалис и связано с категорией модальности. Пока-

затели будущего времени в качестве основного реализуют модальное, а не временное значение, и говорящий уже на уровне грамматики закладывает в высказывание о будущем информацию о его гипотетичности, вероятности, желательности, обязательности, возможности и т.д. Видовые характеристики действия при этом необязательны и могут либо опускаться, либо выражаться с помощью аналитических конструкций со вспомогательным глаголом.

Поскольку язык представляет собой результат осмысления человеком окружающей действительности, мы уже с первых месяцев жизни начинаем воспринимать мир в определенных рамках определенных категорий. Иными словами, в рамках своего языка мы просто *не можем* сказать по-другому.

Все меняется, когда человек начинает учить иностранный язык, в котором привычные категории выражаются иначе и наполняются новыми смыслами. Человек понимает, что теперь он не просто может, но *обязан* говорить по-другому, и зачастую это «по-другому» означает – «игнорируя то, что подсказывает мышление на родном языке, и выражая то, что привык игнорировать». Говорящий на иностранном языке должен научиться ощущать *потребность* выражать то, что его родной язык счел неважным. Для этого ему необходимо перестроить целый кластер своего сознания, связанный с данной категорией, и значит, ему необходимо переосмыслить *концепт*.

Итак, остановимся на рассмотрении того, что представляет собой концепт «будущее» в русской лингвокультуре на фоне корейской лингвокультуры с параллельным рассмотрением соответствующего корейского материала на материале паремий.

Как известно, русский паремиологический фонд располагает достаточно разнообразным набором пословиц и поговорок о будущем времени. Внутри себя они образуют ряд семантически взаимосвязанных подгрупп, каждая из которых отражает ту или иную идею, мысль русского лингвокультурного сознания о концепте будущего.

1) Самой простой и очевидной является идея неизвестности будущего. Она находит выражение в таких паремиях, как *Не угадаешь, где найдешь, где потеряешь. По воде вилами писано. Наперед не угадаешь, кому по ком плакать. Знать бы, где пасть, так соломки бы подостлать. К весне – куда хлестнет*.

2) Концепт будущего связан с одной из ключевых идей русской лингвокультуры – идеей непредсказуемости мира (Зализняк, Левонтина, Шмелев), которая представляет собой установку на принципиальную невозможность человека не только предугадать события, но и повлиять на них. Сознанием русского владеет мысль о том, что миром управляют неподвластные человеку силы, делающие жизнь и будущее неподконтрольными человеческим усилиям. Будущее создает то, что сильнее нас, значит, нам остается только принять его. (*Человек предполагает, а Бог располагает. Что было, то прошло; что будет, придет и др.)*

3) Если созидание будущего – забота не человека, то нам остается только ждать, когда оно наступит (*Ждем-пождем, авось, и мы свое найдем.*), однако это ожидание может становиться пассивным, бесконечным (*Сей день не без завтра. У завтра нет конца и др.).*

Мы уже видели, что та же идея ожидания, пассивности присутствует и в грамматике будущего времени, и в этимологии слова «будущее». Этой же идеей, как нам думается, объясняется и такая черта характера русских, как откладывание дел «на завтра». «Сегодня» наполнено неожиданными «обстоятельствами», более важными, отвлекающими от дела. Но это не страшно, потому что у нас всегда есть «завтра», и оно по определению будет лучше, удачнее и продуктивнее, чем «сегодня» (*Утро вечера мудренее.*). Будущее, таким образом, как будто утрачивает связь с настоящим, перестает быть его следствием.

4) Раз будущее нам неизвестно и неподконтрольно, есть смысл отказаться от любых попыток делать о нем предположения и прогнозировать развитие событий. Такой логикой обусловлено то, что русский человек предпочитает действовать, «ориентируясь по обстоятельствам», «работать с тем, что есть», а не с тем, что может быть. Его сложно мотивировать, апеллируя к возможному, предполагаемому, потому что для русского сознания не характерно оценивать вероятность будущего иначе, как 50 на 50 («авось, случится, авось, нет»). Эту идею легко проследить, обратившись к группе пословиц и поговорок с самой высокой частотностью употребления – *Поживем – увидим. Там видно будет. Утро вечера мудренее и др.).*

5) Попытки спланировать, спрогнозировать будущее не только бессмысленны, но и вызывают смех и осуждение (*Загад не*

бывает богат. Бабка надвое сказала: то ли дождик, то ли снег и др.).

6) Человек оглядывается на прошлое у себя за спиной, но оно постепенно все больше удаляется от него, теряя свою остроту. Будущее, таким образом, обладает способностью сглаживать углы прошлого, и человек понимает: ничто не вечно, и что бы ни случилось, в будущем это не будет иметь значения (*Перемелется – все мука будет. Перекуется – сварится, пойдет. До поры, до времени и др.*).

7) Тем не менее, прошлое и будущее связаны, и эту связь времен человек ощущает через преемственность поколений (*Что было, видели деды; что будет, увидят внуки. Жили люди до нас, будут жить и после нас и др.*).

Корейские паремии о времени рисуют совершенно иную картину будущего. Необходимо сразу отметить, что в корейском языке больше пословиц и поговорок о будущем, нежели в русском, однако, как будет видно ниже, многие из них представляют собой варианты, а не оригинальные сентенции.

1) Самая большая подгруппа пословиц выражает идею изменчивости мира и вещей. Ничто не вечно: ни человек, ни природа, ни предметы. Все проходит. Бедный становится богатым, а богатый – бедным. Новое – старым, а старое – новым. Добрые времена сменяются тяжелыми, а после невзгод снова приходит радость. Человек должен принимать эти изменения как естественный порядок вещей и помнить, что завтра не будет похоже на сегодня.

돌절구도 밑 빠질 날이 있다. (Придет день, и у каменной ступки дно отвалится.) 물도 십 년 지나면 제 골수로 돌아온다. (Через 10 лет и река возвращается в свое русло.) 뻗어 가는 칡도 한이 있다. (И у ползучих растений есть конец и др).

2) Если жизнь – это круговорот постоянных изменений, то для всего рано или поздно приходит свое время. Поэтому в корейском сознании также живет идея ожидания подходящего момента. Однако это не откладывание дела на потом, на лучшие времена, а наблюдение и выжидание. Не стоит торопиться и принимать поспешное решение. Мир изменчив, а значит, изменчивы и обстоятельства.

고사리도 꺾을 때에 꺾는다. (И папоротник срывают, когда приходит пора.) 봄 조개 가을 낙지. (Весной – устрицы, осенью – кальмары). 김치국부터 마시지 말라. (Не торопись выпить свой суп из кимчхи и др.)

3) Будущее не может существовать без прошлого, так же, как не бывает нового без старого. Принимая решение, мы должны обращаться к опыту прошлого. Однако оно не должно быть единственным ориентиром. Одно из главных свойств мира – изменчивость. Мир постоянно обновляется, значит, в нашей жизни всегда есть место новому.

낡은 것이 있어야 새 것이 있다. (Когда есть старое, есть и новое.) 옛 것을 익히고 새로운 것을 알아 나간다. (Приняв старое, познаешь новое.) 헌 옷이 있어야 새 옷이 있다. (Новая одежда бывает, когда есть старая и др.)

4) Будущее – часть жизненного пути, но этот путь труден и тяжел. Корейское сознание воспринимает жизнь как труд, что нашло отражение в таких пословицах, как: *앞길이 아득하다. (Еще впереди долгий путь.) 앞뒤가 꼭 막혔다. (Впереди и позади – тупик.) 사람이 살아가는 길은 험한 것이다. (Жизненный путь человека – опасная дорога и др.)*.

5) Ряд сентенций фиксирует и очевидный факт неизвестности будущего – *미래의 일은 아무도 모른다. (Никто не знает, что случится в будущем.) 앞일은 모른다. (Будущее неизвестно.) 사람 일은 어떻게 될지 모른다. (Не знаешь, как обернется твое дело/твой поступок и др.)*.

Обсуждение результатов исследования. Проведенный под нашим руководством анализ (материалом послужили этимология слова «будущее», паремический фонд, данные анкет и опросов) параллельных концептов «будущее» показал, что их концептуальные характеристики в каждой из культур коррелируют с грамматическими значениями, а отличия на уровне грамматики соответствуют отличиям на уровне культуры. Такие отличия необходимо подчер-

кивать на занятиях по иностранному языку, включая в них лингвокультурный компонент, соответствующий грамматической теме.

Представим некоторые результаты анализа концептов в виде таблицы.

Таблица 1

Русская лингвокультура	**Корейская лингвокультура**
Статичность, ожидание	Динамичность, движение вперед, образ «пути»
Существует в единственном варианте (как личный замысел или план высших сил), то есть *существует.*	Существует лишь как набор возможностей, то есть *не существует.*
Зависит не только от действий человека, но и от обстоятельств (высших сил), поэтому его невозможно спрогнозировать; сосредоточенность на настоящем.	Зависит от действий человека.
Будущее наступает объективно, в каждый следующий момент времени.	Будущее проецируется на жизнь каждого конкретного человека, наступает, когда достигается определенная цель, как новый этап жизни.
Будущее так же важно, как прошлое и настоящее.	Будущее важнее, чем прошлое, но без него не существует.

Необходимо в связи со всем вышесказанным обсудить ещё одну важную проблему, связанную с феноменом сознание. Речь идёт об идеях, выдвинутых в своё время известным отечественным психолингвистом и одновременно синологом, Ю.А. Сорокиным, касающихся существования так называемого «ориентального типа сознания» (Сорокин), идеях дискуссионных, но от этого не менее, на наш взгляд, значимых. Их можно изложить в виде своего рода «тезисов». Полагаем, гипотеза, нашедшая отражение в данных тезисах способна заинтересовать всех тех, кто связан с обучением РКИ представителей восточных культур: Китая, Вьетнама, Кореи и пр.

1. Ориентальный тип сознания противопоставлен европейскому, «средиземноморскому» (по своему хронотипу) и эллинохристианскому (по своему духу) типам сознания: первый может

быть охарактеризован как антирационалистический и интравертивный, второй – как рационалистический и экстравертивный.

2. Ориентальный тип сознания в принципе экофилен, европейский экофобен. Европейское сознание стремится (что мы неоднократно отмечали) рассматривать окружающую среду в виде средства реализации своих практических интересов, в то время как ориентальное направлено на поддержание гармонии между Человеком и Природой, под особенности которой человек обязан подстраиваться.

3. Ориентальное сознание – это сознание, оперирующее аналогиями и прецедентами, европейское – силлогизмами и законоподобными правилами. Первое из них стремится к уравниванию ценности аналогий и прецедентов, второе – к градации силлогизмов и законоподобных правил в отношении их ценности.

4. Для ориентального сознания важна континуальная связность, для европейского – дискретность и единичность.

5. Ориентальное сознание стремится овеществиться во внеличностных, а европейское – в персонифицированных формах, иными словами, первое из них, своего рода «натюрморт» – «горы и воды», второе – «портрет».

6. Ориентальное сознание – самодостаточно, центростремительно, европейское – само недостаточно, центробежно. Отсюда, по-видимому, проистекает повышенная, по сравнению с ориентальным, авторитарность европейского сознания.

7. Ориентальное сознание – это, прежде всего, гносеология («поток опыта»), а европейское – онтология («вещь и её конструкция»). Следствием её является образность первого типа сознания (сознание как «живопись» и вербальность второго (сознание как карта и схема).

8. Ориентальное сознание мыслит себя конечным (тленным), неполным и рядовым, европейское – бесконечным (нетленным), всеобъемлющим и уникальным. Первое ориентировано на цепочку преемственных «перерождений», второе – на самосохранение любой ценой.

9. Ориентальное сознание – сугубо этнично, европейское – сугубо надэтнично. Первое ориентировано на культуру («генотипическое сознание», второе – на цивилизацию («фенотипическое сознание»).

Далее исследователь говорит о том, что два вышеназванных типа сознания представляют собой две системы и переход из одной системы в другую требует преобразования «рефлексивных координат». А также предлагает, признав неполноту используемого в культурологических исследованиях понятийного инструмента, что оказывает, по его мнению, «отрицательное влияние на эффективность изучения процессов межэтнического общения, расширить список исследуемых понятий, введя такие как: «идиоглосса», «идиокультура» и «изокультура», «идиоэтнос» и «изоэтнос», «этническое идиосознание» и изосознание».

Заключение. Изучение любого иностранного языка – это адаптация к новому мышлению, это обретение способности оперировать системой понятий, отличных от знакомых с детства. И одновременно здесь человек выступает в качестве участника диалога культур. Но за этим диалогом стоят конкретные языки – изучаемый и родной, которые отражают схемы, правила, транслирующиеся от поколения к поколению, дабы обеспечить управление категоризацией мира, воплощающейся в национальном его восприятии, где ведущую роль играют вещи и события, оказывая влияние на сознания каждого представителя социума и формируя его модели речевого и неречевого поведения.

Отличительной чертой современных исследований социокультурного подхода к феномену сознания, в том числе языкового, должен являться своеобразный синтез идей когнитивного направления с идеями прагмалингвистики, а изучение иностранного языка, включая русский как иностранный, должно сопровождаться исследованием всех проявлений национального сознания обучающегося. Где одним из наиболее значимых аспектов работы является выявление компонента, связывающего языковую систему с концептуальной и соединяющего ментальные структуры с языковыми.

Организуя процесс национально-ориентированного обучения с учётом особенностей родной культуры адресата, необходимо помнить о том, что процесс овладения русским языком как иностранным инофоном, неизбежно будет сопровождаться сличением собственных установок, выражающих общественное сознание среды, где он проходил процесс социализации, с установками усваиваемой им инолингвокультуры. Установок зачастую несовпадающих, разнящихся от культуры к культуре, функционально проявляющихся

на уровне восприятия образцов поведения, отражённых в языке, в частности – в языковых единицах, содержащих культурный компонент в своей семантике.

Семантические структуры при этом берут своё начало во внешней деятельности и представляют собой результат «вращивания» действий в сознание и психику. Правила выбора семантически значимых компонентов как при порождении, так и восприятии речи в процессе общения, в том числе межкультурного, при изучении иностранного языка, определяются значением тех элементов ситуации, которые выделяются в деятельности и закрепляются в виде образов-эталонов, отражающих деятельностные характеристики этих компонентов.

Восприятие и понимание фактов иного языка и иной культуры при овладении новым видом интеллектуальной деятельности осуществляется по мнению специалистов в данной области, через систему эталонов, которые в семантической компетенции человека существуют в виде номинативных структур. Одновременно следует иметь в виду тот факт, что роль образов предметного мира в нём выполняет образ содержания слова. Эталоны, как показывают многочисленные результаты исследования в области когнитивной лингвистики, а уже – лингвокультурологии, имеют национально-культурную специфику, позволяющую задуматься над возможностью с осторожностью говорить и о наличии национально-культурной специфики человеческого сознания, тем более, если не сбрасывать со счетов существующие, пусть спорные, но заслуживающие пристального внимания, гипотезы.

Список литературы

1. Бахтин М.Н. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 423 с.

2. Бердяев Н.А. Новое религиозное сознание и общественность. М. : Канон+, 1999. 464 с.

3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М. : АПН РСФСР, 1956. с. 1–36, 453–503.

4. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М. : Гнозис, 2003. 288 с.

5. Ейгер Г.В. Механизм контроля языковой правильности высказывания : автореф. дис. … д-ра филол. наук. М., 1989. 50 с.

6. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М. : РГГУ, 1999. 348 с.

7. Ильин И.А. Сочинения : В 2 т. М. : Русская книга, 1993. 400 с.

8. Карлинский А.Е. Основы теории взаимодействия языков. Алма-Ата : Гылым, 1990. 181 с.

9. Копыленко М.М. Об изморфных отношениях «язык – речь» и сознание – мышление // Тезисы докладов межвузовской конференции на тему «Язык и речь». М. : 1962. С. 12–17.

10. Красных В.В. «Свой» среди «чужих» : миф или реальность? М. : Диалог-МГУ, 2003. 115 с.

11. Крупянко И.М. Современный японский этикет. Ижевск : ФГБОУ ВПО Ижевская ГСХА, 2012. 264 с.

12. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание : парадоксальная рациональность. М. : Смысл, 1993. С. 35–39.

13. Леонтьев А.Н. Субъективная семантика и словообразование. М. : Вестник МГУ. Психология. 1990. №3. С. 33–42.

14. Мамонтов А.С. Дух народа, язык и культура. От слова к делу. Сб. докладов / X Конгресс МАПРЯЛ (Санкт-Петербург-2003). М. : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2003. С. 170–178.

15. Мамонтов А.С., Цэдэндоржийн Э., Богуславская В.В. Лингвострановедческий учебный словарь для монгольских граждан: специфика представления материала. Вестник ВолГУ. Серия 2 Языкознание. Т. 18, № 1, 2019. С. 74–84.

16. Мамонтов А.С., Цэдэндоржийн Э., Богуславская В.В. Система ценностей в аспекте национально-ориентированной лексикографии (на примере русско-монгольских сопоставлений). Вестник РУДН. Серия Лингвистика. Т. 23, № 1, 2019. С. 200–222.

17. Новая философская энциклопедия : в 4 т. М. : Мысль, 2010. Т. 2. 634 с.

18. Серебрянников Б.А. Номинация и проблема выбора. В кн. : Языковая номинация (Общие вопросы). М. : Наука, 1977. С. 147–187.

19. Сорокин Ю.А. Этническая конфликтология (Теоретические и экспериментальные фрагменты). Самара : Русский лицей, 1994. 94 с.

20. Столярова А.Г. Национально-культурная специфика концепта «время» в аспекте обучения РКИ студентов-корейцев. Выпускная квалификационная работа. М. : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018. 152 с.

21. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М. : ИЯ РАН, 1996. С. 7–22.

22. Шмелёв А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основы и психодиагностические возможности. М. : Изд-во Московского ун-та, 1983. 158 с.

References

1. Bakhtin, M.N. (1979). Estetika slovesnogo tvorchestva. Moscow: Бахтин М.Н. Эстетика словесного творчества. М. : Art Publ.

2. Berdyajev, N.A. (1999). Novoe religioznoe soznanie I obschestvennost'. Moscow: Kanon+ Publ.

3. Eiger, G.V. (1989). Mechanism kontrolya yazykovoi pravilnosti vyskazyvaniya: avtoref. dis. …d-ra filol. nauk. Moscow.

4. Gudkov, D.B. (2003). Teoriya I praktika mezhkulturnoi kommunikatsii. Moscow: Gnozis Publ.

5. Iljin, I.A. (1993). Sochineniya: v 2 tomakh. Moscow: Russkaya kniga Publ.

6. Karlinskii, A.E. (1990). Osnovy teorii vzaimodeistviya yazykov. Alma-Ata: Gylym Publ.

7. Kopylenko, M.M. (1962). Ob izomorphykh otnosheniyakh "yazyk-rech'" I soznanie – myshleniy. Abstracts of the interuniversity conference on "Language and speech" (pp. 12–17). Moscow.

8. Krashykh, V.V. (2003). "Svoi" sredi "chuzhikh": myph ili realnost'? Moscow: Dialog-MGU.

9. Krupyanko, I.M. (2012). Sovremennyi yaponskii etiket. Izhevsk: FGBOU VPO Izhevskaya GSHA Publ.

10. Leontjev, A.A. (1993). Yazykovoe soznanie I obraz mira. Yazyk I soznanie: paradoksal'naya ratsional'nost' (pp. 35–39). Moscow: Smysl Publ.

11. Leontjev, A.N. (1990) Subjektivnaya semantika I slovoobrazovanie. No. 3 (pp. 33–42). Moscow.

12. Mamontov, A.S. (2003). Dukh naroda, yazyk I kultura. Ot slova k delu. Proceedings of X Kongress of MAPRYAL (Saint Petersburg-2003) (pp. 170–178). Moscow: Pushkin's State University Publ.

13. Mamontov, A.S., Tsedendorzhiin E. & Boguslavskaya V.V. (2019). Lingvostranovedcheskii uchebnyi slovar' dly mongolskikh grazhdan: spetsifika predstavleniya materiala. Vestnik VolGU. Seriya 2: Yazykoznanie. 18 (1). 74–84.

14. Mamontov, A.S., Tsedendorzhiin E. & Boguslavskaya V.V. (2019). Sistema tsennostei v aspekte natsionalno-orientirovannoi leksikografii (na primere russko-mongolskikh sopostavlenii). Vestnik RUDN. Seriya: Lingvistika. 23 (1). 200–222.

15. Novaya philosophskaya entsiklopediya: v 4 tomakh. (2010). Moscow: Mysl' Publ.

16. Serebryannikov, B.A. (1977). Nominatsiya I problema vybora. V kn.: Yazykovaya nominatsiya (Obschie voprosy) (pp. 147–187). Moscow: Nauka Publ.

17. Shmelev, A.G. (1983). Vvedenie v eksperimentalnuyu psikhosemantiku: teoretiko-metodologicheskie osnovy I psykhodiagnosticheskie vozmozhnosti. Moscow: Moscow University Publ.

18. Sorokin, YU. A. (1994). Etnicheskaya konfliktologiya (Teoreticheskie I eksperimental'nye fragmenty). Samara: Russkii litsei Publ.

19. Stolyarova, A.G. Natsionalno-kulturnaya spetsifika kontsepta "vremya" v aspekte obucheniya RKI studentov-koreytsev. Vypusknaya kvakifikatsionnaya rabota. Moscow: Pushkin's State University Publ.

20. Tarasov, E.F. Mezhkulturnoe obschenie – novaya ontologiya analiza yazykovogo soznaniya. Ethnokulturnaya spetsifika yazykovogo soznaniya (pp. 7–22). Moscow: IYA RAN Publ.

21. Vygotskii, L.S. (1956). Izbrannyie psikhologicheskie issledovaniya. Moscow: APN RSFSR Publ.

22. Zalevskaya, A.A. (1999). Vvedenie v psykholingvistiku. Moscow: RGGU Publ.

Контактная информация:

Мамонтов Александр Степанович – д.ф.н., проф., профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина.

E-mail: as-mamontov2@yandex.ru

Богуславская Вера Васильевна – д.ф.н., доц., профессор Кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина.
E-mail: VVBoguslavskaya@pushkin.institute

Гусман Рафаэль Тирадо – член президиума МАПРЯЛ, доктор филологических наук, профессор кафедры греческой и славянской филологии Гранадского университета.
E-mail: rguzman@ugr.es

ВЗГЛЯД НА РУССКИЙ ЯЗЫК И ЕГО ПРЕПОДАВАНИЕ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОДА

В.А. Маслова
Витебский государственный университет им. П.М. Машерова
Витебск, Белоруссия

RUSSIAN LANGUAGE AND ITS TEACHING THROUGH THE PRISM OF LINGUOCULTURAL CODE

V.A. Maslova
Vitebsk State University
named after P.M. Masherov
Vitebsk, Belarus

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме – попытке описания языка по основе кода лингвокультуры. Ее цель – показать способ такого описания языка и возможность использования кода в методике преподавания РКИ. Методами исследования стали описательный и сравнительный, а также проводится системно-семасиологическая интерпретация фактологического материала.

В статье показано, как развивается в последнее десятилетие лингвокультурология, как лингвокультурологический подход к языку позволяет быстрее и легче сформировать у обучающихся языковую, коммуникативную и культурную компетенции, максимально приближенных к компетенции носителей родного языка. На

материале кода «человек» показано, какие методические приемы можно для этого использовать.

Автор приходит к заключению, что описание русского языка с позиций кодов культуры поможет не только рельефнее и зримее представить русскую языковую картину мира, но по-иному построить преподавание языка.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультурный код, картина мира, методика преподавания РКИ.

Abstract

The article is devoted to an urgent problem – an attempt to describe the language basing on the linguoculture code. Its purpose is to show the way of such a description of the language and the possibility of using the code in the methodology of teaching Russian as a foreign language (RAF). The research methods were descriptive and comparative, and a systematic-seismiological interpretation of factual material was also carried out.

The article shows how linguoculturology has been developing over the past decade, how linguoculturological approach to language allows students to develop linguistic, communicative and cultural competencies that are as close to those of native speakers. The “man”-code used as the material shows what methodological techniques can be used for this.

The author comes to the conclusion that the description of the Russian language from the standpoint of cultural codes will help not only to more clearly and visually present the Russian language picture of the world, but also to create a new way of language teaching.

Key words: linguoculturology, linguocultural code, picture of the world, methods of teaching Russian as a foreign language.

Введение. Вынесенная в заголовок статьи проблема – попытка посмотреть на русский язык и его преподавание сквозь призму лингвокультурного кода – представляется нам актуальной и имеет практическое значение, ибо способна помочь в преподавании РКИ на основе лингвокультурологического подхода.

Большинство исследователей в разных областях знаний пишут о нашем времени – как о времени интеграции научных знаний. Системно-структурное языкознание, рассматривающее язык как

имманентную сущность, независимую от человека, его сознания, культуры, зашло в тупик, выходом из которого стало комплексное изучение языка, культуры и социума конкретного народа в их взаимосвязи и взаимовлиянии. Следовательно, значительно расширился объект и предмет лингвистики, которая захватила «чужие территории», ранее относившиеся к компетенции культурологии, социологии, психологии и семиотики. Возник ряд междисциплинарных отраслей: психо-, социо-, семио- лингвистика, а также лингвострановедение, лингвокультурология, теория языковой личности, теория дискурса, семиотика культуры и др.

В статье пойдет речь о лингвокультурологии, которая, будучи сравнительно молодой наукой, имеет уже значительное число лингвокультурологических работ, исполненных на материале как одного, так и нескольких языков (родственных и неродственных).

Расцвет лингвокультурологии обусловлен глобальным ростом межкультурной коммуникации, ибо возросла необходимость «наведения мостов» между народами. В этой связи встает проблема кросс-культурного взаимопонимания.

Специфика исторического развития лингвокультур различных народов обусловила различия в ценностных системах, культурных кодах, обычаях и традициях, социальном символизме, речевом и неречевом этикете и других компонентах этнокультур. Это привело к тому, что без знакомства с чужой культурой знание чужого языка оказывается само по себе недостаточным для адекватного и эффективного общения. Нас не смогут понять и оценить до тех пор, пока не научим инофонов понимать, кого мы считаем идеалом, что для нас истина, чему мы воздаем хвалу, что считаем делом чести и т.д. При этом нужно помнить, что если сравнивать даже родственные языки, например, славянские, *истина* – важнейшая ценность для польской лингвокультуры, для русских и белорусов важнее *правда*. Но есть языки, где даже нет слов для обозначения данных понятий. Там это культурные лакуны.

Именно в ореоле культуры слово набирает глубину и мельчает. Социальные катаклизмы XX1 века, задевшие и сферу духовной культуры, «расшатали» ментальность русского народа. Например, в словах *благонадежность, благодушие, благосостояние* и др. была утрачена философская связь со словами *благо* и *благодать,* что привело к упрощению смысла, его обеднению.

Иногда благодаря литературно-поэтической традиции слово начинает поражать богатейшими нюансами смысла, но при этом оно может потерять свою вселенскую, божественную высоту. Примером может служить слово *любовь*, которое в современной поэзии получает многочисленные оттенки (5, 2019), при этом в лучшем случае низводится до философского альтруизма либо совсем падает до слова *секс*. Что при этом теряется? Глубокий христианский смысл любви как преобразующего вселенную генерального закона. Аналогичное произошло со словом *дух*. Оно опускается на уровень души, страсти, психологизма. Но без духа в сакральном значении нам не понять великой вселенской тайны языка, человека и мира.

В некоторых русских словах все еще можно заметить мерцание таинственных духовных смыслов, в других они выявляются только благодаря этимологическому анализу. А в современном мире их значения становятся противоположными по смыслу исходному. Например, *сожительница*. У Пушкина в «Капитанской дочке» священник Герасим называет своей сожительницей попадью. О детях нельзя говорить *бесятся,* как бы они не расшалились. Причастие «озлобленный», означающее в церковнославянском языке «обиженный» (претерпевший зло), сейчас начинает неверно пониматься как «обозлившийся».

Русская ментальность не живет по единой жесткой модели, поэтому всегда есть возможность выбора между *радостью* и коллективным *весельем*, собственной *правдой* и абсолютной *истиной*, между личным *горем* и народной *бедой* и т.д.

Если *соборность* заменить *коллективизмом, совесть – сознательностью, честь – престижем, любовь – сексом* (устраняется не только духовный, но и душевный смысл данного слова), то здесь символ меняется на гипероним, тем самым вытесняется одухотворенный смысл из этих слов. Происходит разрушение чисто русских двоичных формул *радость и веселье, стыд и срам, честь и слава, совет да любовь, горе не беда* и др. На все эти нюансы было обращено внимание именно лингвокультурологами.

Цель данной статьи – показать способ описание языка сквозь призму кодов и систему их использования в методике преподавания РКИ.

Результаты. При всех болезнях роста лингвокультурология многое дала лингвистике, что пока недостаточно оценено. Во-

первых, она дала два новых языка описания, которые наряду с поуровневым (традиционным и самым всеобъемлющим) и описанием идеографическим или через лексико-семантические поля, уже используются в лингвистике: 1) описание языка сквозь призму концептов, результатом чего стало выявление и описание картины мира и концептосферы языка. Появился целый ряд словарей концептов, например, словарь Д. Гудкова и М. Ковшовой (Ковшова, Гудков), а первым был словарь Ю.С. Степанова (Степанов). 2) Описание языка сквозь призму кодов, которое пока не столь широко распространено, но все же есть работы и в этом направлении (Маслова, Пименова).

Появление, например, категории «картина мира» позволило многое увидеть по-новому, т.к. ее национальная специфика начинает учитываться не только в лингвистике. Например, многие психологи в своих работах опираются на такие понятия, как *гнев, страх, депрессия*, рассматривая их как черты человеческой натуры, даже не подозревая, что все эти понятия являются культуроспецифичными, а без учета конкретной лингвокультуры нельзя объяснить данные феномены.

Во-вторых, возникновение лингвокультурологии привело к созданию нового подхода в методике, способного интегрировать достижения ряда направлений, объединить методы и положения лингвистики, социологии, культурологии, дидактики, затрагивающие проблемы человека в языке и культуре, языка в человеке и обществе и др. Как справедливо отмечает В.М. Шаклеин, научное описание ряда категорий – «задача современной русистики, ориентированной на преподавание РКИ» (Шаклеин, с. 240).

Обсуждение. Особый интерес к кодам, вероятно, объясним их универсальностью: специалистами-генетиками, молекулярными биологами, семиотиками было замечено структурное сходство генетического кода и языка. Существуют даже работы генетика Р.О. Солганика о единстве музыкального, генетического и языкового кода, результатом исследования которого стала *музыка гена* с возможностью ее проигрывания. Такая универсальность может быть объяснима универсальной идей Творца, которая все чаще находит подтверждение в достижениях разных наук последних двух десятилетий. Вероятно, наш организм неосознанно владеет

информацией о своем строении, в том числе – о строении своего генетического кода и соотносит его с миром и языком.

В последнее время термин «код» широко используется в заголовках газетных статей, в названиях книг (ср.: «Взламывая код ядерного убийцы», «Код доступа», «Код да Винчи» и т.д.).

Понятие кода появилось в технике связи, математике, биологии, а позднее в теории информации, информатике и других. В лингвистику оно пришло из семиотики, но понимается оно там по-иному: как закон соответствия плана содержания плану выражения. Кодом задается значимость знака, а интерпретатор (воспринимающий) эту информацию расшифровывает. В лингвистике термин код тоже существует, но там он означает просто «язык». Однако было замечено, что правила интерпретации языкового знака задаются культурой: культурным хронотопом, культурной компетенцией интерпретатора. А это уже область лингвокультурологии.

Понятие кода разрабатывалось В.Красных, которая понимает его как «сетку», которую культура «набрасывает» на окружающий мир, членит, категоризует, структурирует и оценивает его» (Красных, с.232). Еще одно определение: культурный код – это «система знаков (знаковых тел) материального и духовного мира, ставшие носителями культурных смыслов» (Гудков, Ковшова, с.9).

Мы несколько по-иному понимаем код: как совокупность знаков и определенных правил, которые задаются культурой и при помощи которых можно передавать, обрабатывать и хранить информацию.

Коды культуры связаны с древнейшими архетипическими и мифологическими представлениями о мире. Они универсальны как феномен, свойственный человеку разумному и культурному. А сама культура выступает как совокупность различных кодов.

Коды культуры образуют систему координат, которая задает эталоны культуры. Выделяют целый ряд кодов культуры: космогонический (*быть на седьмом небе)*, соматический (*голова колонны, третий глаз*), пространственный (*слева, верхний*), временной (*на октябрьские, перед Рождеством*), предметный (*гвоздь программы*), зооморфный (*львы, орлы в геральдике*), природно-ландшафтный (*лес рук, подошва горы*), архитектурный (*мосты дружбы, храм науки*), гастрономический (*мед, соль земли*), обонятельный (*запах крови, пахнуть войной, дохнуло страхом*), код одежды (*до*

положения риз, засучив рукава, родиться в рубашке), код стихий и др. Именно эти коды являются базовыми и соотносятся с архетипическими представлениями русской культуры. Точное их количество пока не установлено, но, думается, кодов не более 40 в русской лингвокультуре.

Наиболее древен соматический код культуры, потому что человек начал постигать мир с самого себя. С этого же началась и окультурация человеком окружающего мира. Теперь, на новом витке, человек снова вернулся к самому себе (См. об этом: Маслова). Этот код сравнительно хорошо изучен и описан. Есть работы и другим кодам: М.Л. Ковшова (Ковшова) – код одежды, пищевой код и др.

Ядром кода чаще всего выступает ключевой концепт культуры. Покажем пути использования кода в изучении русского языка и в методике его преподавания на примере кода Человек. Это код, ядром которого является концепт. Сюда входит не только код соматический, но и код «своих» – родственников, друзей, свойственников и т.д. анный код представлен в языке целым рядом номинаций, которые отличаются друг от друга не только по своей функции, но и «относительно чего-либо или кого-либо». Категория наименований лица покрывает множество значений и характеризует человека не только как существо биологическое, но и социальное.

Основываясь на значении лексемы «свой» (*родной, связанный близкими отношениями, совместной деятельностью)*, мы выделяем следующие составляющие, образующие данный код: **1) родственники** (*брат, мать, отец, дед),* **2) свойственники** (*сват, сноха, свекровь*), **3) духовно близкие люди** *(друг, товарищ, приятель),* **4) люди, близкие по совместной деятельности**, которая может быть длительной (*коллега, сотрудник, сослуживец, собутыльник*,) или кратковременной (*попутчик, союзник, собеседник*), **5**) **по месту рождения или проживания** (*сосед, сородич, земляк, соотечественник)*, **6) по возрасту и единству во времени проживания** (*современник, одногодок, ровесник*).

Обращаем при этом внимание изучающих язык на обусловленность данных групп русской культурой. Просим их обратить внимание на свои лингвокультуры. Как в каждой из них преобразуются эти группы.

На продвинутом этапе изучения языка возможны такие задания. 1. Выделить по одному-двум словам из каждой семантической группы, с помощью двухтомного «Словаря синонимов русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой установить синонимические ряды для каждого из этих слов.

2. Уточнить по «Новому объяснительному словарю синонимов русского языка», составленному Ю.Д. Апресяном, О.Ю. Богуславской, И.Б. Левонтиной и Е.В. Урысон (М., 1995), а также по трехтомному семантическому словарю под ред. Н.Ю. Шведовой. В результате проделанной работы должно получиться более 300 слов для обозначения «своего», а *чужой* – практически бесконечный мир враждебных существ (покойников, чужих богов, злых духов, волшебных зверей и т.д. Характерно, что при этом создающиеся стереотипы «чужого, враждебного пространства» и обитающего там «врага» могут переноситься на реальных соседей данной культуры (чужой этнос или конфессию) и даже на особей внутри собственной культуры.

Для отнесения человека к “своим” нужно учитывать лишь те признаки, которые мы называем культурно значимыми. Так, различия между толстым и худым человеком лишены культурной значимости, а между голубоглазым и черноглазым могут стать культурно значимыми: в Средней Азии *голубоглазый* не может быть признан своим. “*Голубые глаза*” – слово с резкой негативной оценкой, почти ругательство для носителей киргизского, казахского, узбекского языков.

Заключение. Установление и описание кодов лингвокультуры – одно из самых перспективных направлений исследования в современной лингвокультурологии. Еще Л. Леви-Брюль высказал идею, что существуют коллективные представления, задаваемые культурой и определяющие представление о мире. Они присутствуют в индивидуальной психике как постоянный, неуловимый сознанием код, но поскольку он зафиксирован в языке, то он может быть исследован.

В результате наблюдений мы пришли к выводу, что национально-культурную специфику слов и выражений следует изучать на фоне всего кода, в котором все единицы языка тематически организованы. Например, точно усвоить значения английских слов slice/ morsel/ chunk/ sop/ chip/ lump/ crumb/ bit, переводимых

русскими словами *кусок, кусочек*, можно только в сопоставлении друг с другом на фоне предметной области, которую они покрывают.

Лингвокультурологический подход к языку через код способствует формированию у обучающихся такой языковой, коммуникативной и культурной компетенции, которая максимально приближена к компетенции носителей родного языка, что приводит к росту взаимопонимания и повышению эффективности межкультурной коммуникации. Именно культура в значительной степени определяет когнитивную и прагматическую составляющие коммуникативной деятельности. В целом же описание русского языка с позиций кодов культуры поможет не только рельефнее и зримее представить русскую языковую картину мира, но и позволит по-иному строить преподавание языка.

Список литературы

1. *Гудков Д., Ковшова М.* Телесный код русской культуры. Материалы к словарю. – М.: Гнозис, 2007. 288 С.
2. *Ковшова М.Л.* Лингвокультурологический метод во фразеологии. Коды культуры. – М.: УРСС, 2012; 2-е изд. : Либроком, 2012. 453 с.
3. *Ковшова М., Гудков Д.* Словарь лингвокультурологических терминов. М.: 2017. 159 с.
4. *Красных В.В.* Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. – М.: 2003. 283 С.
5. *Маслова В. А.* «Любите врагов ваших…»: сакральное и светское в концепте «Любовь» Хрестоматии теолингвистики. Т. 2. Ульяновск: ООО "Мастер Студия", 2019. с. 425–437. 472 с.
6. *Маслова В.А., Пименова М.В.* Коды русской культуры. М.: Наука, Флинта, 2016. 287 с.
7. *Маслова В.А.* Homo lingualis в культуре. – М.: Гнозис, 2007. 319 с.
8. *Степанов Ю.С*. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 1997. 824 с.
9. *Шаклеин В.М.* Личность мигранта в новой лингвокультуре: монография. – Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2014. 260 с.

References

1. Gudkov, D., Kovshova, M. (2007). *Telesnyj kod russkoj kul'tury: materialy k slovaryu [Bodily code of Russian culture: materials for the glossary]*. Moscow: Gnozis Publ. (In Russ.)

2. Kovshova, M. (2012). *Lingvokul'turologicheskij metod vo frazeologii. Kody kul'tury [Linguoculturological method in phraseology. Codes of culture]*. Moscow.: URSS; 2-e izd.: Librokom Publ. (In Russ.)

3. Kovshova, M., Gudkov, D. (2017). *Slovar' lingvokul'turologicheskih terminov [Dictionary of linguistic and cultural terms]*. Moscow. (In Russ.)

4. Krasnykh, V.V. (2002). *Etnopsikholingvistika i etnokul'turologiya: lektsionnyi kurs [Ethnopsycholinguistics and ethnocultural studies: lecture course]*. Moscow: Gnozis Publ. (In Russ.)

5. Maslova, V.A. (2019). *«Lyubite vragov vashih…»: sakral'noe i svetskoe v koncepte «Lyubov'» Hrestomatii teolingvistiki. ["Love your enemies …": sacred and secular in the concept of "Love" of the Theology of Theolinguistics]* Ul'yanovsk: Master Studiya Publ. 2, 425–437 (In Russ.)

6. Maslova, V.A., Pimenova M.V. (2016). *Kody russkoj kul'tury. [Codes of Russian culture]*. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)

7. Maslova, V.A. (2007). *Homo lingualis v kul'ture [Homo lingualis in culture*]. Moscow: Gnozis Publ. (In Russ.)

8. Stepanov, Yu.S. (1997). *Konstanty: slovar' russkoj kul'tury: Opyt issledovaniya. [Constants: Dictionary of Russian culture. Research experience]*. Moscow.: Yazyki russkoj kul'tury Publ. (In Russ.)

9. Shaklein, V.M. (2014) *Lichnost' migranta v novoj lingvokul'ture: monografiya. [Migrant personality in a new linguistic culture: a monograph]* – Voronezh: NAUKA-YuNIPRESS Publ. (In Russ.)

Контактная информация:

Маслова Валентина Авраамовна – член Президиума ВАК Белоруссии, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры германской филологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова.

E-mail: – mvavit@tut.by

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В БЛИЖНЕМ ЗАРУБЕЖЬЕ

Т.П. Млечко
Славянский университет
г. Кишинев, Молдова

MODERN TRENDS IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN NEAR-ABROAD COUNTRIES

T.P. Mlechko
Slavic University
Chisinau, Moldova

Аннотация

Статья посвящена актуальным преобразованиям в системе преподавания русского языка в странах ближнего зарубежья России, путь и эффективный опыт которых в этой сфере требует синхронного изучения и освоения. Это важно как для развития лингводидактики и методики преподавания русского языка в условиях неродственной, близкородственной языковой среды и в диаспоре, так и для сохранения русского языка на постсоветском пространстве.

Цель настоящей статьи – представить характерные особенности реформ, связанных с русским языком в системе образования новых независимых государств, и специфику экстралингвистических факторов, которыми они предопределены. Конкретно в фокусе исследования – пример Республики Молдова, в частности это: ревизия и обновление корпуса регламентирующих образование документов, формы сохранения русского языка в системе образования, освоение теории и практики перехода к билингвальному обучению, подход к формированию и обновлению учебно-методической базы, изменение учебных программ по предметам «русский язык» и «русская литература» и замещение их интеграционным курсом родного языка.

Проведенное нами социолингвистическое исследование с анализом правовой базы функционирования языков в образовании, статистических данных, фактов, динамики и практики развития языковой ситуации в сфере образования позволяют судить о влиянии экстралингвистического контекста на содержание и методику преподавания русского языка в первые десятилетия XXI века.

К анализу привлечены, помимо молдавского материала, данные по другим странам ближнего зарубежья, что позволяет сделать объективные выводы о тенденциях, характерных для бытования и преподавания русского языка в этом ареале.

Тенденции преобразований, как показало наше исследование, во многом схожи. В странах ближнего зарубежья практически повсеместно пересмотрены законы об образовании и изменен в сторону понижения статус и место русского языка в программах для учебных заведений с государственным языком преподавания. При явном сокращении количественных показателей русский язык сохраняется, в том числе, как язык обучения в системе государственного образования. Страны преимущественно предпочитают создавать свои местные учебники по русскому языку и литературе даже для школ и классов с русским языком преподавания. Учебные программы модифицируются в направлении внедрения интегрированного курса литературы и русского языка как родного. Все более популярной становится модель билингвального образования, хотя ее трактовка и стратегии внедрения чрезвычайно разнятся, совпадая лишь в стремлении таким образом переформатировать исключительно русскоязычные учебные заведения. Появились и привлекают все большее внимание такие направления методики как преподавание русского языка билингвам, в системе билингвального образования, унаследованного русского для эмигрантов и диаспоры. Так методика отвечает на вызовы экстралингвистического контекста.

Ключевые слова: русский язык, образование, ближнее зарубежье, Республика Молдова, преподавание языка, язык преподавания.

Abstract

The article analyzes recent changes in the system of teaching the Russian language in near-abroad countries, whose history and effective experience in this area requires simultaneous study and development. It is important for the development of linguodidactics and methods of teaching Russian in an unrelated, closely related language environment and in the diaspora, and for preserving the Russian language in the post-Soviet space.

The purpose of this article is to present the characteristic features of the reforms associated with the Russian language in the education

system of the new independent states, and specific extralinguistic factors which predetermined these reforms. Specifically, the focus of the study is the example of Moldova, in particular: revising and updating documents regulating education, forms of preserving the Russian language in the education system, mastering the theory and practice of the transition to bilingual education, approaches to forming and updating educational and methodological base, changing educational programs in Russian language and Russian literature and their replacement with the integrational course of the mother tongue.

Our sociolinguistic study analyzes the legal framework of languages in education, statistical data, facts, dynamics and practice of the development of the language situation in the field of education and allows us to estimate the impact of extra-linguistic context on the content and methodology of teaching the Russian language in the first decades of the 21st century.

In addition to the Moldovan material, the analysis involved data from other near-abroad countries, which allows us to draw objective conclusions about the trends in Russian language functioning and teaching in this area.

Transformation trends, as our study has shown, are very similar. In near-abroad countries, laws on education are almost universally revised and the status and place of the Russian language is changed downward in the programs for educational institutions with the state language of teaching. Despite the reduction in quantitative indicators, the Russian language is preserved, and as the language of instruction in the public education system as well. Countries mainly prefer to create their own local textbooks on the Russian language and literature, even for schools and classes with Russian as the teaching language. Curricula are being modified with introduction of an integrated course of literature and the Russian language as a mother tongue. The bilingual education model is becoming increasingly popular, although its interpretation and implementation strategies are extremely different, coinciding only in the desire to reform exclusively Russian-language educational institutions in this way. Such directions of the methodology appeared as attracting more and more attention, such as teaching the Russian language to bilinguals, in the system of bilingual education for emigrants and the diaspora. In such a way methods of teaching react at extra-linguistic challenges.

Key words: Russian language, education, near-abroad, Republic of Moldova, methods of teaching languages, language of instruction.

Период конца XX – начала XXI века стал временем больших геополитических и социально-экономических изменений на постсоветском пространстве, которые произошли во всех сферах, включая национально-языковую и образовательную. В зоне нашего исследовательского внимания тот аспект перемен, который касается русского языка в образовании. Это актуально, так как преобразившийся экстралингвистический контекст серьезно изменил статус, роль и место русского языка в языковой ситуации новых независимых государств (далее – ННГ), что предопределило его новое положение в системе образования и обозначило новые вызовы для лингводидактики и методики его преподавания. Соответствующая реакция на эти вызовы важна ещё и потому, что русский язык является важнейшей скрепой гуманитарного пространства СНГ, его информационного, культурного, образовательного полей. В этом смысле эффективное и своевременное решение проблем преподавания русского языка является в немалой степени решением вопросов его сохранения для новых поколений граждан ближнего зарубежья, их приобщения к ценностям русского мира, обеспечение понимания и дружеского приятия России ее ближайшими соседями.

В ряде предыдущих публикаций нами уже рассматривались глобальные, внешнеполитические и внутринациональные факторы, повлиявшие на положение русского языка в коммуникативном пространстве стран ближнего зарубежья и кардинально изменившие его. На данном этапе нашего исследования, отдельные материалы и результаты которого представлены в настоящей статье, внимание сконцентрировано на совпадающих по своей направленности в странах ближнего зарубежья преобразованиях, которые влияют определенным образом на развитие методики преподавания русского языка разным категориям обучающихся. В настоящее время есть насущная необходимость в описании цельной социолингвистической картины тех процессов, которыми предопределены актуальные изыскания в методике, что позволит объективно оценить опыт, накопленный самостоятельно методистами и педагогами разных стран, сформировать общее видение приоритетных направлений приложения сил в этой области.

Цель настоящей статьи – охарактеризовать в экстралингвистическом контексте типичные для ближнего зарубежья процессы, связанные с русским языком в системе образования новых независимых государств и влекущие за собой перемены в методике его преподавания.

До настоящего времени нам известна только одна основательная научная работа, посвященная исследованию русскоязычной образовательной среды в странах ближнего зарубежья. Это кандидатская диссертация Т.В. Кудояровой «Русский язык в современной образовательной среде стран СНГ и Балтии», защищенная в 2008 году. За прошедшее десятилетие в таком ракурсе изменившиеся контуры и компоненты этой среды не рассматривались. Т.В. Кудоярова констатирует, «что после перестройки в каждом из независимых государств стали разрабатываться свои образовательные программы применительно к новым целям обучения русскому языку. Это привело к нарушению общеметодического пространства и сокращению русскоязычной образовательной среды на фоне формирования специфической поликультурной среды в странах СНГ и Балтии» (Кудоярова).

Наша статья носит тоже обобщающий характер, поскольку русскоязычная образовательная среда стран ближнего зарубежья продолжает демонстрировать немало сходств. Из этого не следует, естественно, что применительно к этому ареалу можно говорить об особой разновидности методики преподавания русского языка инофонам и/или русофонам. Однако можно и нужно, на наш взгляд, признать и описать специфику ее применения в странах с частично сохранившейся русскоязычной средой, (что отличает ее и от материковой языковой среды и от диаспоры), а также с наработанным в прежние исторические периоды опытом преподавания русского языка в национальной школе.

Аналитический обзор опирается в основном на материалы по Республике Молдова, но с привлечением параллельных примеров и актуальной информации по другим странам ближнего зарубежья. Здесь представлены результаты качественного по своему характеру социолингвистического анализа. Накопленные данные количественного анализа учитываются, но не приводятся подробно, так как были введены в научный оборот в предыдущих публикациях автора.

Для рассмотрения в рамках данной статьи обособлены следующие чувствительные для русского языка в странах ближнего зарубежья позиции: 1) ревизия и обновление корпуса регламентирующих образование документов, 2) формы сохранения русского языка в системе образования, 3) освоение теории и практики перехода к билингвальному обучению, 4) подход к формированию и обновлению учебно-методической базы, 5) изменение учебных программ по предметам «русский язык» и «русская литература» и замещение их интегрированным курсом родного языка.

Именно эти позиции мы и рассмотрим последовательно.

Для языков любых государств немаловажен их статус в правовом поле, чем, как правило, определяется их место в поле образовательном и направления языковой политики в целом. Учитывая тот факт, что у русского языка исторически долгий срок бытования на территориях ННГ, особенно в качестве единственного повсеместно используемого и всеми обязательно изучаемого языка СССР, он де-факто обладает статусом языка межнационального общения (далее – ЯМО). Однако в государствах постсоветского зарубежья вопрос присвоения ему этого или иного статуса де-юре решался не столь однозначно. В качестве ЯМО русский язык оказался упомянут только в Конституции Таджикистана, в статусе государственного – в Беларуси, официального – в Казахстане и Киргизии. В Конституциях остальных государств он не регламентируется. Большее разнообразие демонстрируют профильные органические законы о функционировании языков, которые принимались в период распада Союза и в дальнейшем модифицировались. В них статус ЯМО изначально был зафиксирован в Беларуси, Казахстане, Киргизии, Молдове, Таджикистане, Узбекистане, Украине и Туркменистане. Позже эти позиции были пересмотрены в Туркменистане и Украине. В Молдове в 2018 году *Закон о функционировании языков на территории РМ*, принятый в 1989 году, был признан устаревшим и упразднен, а с ним и статус ЯМО для русского языка.

Поскольку подробный анализ эволюции языкового законодательства в странах ННГ не входит в задачи настоящей статьи, то обозначим здесь только тенденцию, которая с очевидностью проявилась по отношению к русскому языку при пересмотре языкового законодательства и при ревизии языковых статей в ходе обновления законов об образовании. Тенденция в большинстве случаев состоит

в том, чтобы уравнять русский язык с языками иных национальных меньшинств, с одной стороны, с другой – закрепить его в статусе иностранного в учебных заведениях с государственным языком преподавания. Таково его положение в странах Балтии; с 2005 года в Грузии русский язык в образовании получил статус иностранного с возможностью изучать его как второй иностранный после обязательного английского.

В Республике Молдова в 2014 году новым *Кодексом об образовании,* русский приравнен к иностранным языкам и с 2018–19 учебного года предлагается к изучению в качестве второго иностранного по выбору в учебных заведениях с государственным языком преподавания. Для сравнения: прежний Закон об образовании предписывал для этого контингента обязательное изучение русского языка в среднем, гимназическом, звене – с 4-ого по 9-ый классы. Так он изучается, например, сейчас в качестве обязательного со 2–ого класса во всех школах Армении.

Всё это своеобразие национальных подходов к определению статуса и места русского языка в системе образования для инофонов влечет за собой необходимость не просто дифференцированного учебно-методического обеспечения предмета «русский язык», но чрезвычайно гибких и конкурентоспособных методических решений. Помимо разных языков, привлекательных и предлагаемых для изучения, во многих странах ближнего зарубежья в числе приоритетных задач языкового образования фигурирует освоение английского языка. Программа трехъязычного образования (казахский, русский, английский) стартовала в 2019 году в Казахстане. Под патронатом высших органов государства находится изучение английского языка, наряду с государственным и русским, с дошкольного и старшего школьного возраста в Таджикистане и Киргизии.

Следующий аспект касается совершенствования /модификации методики преподавания русского языка как родного в сопредельных с Россией государствах применительно к полинациональному **русскоязычному контингенту** обучаемых. Объективная подвижность количественных показателей не позволяет дать точную статистическую информацию по численности школ и классов с русским языком преподавания в странах ближнего зарубежья. Наиболее последовательно ее фиксирует и публикует в своих работах А.Л. Арефьев (Арефьев). Для нас в контексте данной статьи важен

факт наличия достаточно большого количества таковых в данном ареале и то, что русский язык и преподавание на русском языке сохраняется в государственных системах образования ННГ. Так, в Молдове, каждый пятый ребенок обучается на русском языке, и соответственно пятая часть государственных учебных заведений функционирует и ведет на нем обучение.

Отметим отдельные особенности преподавания русского языка как родного. Несмотря на то, что в каждой из стран ближнего зарубежья в том или ином объеме сохранена русская языковая среда, влияние местного доминирующего лингвокультурного контекста неизбежно. При этом, что важно, в коммуникации и преподавании сохраняется ориентир на российскую академическую норму единого русского языка, хотя признается и региональная специфика русской речи – своя в каждой конкретной стране. Самой распространенной формой адаптации естественных и вынужденных заимствований является их русификация. На предыдущих этапах синхронного изучения языковой ситуации и языковой личности русофонов в ближнем зарубежье нами были отмечены все аспекты воздействия иноязычного социокультурного окружения на русский язык и русское языковое сознание «других русских» (Млечко). На данном этапе, сообразно поставленной цели, наши выводы касаются того, как это сопряжено с методикой преподавания русского языка и русской литературы. В числе вопросов, актуальных для методики то, как должна быть отражена региональная специфика в учебниках русского языка, если эта специфика не зафиксирована в лексикографии и нет никаких общепринятых правил ее введения в учебные материалы. Показательны отдельные попытки научно обосновать методические приемы включения конкретного национально-регионального компонента в практику преподавания русского языка. В этом контексте примером может служить диссертационное исследование З.А. Махсудовой «Национально-региональный компонент предмета "Русский язык" в казахской школе в 5–6 классах: На материале лексики» (Махсудова).

Поскольку, за редким исключением, учебники для русских школ ННГ создаются исключительно местными авторами по собственным национальным программам, то задача не имеет пока даже контурного общего решения, хотя опыт повсеместно накоплен немалый. В этой связи хочется упомянуть альтернативную такому по-

ложению дел инициативу по созданию совместных учебников российскими авторами в сотрудничестве со специалистами из нескольких стран СНГ. Команда филологов и методистов Санкт-Петербургского государственного университета по заказу МФГС создала базовую линейку учебников – 6–11 кл., которая потом подверглась адаптации для каждой из стран-участниц данного проекта. В настоящее время этот учебник получил широкое распространение как основной только в Таджикистане, куда из России доставлено 24,5 тысячи учебников русского языка и русской литературы для национальных школ Республики Таджикистан.

Адаптированный вариант этой линейки для Молдовы заморожен на стадии доиздательской подготовки, так как в РМ кардинально поменялась программа курса, на которую он был сориентирован. Однако, вне зависимости от готовности и возможности использования этих учебников, сам формат был хорошей попыткой профессионально обсудить подходы и принципы адаптации единых учебников и на практике ими руководствоваться.

Таким образом, для развития методики преподавания русского языка как родного важно понимание того, что по целому ряду причин это ее направление отличается и от базовой методики преподавания русского как родного в России и от его преподавания как унаследованного родного в диаспоре. Несмотря на разночтения относительно применения термина «диаспора», в нашем случае – это означает и вне языковой среды, а часто – и вне государственной системы образования.

Специфику русскоязычному образованию диктует не только окружающий контекст, но и факт объективной дистанцированности ННГ от России. Это касается напрямую содержательного аспекта, который нельзя не учитывать при обучении языку и русской литературе вне России. Так, в числе агнонимов для русофонов ближнего зарубежья значатся многие слова и понятия, относящиеся к национальным традициям, государственному укладу и истории России, которую они в своих странах не изучают. Для того, чтобы частично эту задачу решить, в РМ разработан специальный учебный курс «История, традиции и культура русских», а также солидный цикл их трех книг «История государственности в русской литературе» (Репида, Сайко) в поддержку преподающим и изучающим русскую литературу.

С изменением не только языковой политики, но и языковых потребностей населения ННГ, возросло внимание и интерес к изучению нескольких языков параллельно. Это повлекло за собой интерес к системе билингвального образования, где языки не просто преподаются как предмет, но и другие предметы преподаются на двух языках. Это предполагает сложную систему организации, а также кадрового потенциала и учебно-методического обеспечения. В отличие от билингвальных школ с русской составляющей в странах дальнего зарубежья, где мотивационной установкой является сохранение лингвокультурной или этнической идентичности эмигрантов и освоение ими домашнего русского языка на качественном уровне, в странах ближнего зарубежья переход к билингвальному образованию нацелен на качественное освоение государственного языка инофонами. Так, в Молдове принятый Правительством документ «Национальная программа по улучшению качества изучения румынского языка в общеобразовательных учреждениях с обучением на языках национальных меньшинств (2016–2020 гг), принятая постановлением Правительства РМ в 2015 году, отражает именно эту направленность и трактует данный подход, названный в международной практике CLIL (предметно-языковое интегрированное обучение, Content and Language Integrated Learning, cf.Marsh & Marsland), применительно к РМ как обозначение «вида образования для иноязычных учащихся, которые изучают некоторые дисциплины на румынском языке» (Национальная… 2015).

Многоязычное или билингвальное образование официально принято к внедрению в Казахстане, Киргизии, Латвии, Молдове. В Грузии такие русские классы называют мультилингвистическими: 30% предметов преподаётся на грузинском языке, а 70% – на русском. Среди данных по всем странам ближнего зарубежья, изученных и обобщенных нами в плане использования в них модели билингвального обучения, показательны примеры Латвии, с которой движение в этом направлении начиналось, и Киргизии, где все это обрело солидную и последовательную систему.

Специалистами по достоинству оценены достижения Латвии в области создания билингвальных школ. После удачного первого опыта и его масштабного распространения последовала латвийская реформа 2004 года по постепенному увеличению доли государственного языка в программах от класса к классу: с 1-го по 6-й класс

обучение поровну на русском и латышском языках, с 2020 г. в 7–9-х классах таких школ 80% предметов должно быть на латышском, а с 2021 г. в 10–12-х классах практически весь учебный процесс должен быть на государственном языке. Однако иное решение было принято в начале 2014 года: об окончательном переводе с 2018 года государственных школ, в которых учатся дети русскоязычных меньшинств, на латышский с целью ликвидировать языковую «двуобщинность» народа Латвии и тем самым достичь его консолидированного единства. Несмотря на отказ от билингвальной модели в этой стране латвийский опыт важен для всех, кто на постсоветском пространстве заинтересован успешно реализовать идею двуязычного образования. Хорошо известное и первое в своем роде в ННГ учебное пособие «Билингвальное образование. Теория и практика», созданное Р. Алиевым и Н. Каже на основе собственного опыта размышлений и действий по внедрению этой модели в Латвии, предназначается последователям, оказавшимся в аналогичных обстоятельствах, к которым предстоит приспосабливаться. Авторы пишут о том, «что из зарубежного опыта применимо в условиях Латвии или какой-либо иной постсоциалистической страны, восстановившей свою независимость и в законодательном порядке провозгласившей концепцию государственного (не русского) языка» (Алиев, 2005). Как показало время, в ННГ идея билингвальных школ становится всё более популярной.

В Киргизии первые пилотные школы появились в 2011 г., а в 2014 г. в стране появилось 56 пилотных школ и началась работа с вузами по подготовке кадров для таких школ, а также была создана система курсов повышения квалификации для учителей. Внедрения государственной программы многоязычного образования в Киргизии распланировано по годам и осуществляется поэтапно.

Всё это свидетельствует об изменениях русскоязычной образовательной среды в странах ближнего зарубежья, об изменениях, которые диктуют новые задачи методике преподавания русского языка в странах ННГ.

Согласно выводам исследователя Т.В. Кудояровой, «определяющей составляющей лингводидактической среды являются школьные учебные программы и стандарты по русскому языку, так как именно в них сформулированы цели, задачи обучения, объем и последовательность введения изучаемого материала, критерии

оценивания результатов обучения. В связи с этим программы приобретают дополнительную системообразующую функцию в образовательной среде стран СНГ и Балтии» (Кудоярова).

В отношении учебных программ представляется актуальной и заслуживающей внимания тенденция к созданию интегрированных курсов русского языка и литературы. Такой шаг предпринят применительно к русскоязычным учебным заведениям на Украине. В 2018 году в Киеве издан «Интегрированный курс «Русский язык и литература» (уровень стандарта): учебник для 10 кл. заведений общего среднего образования с обучением на русском языке» (Давидюк).

Первые шаги в этом направлении сделаны в Республике Молдова. В 2019 году завершена работа над куррикулумом (учебной программой) такого курса для средних (гимназических) и старших (лицейских) классов учебных заведений с русским языком преподавания. До сих пор в этом звене было два предмета каждый со своим куррикулумом – русский язык и литература. Новшество предпринято для приведения этого сегмента в соответствие с моделью преподавания молдавского/румынского языка и литературы в школах с государственным языком преподавания. В них родной язык изучается в рамках интегрированного курса. Еще рано оценивать эту реформу и говорить о каких-либо результатах, но процесс запущен, и это очередная непростая задача для педагогов и методистов-словесников, и очередная тенденция в развитии методики преподавания русского языка в образовательном пространстве ближнего зарубежья.

Завершая обзор тех процессов, которые в настоящее время определяют направление развития методики преподавания русского языка в странах ближнего зарубежья, можно сделать следующие выводы.

За три десятилетия после развала Союза постсоветское образовательное пространство перестало быть единым и общим, однако сохранило черты сходства, которые предопределены историческими обстоятельствами и направленностью реформ, совпадающих по своему основному вектору. С очевидностью это можно констатировать относительно судьбы русского языка как учебного предмета и языка обучения. И в этом плане есть все основания обособ-

ленно говорить о русскоязычной образовательной среде стран ближнего зарубежья, которое как феномен еще мало изучено.

В этом образовательном пространстве под воздействием экстралингвистических факторов разной природы протекают процессы, которые требуют спецификации известных методик преподавания русского языка как родного, как второго в билингвальной паре и как иностранного.

В настоящее время, по результатам нашего социолингвистического исследования, к типичным для ближнего зарубежья вызовам методике преподавания русского языка следует отнести: 1) его статус как иностранного или второго иностранного в образовании; 2) необходимость инкорпорации в местные учебники по русскому языку национально-регионального компонента; 3) распространение модели билингвального образования применительно к учебным заведениям с русским языком преподавания; 4) реформирование учебных программ и, в частности, внедрение интегрированного курса русского языка и литературы.

Список литературы

1. Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование. Теория и практика. – Рига, RETORIKA A, 2005. – 384 с. – С. 5. ISBN 9984-670-94-5.

2. Арефьев А.Л. Современное состояние и тенденции распространения русского языка в мире. Научное издание / Под ред. академика Г.В. Осипова – М.: Институт социально-политических исследований РАН, 2017 – 320 с. – ISBN 978-5-906001-67-2.

3. Друговейко-Должанская, С. В., Дунев, А. И., Кузнецова, И. Е., Монахов, С. И., Руднев, Д. В., Семенец, О. П., & Чердаков, Д. Н. Русский язык. 10-11 классы. Учебник для русскоязычных школ республики Таджикистан. Издательство Санкт-Петербургского университета. – 2008. – ISBN (печатное издание) 978-5-8465-0855-2.

4. Интегрированный курс «Русский язык и литература» (уровень стандарта): учеб. для 10 кл. заведений общего среднего образования с обучением на русском языке / Л. В. Давидюк, Л. П. Дядечко, В. И. Стативка, И. М. Халабаджах. – Киев : УОИЦ «Орион», 2018. – 288 с. : ил.

5. Кудоярова Т.В. Русский язык в современной образовательной среде стран СНГ и Балтии. – дисс.к.пед.н. 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования). Москва. 2008. 318 с.

6. Махсудова З.А. Национально-региональный компонент предмета «Русский язык» в казахской школе в 5–6 классах: На материале лексики. – дисс.к.пед.н. –Москва, 1999.

7. Млечко Т.П. Русская языковая личность ближнего зарубежья. – Кишинев, Valinex, 2013 – 437 с.

8. Национальная программа по улучшению качества изучения румынского языка в общеобразовательных учреждениях с обучением на языках национальных меньшинств (2016–2020 гг),- Постановление Правительства № 904 от 31.12. 2015. – [DOC]программа lex.justice.md/UserFiles/File/2016/mo2-12ru/programa_904.docx.

9. Репида В.Б., Сайко О.А. История государственности в русской литературе. Книга первая. Понятна мне судьбы превратность. XI–XVIII вв. – Кишинев.: МОПРЯЛ, 2015. – 384 с.

10. Репида В.Б., Сайко О.А. История государственности в русской литературе. Книга вторая. Личность, родина, государство. XIX – нач. XX вв. – Кишинев:МОПРЯЛ, 2017. – 384 с.

11. Репида В.Б., Сайко О.А. История государственности в русской литературе. Книга третья «Государство – это мы. 1917–1991 гг.» – Кишинев: МОПРЯЛ, 2019. – 434 с.

References

1. Aliev, R., Kazhe, N. Bilingval'noe obrazovanie. Teoriya i praktika. – Riga, RETORIKA A, 2005. – 384 c. – S.5. ISBN 9984-670-94-5.

2. Aref'ev, A.L. Sovremennoe sostoyanie i tendencii rasprostraneniya russkogo yazyka v mire. Nauchnoe izdanie / Pod red. akademika G.V. Osipova – M.: Institut social'no-politicheskih issledovanij RAN, 2017 – 320 s. – ISBN 978-5-906001-67-2.

3. Drugovejko-Dolzhanskaya, S. V., Dunev, A. I., Kuznecova, I. E., Monahov, S. I., Rudnev, D. V., Semenec, O. P., & CHerdakov, D. N. Russkij yazyk. 10-11 klassy. Uchebnik dlya russkoyazychnyh shkol respubliki Tadzhikistan. Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta. – 2008. – ISBN (pechatnoe izdanie)978-5-8465-0855-2.

4. Integrirovannyj kurs «Russkij yazyk i literatura» (uroven' standarta): ucheb. dlya 10 kl. zavedenij obshchego srednego obrazovaniya s obucheniem na russkom yazyke / L. V. Davidyuk, L. P. Dyadechko, V. I. Stativka, I. M. Halabadzhah. – Kiev : UOIC «Orion», 2018. – 288 s. : il.

5. Kudoyarova, T.V. Russkij yazyk v sovremennoj obrazovatel'noj srede stran SNG i Baltii. – diss.k.ped.n. 13.00.02 – Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya (po oblastyam i urovnyam obrazovaniya). Moskva. 2008. 318 s.

6. Mahsudova, Z.A. Nacional'no-regional'nyj komponent predmeta “Russkij yazyk” v kazahskoj shkole v 5 – 6 klassah: Na materiale leksiki. – diss.k.ped.n. –Moskva, 1999.

7. Mlechko, T.P. Russkaya yazykovaya lichnost' blizhnego zarubezh'ya. – Kishinev, Valinex, 2013 – 437 c.

8. Nacional'naya programma po uluchsheniyu kachestva izucheniya rumynskogo yazyka v obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah s obucheniem na yazykah nacional'nyh men'shinstv (2016–2020 gg), – Postanovlenie Pravitel'stva № 904 ot 31.12. 2015. – [DOC]programma lex.justice.md/UserFiles/File/2016/mo2-12ru/programa_904.docx.

9. Repida, V.B., Sajko, O.A. Istoriya gosudarstvennosti v russkoj literature. Kniga pervaya. Ponyatna mne sud'by prevratnost'. XI–XVIII vv. – Kishinev.: MOPRYAL, 2015. – 384 s.

10. Repida, V.B., Sajko, O.A. Istoriya gosudarstvennosti v russkoj literature. Kniga vtoraya. Lichnost', rodina, gosudarstvo. XIH – nach. HKH vv. – Kishinev:MOPRYAL, 2017. – 384 s.

11. Repida, V.B., Sajko, O.A. Istoriya gosudarstvennosti v russkoj literature. Kniga tret'ya “Gosudarstvo – eto my. 1917–1991gg.” – Kishinev :MOPRYAL, 2019. – 434 s.

Контактная информация:

Млечко Татьяна Петровна – доктор филологических наук, доктор педагогики, доктор хабилитат филологии, Ректор Славянского университета (Молдова).

E-mail: mle4ko-t@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА ВО ВЬЕТНАМСКОЙ АУДИТОРИИ

Нгуен Ву Хьонг Ти
Национальный университет г. Хошимина
Хошимин, Вьетнам

INTERACTIVE TEACHING METHOD FOR FORMING FLEXIBLE SKILLS AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS FOR VIETNAMESE STUDENTS

Nguyen Wu Hyong Ti
National University of Ho Chi Minh City
Ho Chi Minh City, Vietnam

Аннотация

Статья посвящена использованию интерактивных приемов в процессе обучения русскому языку во вьетнамской аудитории с целью формирования и развития гибких навыков у учащихся.

Ключевые слова: интерактивный метод обучения, гибкие навыки, обучение русскому языку во вьетнамской аудитории, методика преподавания русского языка как иностранного.

Abstract

The article is devoted to the use of interactive techniques in the process of teaching the Russian language in a Vietnamese audience in order to form and develop students' flexible skills.

Key words: interactive teaching method, flexible skills, teaching Russian to Vietnamese, the methodology of teaching Russian as a foreign language

Введение. В образовательной программе во вьетнамских университетах, институтах, термин "гибкие навыки" давно не нов для всех преподавателей и студентов. Определяясь как один из необходимых требованиях для будущих выпускников, гибкие навыки

играют важную роль в течение обучении с целью развития персонала для будущей профессии.

Согласно определению Оксфордского словаря, благодаря «soft skills» успешно создается эффективное межличностное взаимодействие, определяющее успех индивидуума в социуме (Долгих). Одни результаты исследования Гарвардского Университета и Стенфордского Исследовательского Института показали, что 85% профессиональной успешности сотрудника зависит от гибких навыков, тогда как вклад «твёрдых» составляет лишь всего 15%. Другие результаты исследования, проведенного Американской Национальной Ассоциацией колледжей и работодателей 260 организаций, указало пять наиболее ценных в сотрудниках гибких навыков: способность работать в команде; способность принимать решения и решать проблемы; способность общаться с людьми в организации и вне её; способность планировать, организовывать и выделять приоритеты; способность искать и обрабатывать информацию (Шилова).

С другой стороны, интерактивный («inter» – это взаимный, «act» – действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Интерактивные методы ориентированы на широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место преподавателя на интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей занятий. Преподаватель также разрабатывает план урока из интерактивных упражнений и заданий, в ходе выполнения которых студент изучает материал (Методы обучения).

К интерактивным методам обучения относятся: лекция, учебные дискуссии, «мозговой штурм», круглый стол, обучающие игры, кейс-метод, тренинги, дистанционное обучение, метод проектов, внеаудиторные методы, творческие задания, тестирования, групповая работа с иллюстративным материалом, обсуждение видеофильмов, использование общественных ресурсов и т.д. (Гущин). Данные методы преподавания повышают способность обучающихся выявлять и структурировать проблемы, собирать и анализировать информацию, готовить, при необходимости, альтернативные решения и выбирать наиболее оптимальный вариант из ряда альтернатив, как

в процессе индивидуальной работы, так и в групповом взаимодействии (Белькова).

На факультете русской филологии Института социальных и гуманитарных наук при Национальном университете г. Хошимина количество практических занятий русского языка составляет более 65% общей учебной программы. В программе каждой дисциплины требуются определенные общекультурные и профессиональные компетенции, достижение которых зависит от различных факторов, в том числе необходимых для будущих переводчиков гибких навыков: общения, групповой работы, критического мышления. Однако существует большое препятствие: с одной стороны, многие вьетнамские студенты рожденные застенчивые, пассивно участвуют в учебном процессе на занятиях. С другой стороны, интерактивные методы обучения не широко применяются в каждой вьетнамской аудитории. Тем не менее, появляется другой вопрос: высок ли уровень развития гибких навыков у вьетнамских студентов? Видят ли будущие выпускники перспектива развития гибких навыков в реальной практике? Ниже приведем некоторые примеры факультета русской филологии ИСГН.

На занятии по говорению или письму чаще всего применяется метод «мозговой штурм» – один из наиболее популярных методов стимулирования творческой активности, в процессе которого студентов требуют работать по группам. Перед индивидуальной работой по предложенной темой студенты обязаны составить устный или письменный план, после которого группы отдают друг другу свой план для проверки логичности и необходимости каждого смысла. В конце процесса преподаватель участвует в проверке и вместе со студентами выбирают подходящие вопросы, на которые все студенты отвечают и создают свой письменный/устный текст. Использование метода обучения «мозговой штурм» в данном случае способствует выработать у студентов разные навыки: взаимодействовать, находиться в общении друг с другом, давать свои мнения, защищая их, принимать противоречивые точки зрения, выбирать лучшие, приоритетные идеи.

В другом примере на занятии по развитию речи для обсуждения разных тем может применяться прием «круглый стол», в котором студенты играют роль лидера и собеседников, контролируя беседу. В данных случаях преподаватель может участвовать в диалоге

в качестве стимулирующего, давая разные ситуации для способствования рассмотрения вопросов с различных аспектов. Данный прием «круглый стол» позволяет учащимся определять свою роль в общении, не стесняясь высказывать мысли. Тем не менее, учащийся знакомится с «реальной» обстановкой компании, фирмы, где сотрудники должны участвовать в разных собраниях в любое время работы. Хорошо готовясь к ситуациям в ближайшем будущем, учащийся чувствует себя более уверенным и активным при учебе.

В одном задании по письму можно применять другой прием интерактивного метода обучения – ступенчатый прием (ранжирование), при котором учащиеся обязаны расположить основные смысли текста в план определенной последовательности. Результаты применения данного приема заключаются в развитии у учащихся способности критически и логично мыслить, отбросить лишнее и обратить внимание на действительно важные факты.

В другом примере, после чтения предложенного текста от учащихся требуется выбирать пары соответствий по содержанию, затем письменно давать свои мнения о различных точках зрения. При данном приеме у обучающихся вырабатывается навык провести аналогию слов или выражения, самостоятельно решать, ориентироваться на сокращение определенного объема информации и кратко, четко излагать свои мысли.

Заключение. Таким образом, логичное использование соответствующих приемов интерактивного метода обучения способствует развитию у учащихся логического мышления, активности, самостоятельности, взаимопонимания и взаимодействия. Следовательно, преподаватель как можно больше выбирает подходящие приемы обучения и применяет их в процессе обучения с определенной целью того, чтобы выработать у учащихся гибкие навыки, полезные и нужные в дальнейшем совершенствовании персонала и высоко ценящиеся при выборе лучших кандидатов на работу.

Список литературы

1. Гущин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» № 2, 2012. С. 1–18. [Электронный источник]. Режим доступа: http://psychology.snauka.ru/2014/04/2941 (дата обращения: 12.05.2019).

2. Долгих В.В. «Мягкие навыки» и успешная самореализация [Электронный источник]. Режим доступа: https://psy.su/feed/6861/ (дата обращения: 1.06.2018).

3. Белькова А.Е., Лесниченко Л.П. Интерактивный метод обучения на уроках русского языка как способ повышения познавательной активности учеников // Научный журнал Молодой ученый, 2015. № 23. С. 1068–1071. [Электронный источник]. Режим доступа: https://moluch.ru/archive/103/23947 (дата обращения: 21.06.2019).

4. Белькова А. Е. Методика организации и проведения учебно-ознакомительной практики бакалавра-филолога // Научный журнал «Молодой учёный», 2015. № 12 (92). С. 896–898. [Электронный источник]. Режим доступа: https://moluch.ru/archive/103/23947 (дата обращения: 2.04.2019).

5. Шилова С.А. Формирование гибких навыков средствами микрогрупповых форм работы при обучении иностранному языку в вузе. Серия: Акмеология образования. Психология развития. Т. 6, вып. 4 (24). Издательство Саратовского университета, 2017. С. 374–378 [Электронный источник]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gibkih-navykov-sredstvami-mikrogruppovyh-form-raboty-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze (дата обращения: 03.06.2019).

6. Методы обучения [Электронный источник]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Методы_обучения (дата обращения: 30.06.2019).

References

1. Bel'kova, A.E. & Lesnichenko, L.P. (2015). Interaktivnyi metod obucheniya na urokakh russkogo yazyka kak sposob povysheniya poznavatel'noi aktivnosti uchenikov. Nauchnyi zhurnal Molodoi uchenyi. 23. 1068-1071Retrieved 21 June, 2019 from https://moluch.ru/archive/103/23947.

2. Bel'kova, A.E. (2015). Metodika organizatsii i provedeniya uchebno-oznakomitel'noi praktiki bakalavra-filologa. Nauchnyi zhurnal «Molodoi uchenyi». 12 (92). 896–898. Retrieved 2 April, 2019 from https://moluch.ru/archive/103/23947.

3. Dolgikh, V.V. (2018). «Myagkie navyki» i uspeshnaya samorealizatsiya. Retrieved 1 June, 2018 from https://psy.su/feed/6861/.

4. Guschin, Yu.V. (2012). Interaktivnye metody obucheniya v vysshei shkole. Psikhologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obschestva i cheloveka «Dubna». 2. 1–18. Retrieved 12 May, 2019 from http://psychology.snauka.ru/2014/04/2941.

5. Metody obucheniya. Retrieved 30 June, 2019 from https://ru.wikipedia.org/wiki/Metody_obucheniya.

6. Shilova, S.A. (2017). Formirovanie gibkikh navykov sredstvami mikrogruppovykh form raboty pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. 6, 4 (24). 374–378. Retrieved 3 March, 2019 from https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gibkih-navykov-sredstvami-mikrogruppovyh-form-raboty-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze.

Контактная информация:

Нгуен Ву Хыонг Ти – кандидат филологических наук, декан факультета русской филологии, Институт социальных и гуманитарных наук при Национальном университете г. Хошимина.

E-mail: huongchinv@hcmussh.edu.vn

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Ндяй Манету
Дакарский университет имени Ш.А. Диопа
Дакар, Сенегал

С.А. Дерябина
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

THE FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE THROUGH EDUCATIONAL TEXTS IN THE ABSENCE OF LINGUISTIC ENVIRONMENT

Manetu Ndyay
Dakar University named after Sh.A. Diopa
Dakar, Senegal

S.A. Deryabina
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

Овладение иностранным языком есть приобщение к новой культуре. Одна из задач преподавателя РКИ – формирование межкультурной компетенции, которая предполагает умение видеть сходство и различие между культурами, развитие навыков межкультурного диалога.

В условиях отсутствия языковой среды данный вопрос приобретает особенную актуальность, так как знакомство с культурой страны изучаемого языка в значительной степени происходит благодаря лингвокультурологическому содержанию учебных текстов, особенно в том случае, если страна значительно удалена и практика использования языка ограничена в основном аудиторной работой.

Данная статья посвящена рассмотрению лингвострановедческой направленности учебных текстов по русскому языку с точки зрения их потенциала для формирования межкультурной компетен-

ции через тематику, специально подобранные предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

Ключевые слова: учебный текст, межкультурная компетенция, диалог культур, лингвокультурологический потенциал.

Annotation

Mastering a foreign language is getting involved in the new culture. One of the tasks of the Russian language teacher is to develop cross cultural competence, which involves the ability to see similarities and differences between cultures, the development of cross cultural dialogue skills.

In the absence of linguistic environment, this issue becomes particularly relevant as familiarity with the culture of the country of the language studied is taking place largely due to the linguoculturological content of educational texts, especially if the country is significantly removed and the practice of using the language is limited mainly to instructor-led work.

This article is devoted to the consideration of the linguistic-cultural orientation of Russian educational texts from the point of view of their potential for the formation of cross cultural competence through the specially selected topics, pre-text, text and post-text tasks.

Key words: educational text, cross cultural competence, culture dialogue, linguoculturological potential

Введение. В Новым словаре методических терминов и понятий межкультурная компетенция определяется как «способность человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры». Кроме того Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин пишут, что она «предполагает умение адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках своей и чужой культуры (Азимов, Щукин, С. 134).

Межкультурная лингводидактика исходит из идеи о том, что каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что любое слово является отражением другого мир и культуры: за словом находится

представление о мире с точке зрения национального сознания (опять же иностранного, если слово иностранное).

А.П. Садохин выделяет четыре основных признака межкультурной компетентности:

– открытость к познанию чужой культуры;

– способность преодолевать стереотипы;

– владение и правильное применение коммуникативных средств на практике;

– соблюдение этикета в процессе общения (Садохин).

Значительную роль в формировании межкультурной компетенции играет текстовый материал учебного пособия и система работы с ним. В области методики преподавания русского языка как иностранного накоплен опыт подготовки учебных пособий с национальной направленностью, в которых представление о культуре страны изучаемого языка формируется через параллели с родной культурой обучающегося.

Цель статьи – описать работу по формированию межкультурной компетенции посредством учебных текстов пособия «Русский язык для учащихся стран Западной Африки (Сенегал, Гамбия, Мали)», где учащиеся знакомятся со спецификой русской лингвокультуры, сопоставляя ее с национальной.

Материалом исследования стал анализ содержания текстового материала пособия «Русский язык для учащихся стран Западной Африки (Сенегал, Гамбия, Мали)».

Применялись следующие **методы** исследования: аналитико-описательный, педагогический (наблюдение над деятельностью преподавателей и учащихся).

Обсуждение. Для сенегальских студентов и учащихся колледжей, изучающих русский язык, основным средством формирования межкультурной компетенции является учебный метериал. В связи с этим особое значение имеет его направленность на реализацию принципа диалога культур.

Материал пособия отражает современные реалии России и Западной Африки. Россия для Африки страна далекая и экзотическая. Систематизированный в учебнике материал реализуется за счёт единства коммуникативных, общеобразовательных и воспитательных целей. Благодаря этому процесс обучения максимально приближен к естественной, живой коммуникации. Реальные ком-

муникативные ситуации создаются посредством использования различных методических приемов, иллюстраций и системы упражнения. Содержание пособия представлено следующими темами: «Культурные центры России и Сенегала (Москва, Дакар, Санкт-Петербург, Сенлуи)», «Государственные символы», «География России и Сенегала», «Путешествие и туризм», «Спорт», «Национальная кухня России и Сенегала», «Народные промыслы».

Рассмотрим содержание работы по формированию межкультурной компетенции на примере темы «Государственные символы». Данная тема представлена рядом текстов: «Государственные символы России», «Государственные символы Сенегала», текстом о неофициальном символе России – березе. Послетекстовые задания направлены на сравнение новой информации о России и Сенегале. Например:

Задание. Ответьте на вопросы.

1. Прослушайте гимн России. Похож ли гимн России на гимн Сенегала? Чем? Чем они отличаются?

2. Почему у гимна России интересная история? Как должны вести себя те, кто слушает гимн?

3. Найдите флаг России .

4. На флаг какой страны больше всего похож флаг России? Чем они различаются?

5. Чем отличаются и чем похожи государственные флаги России и Сенегала?

6. Что означают цвета российского флага?

7. Найдите герб России. Опишите его. Символом чего является всадник, убивающий дракона? Как относятся к дракону в африканской культуре?

8. Какие африканские страны имеют следующие государственные символы?

9. Расскажите о государственных символах Мали и Гамбии, используя тексты о государственных символах России и Сенегала как образцы.

Как видно из примеров, учебные тексты представляют основу для создания новых текстов о государственных символов: данном примере – Мали и Гамбии.

Читая о неофициальных символах стран, студенты и учащиеся узнают о березе – единственном в мире дереве с белой корой, символе чистоты и новой жизни, древние славяне считали, что в берёзе живут души умерших. Учащиеся и студенты узнают поговорку «Русская красавица стоит на поляне», знакомятся с отрывком из стихотворения русского поэта Сергея Александровича Есенина «Белая берёза», после чего им предлагается описать это дерево и ответить на ряд вопросов:

1. Почему берёза является символом России?

2. В стихотворениях какого поэта берёза является символом родного дома?

3. На гербе Сенегала изображено дерево – неофициальный символ Сенегала. Какое это дерево? Как оно используется в Сенегале? Оно похоже на берёзу? Чем оно похоже и чем отличается от берёзы?

4. Какие животные и птицы изображены на гербах Мали и Гамбии? Почему?

5. Сравните берёзу и баобаб, используя прилагательные в различных степенях сравнения (Шаклеин, Дерябина, Микова, Митрофанова, Ндяй, Рыжова, С. 27–29).

Как видно из примеров, задания всегда направлены на сравнения культурных особенностей России и стран Западной Африки, которое строится на основе предложенного текста. В практике преподавания работа с парами текстов о России и странах Западной Африки завершается заданием, отсылающим студентов и учащихся к сети Интернет. Например:

Какой символ России Вас заинтересовал больше всего? Используя информацию из Интернета, дома подготовьте более подробный рассказ об этом символе (коллаж). Используйте план:

1. Описание.

2. Значение.

4. История.

5. Интересные факты.

Заключение

В условиях образовательной системы Сенегала особое значение для формирования межкультурной компетенции приобретают учебные тексты, так как основную информацию о стране изучае-

мого языка учащиеся получают на занятиях. При этом важно, чтобы преподаватель дополнял данные задания мультимедийными средствами обучения с использованием сети Интернет. «Включение информационных технологий в обучение выступает одним из средств повышения мотивированности учащихся к изучению иностранного языка, поскольку такие материалы характеризуются высоким уровнем репрезентативности, качеством визуальной и аудиальной информации, интерактивностью» (Шаклеин, Дерябина, Микова, Митрофанова, Ндяй, Рыжова, С. 4). Активное использование в учебном пособии средств наглядности обеспечивает визуализацию языкового и речевого учебного материала, позволяет максимально облегчить его восприятие и усвоение. Анализ некоторых заданий пособия «Русский язык для учащихся стран Западной Африки» позволяет представить опыт работы по формированию межкультурной компетенции в условиях образовательной системы Сенегала.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н., Новый словарь методических терминов и понятий, М., 2009.

2. Русский язык для учащихся стран Западной Африки (Сенегал, Гамбия, Мали) : учебное пособие / В. М. Шаклеин, С. А. Дерябина, С. С. Микова, И. И. Митрофанова, М. Ндяй, Н. В. Рыжова. – Москва : РУДН, 2016. – 110 с.

3. Садохин А.П. Компетентность и компетенция в межкультурной коммуникации // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 3. С. 39–56.

4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.

5. Шаклеин В.М., Микова С.С., Диалог культур в преподавании русского языка в Сенегале, Русский Язык за рубежом – 2016 №.2 (255), стр. 34–39.

References

1. Azimov E.G., Shcukin A.N., Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij, M., 2009.

2. Russkij yazyk dlya uchashchihsya stran Zapadnoj Afriki (Senegal, Gambiya, Mali) : uchebnoe posobie / V. M. Shaklein, S. A. Deryabina,

S. S. Mikova, I. I. Mitrofanova, M. Ndyaj, N. V. Ryzhova. – Moskva : RUDN, 2016.

3. Sadohin A.P. Kompetentnost' i kompetenciya v mezhkul'turnoj kommunikacii // Vestnik Moskovskogo Universiteta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2007. № 3. P. 39–56.

4. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya. – M., 2000.

5. Shaklein V.M., Mikova S.S., Dialog kul'tur v prepodavanii russkogo yazyka v Senegale, Russkij Yazyk za rubezhom – 2016 № 2 (255), p. 4–39.

Контактная информация:

Ндяй Манету – Дакарский университет имени Ш.А. Диопа, г. Дакар, Сенегал

Дерябина Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов

E-mail: deryabina.sa@gmail.com

ОБ УПОТРЕБЛЕНИИ ИМПЕРАТИВА КАК МАРКЕРА ДОЛЖЕНСТВОВАНИЯ

Т.А. Остахова
Мессинский университет
Мессина, Италия

USE OF IMPERATIVE FORMS AS MARKERS OF DEONTIC MODALITY

T.A. Ostakhova
University of Messina
Messina, Italy

Аннотация

В статье описывается семантическая специфика и синтаксическая структура предложений фразеологизированной структуры типа *Хоть умри, но сделай!*, ранее в научной литературе не рассматривавшихся. Ставится цель разработать фразеосхему для данного

типа предложения фразеологизированной структуры и выяснить, в какой степени её компоненты, в частности конструкция *хоть* + V_{IMP}, способствуют достижению композиционного значения. Анализ 29 примеров корпуса позволил сделать вывод об употреблении в данной типологии предложений фразеологизированной структуры квазиимператива, выступающего маркером долженствования.

Ключевые слова: синтаксические фразеологизмы, союз *хоть*, непрямое употребление императива, квазиимператив долженствования, русский как иностранный.

Abstract

In the article we describe the semantic and structural properties of propositions with a phraseologized structure of the type *Хоть умри, но сделай!*, an issue that has not been studied in depth to date. The purpose of the study was to propose the phraseoschema of this type of proposition and to investigate to what extent its components, in particular the phraseme *chot'* + *imperative*, contribute to achieving the compositional meaning. From the analysis of the corpus of 29 examples it emerged that the *chot'* + *imperative* phraseme becomes a strong modal modifier in the type of propositions under examination.

Key words: syntactic idioms, conjunction *chot'*, non-paradigmatic imperative forms, modality of strong obligation, Russian as foreign language.

Введение. В статье рассматриваются предложения фразеологизированной структуры (далее ПФС) типа *Хоть умри, но сделай!* с точки зрения грамматики конструкций и предлагается анализ их семантической и синтаксической структур. Свойственные разговорной речи, с ярко выраженной модальностью и экспрессивностью, данные предложения выражают значение ‘необходимость совершения действия или достижения результата любой ценой, в том числе чрезмерных усилий’. Несмотря на то, что данное значение является периферийным по сравнению с другими оттенками значений, реализуемых конструкцией *хоть* + V_{IMP} в ПФС (Храковский, Володин; Кузнецова; Прозорова; Добрушина), анализируемая нами типология ПФС представляет случай употребления квазиимператива, выступающего маркером долженствования, и ранее в научной литературе не рассматривалась.

Анализ семантической и синтаксической структур данного ПФС имеет важное практическое значение для изучения стилевой дифференциации русского языка применительно к практике преподавания русского как иностранного на продвинутом этапе, а также может оказаться ценным для улучшения современных систем автоматического перевода.

Цель предпринятого исследования заключается в описании семантической специфики и синтаксической структуры ПФС типа *Хоть умри, но сделай!*

Методы и материалы исследования. Материалом исследования послужили 29 примеров из Национального корпуса русского языка (НКРЯ), поисковой системы Яндекс и сайта «Карта слов» (https://kartaslov.ru). В НКРЯ было рассмотрено 6155 вхождений, соответствующих шаблону «хоть» на расстоянии двух слов от «V, imper». Результат поиска методом сплошной выборки дал 8 примеров. Поскольку типология рассматриваемого ПФС не очень частотна, поиск проводился в интернете и задавался на сайте «Карта слов» указанием фразеологизированных конструкций диструктивной семантики *хоть лопни*, *хоть разорвись*, *хоть тресни*, *хоть убей*, *хоть умри*.

Результаты. Результатом исследования является представление фразеосхемы *хоть* + V_{IMP}, *но*/*а*/*да* + V_{IMP} и описание семантики ПФС типа *Хоть умри, но сделай!*, употребляющегося в ситуациях, когда говорящий хочет выразить необходимость совершения действия любой ценой, призывая слушающего, выраженного широкой гаммой субъектов, мысленно представить гипотетические усилия в А2, которые следует приложить для осуществления действия, обозначаемого квазиимперативом долженствования в А1.

Обсуждение. Изучение синтаксических фразеологизмов, в частности ПФС, представляет большой интерес для инофонов, в особенности на продвинутых этапах обучения. Характерные для непринужденной и эмоционально окрашенной разговорной речи, а также широко используемые в художественной литературе и текстах средств массовой информации, ПФС выражают различные субъектно-модальные значения. В отличие от лексических фразеологизмов, синтаксические фразеологизмы не воспроизводятся в готовом виде, а строятся по определенной модели и получили в научной литературе широкую гамму определений: фразеосхемы (Шме-

лев), синтаксические фраземы (Богуславский, Иомдин; Мельчук), фразеологизмы-конструкции (Баранов, Добровольский), предложения фразеологизированной структуры (Величко).

Несмотря на разнообразие в терминологии, основными признаками синтаксических фразеологизмов исследователи считают: возможность построения по определённой модели; структурно-семантическую целостность; устойчивость (наличие постоянного и переменного компонентов и строго закрепленный порядок их следования); синтаксическое единство, выражающееся в невозможности выделения простых структур и членов предложения; семантическое единство, т.е. фразеологизация всего предложения, его идиоматичность.

Согласно А.В. Величко (с. 7–8), грамматическая специфика ПФС заключается в том, что они организуются компонентами двух типов – постоянными и переменными. Постоянные компоненты образуют структурную рамку, формируют значение ПФС. Их позиции замещают служебные слова, представляющие собой «застывшую форму, оторвавшуюся от парадигмы соответствующего слова и в той или иной мере утратившую лексическое и категориальное значения» (Шведова, с. 94). Переменные компоненты представлены знаменательными словами, имеющими строго закрепленную морфологическую форму, но являющимися лексически свободными.

В ПФС типа *Хоть умри, но сделай!* постоянными компонентами выступают союз *хоть* в А2 и союзы *а, но, да* в А1. Переменные компоненты в главном и придаточном представлены формами квазиимператива. Семантическим описанием рассматриваемой типологии ПФС вслед за В.Ю. Апресян (Апресян, с. 236) может послужить: «Говорящий говорит, что нужно, чтобы имела место желательная ситуация А1, даже если для этого придется сделать очень значительное А2». На фоне общего условно-уступительного значения придаточного предложения, содержащего конструкцию *хоть* + V_{IMP}, в главном предложении реализуется модальный оттенок ‘необходимости совершения действия или достижения результата, даже если для этого необходимо приложить очень значительные, порой труднореализуемые усилия’, иными словами ‘должна иметь место ситуация Q, даже если произойдет очень значительное Р’.

(1) **Хоть** до утра **сиди**, а работу **сдай** вовремя.

(2) **Хоть умри**, но дело **сделай**!

(3) Ты **хоть** головой о стену **бейся**, а моё **отдай**.

Структурная схема, или фразеосхема ПФС, может быть представлена следующим образом: *хоть* + V_{IMP}, *но*/*а*/*да* + V_{IMP}.

При анализе структуры фразеосхемы и её композиционной семантики мы остановимся на более детальном рассмотрении постоянных и переменных компонентов. Сперва мы проследим эволюцию союза *хоть* в диахронии, затем проанализируем квазиимператив в А1, реализующий долженствование.

Хоть. Союз *хоть*, свойственный разговорной речи, традиционно рассматривается в качестве фонетического или стилистико-функционального синонима союза *хотя* (Апресян, с. 56–57; БТСРЯ, с. 1452; БУСРЯ, с. 1360). При этом *хотя* толкуется как прототип уступительного значения, а отличающийся от него разговорной окраской и сочетаемостью союз *хоть* представляет собой некоторое усложнение прототипа уступительности и предполагает более узкий круг контекстов употребления. Апресян отмечает, что между данными союзами нет «никаких строгих обязательных противопоставлений, а есть лишь некоторые достаточно трудноуловимые семантические и фонетические предпочтения, точное определение которых требует дальнейшего изучения» (Апресян, с. 56–57).

Анализ союзов в диахронии позволяет вскрыть более глубокие различия. Наиболее полное исследование союзов *хотя* и *хоть* было проведено Б. Лавровым (Лавров, с. 117–127), описавшим союз *хоть* как один из фонетических вариантов *хотя*, наряду с *хоша*, *хоти*, *хошь* и *хочь*. Союз *хотя* лингвисты определяют как причастно-деепричастную форму настоящего времени глагола *хотети* (Лавров; Булаховский). Согласно Лаврову, в древнерусском языке причастия были более близки категории глагола, чем прилагательного, и *хотя* с его фонетическими вариантами выступали в роли предиката в бессоюзных условных придаточных в значении ‘*если хочешь/если хотите*’. На пути от причастия к союзу форма *хотя* прошла промежуточную стадию приглагольного наречия (деепричастия) в значении, близком отглагольному существительному: ‘*хотя – если хотите – при желании – пусть*’. В этом же значении ‘*если хочешь/если хотите*’ употреблялись и варианты *хотя*.

Формы *хоть* и *хоти* (Лавров, с. 120; Булаховский, с. 251) и *хочь* (Соболевский, с. 247) являются формами 2 лица ед. числа повелительного наклонения глагола *хотети*, которые могли

употребляться и в значении изъявительного наклонения. Согласно Лаврову (с. 118), переход от императивных форм к уступительному союзу произошел в давние времена и сейчас сложно определить, когда и в какой синтаксической позиции глагол *хотети* стал формальным показателем придаточного предложения, и когда произошла семантическая транспозиция от значения '*хотеть*' к практически противоположному в современном употреблении '*несмотря на то, что*'.

Т.М. Николаева и И. Фужерон (с. 35) предполагают, что перераспределение функциональной парадигмы трех лексем *хотя/хоти/хоть* произошло в послепетровский период. Менее употребительная форма *хоти* со временем была вытеснена как излишняя с функциональной точки зрения формой *хоть*, которая стала восприниматься и описываться как вариант от *хотя*, но на самом деле разделила с ней ряд функций. Употребление *хоть* в значении '*если хочешь*' ограничивалось диалектами, фольклорными произведениями, пословицами и идиоматическими выражениями.

Н.П. Перфильева (с. 69) выдвигает гипотезу о различиях между *хотя* и *хоть* на синтаксическом уровне. Определяемая как «гибридная лексема», *хоть* выполняет функции частицы и чаще всего встречается в нереально-уступительных конструкциях, в то время как *хотя* ближе к союзу и употребляется преимущественно в реально-уступительных и сопоставительно-противительных конструкциях.

Сравнительный анализ *хотя* и *хоть* на диахроническом уровне указывает на различия в деривационных процессах и в употреблении на синтаксическом уровне, которые, как мы предполагаем, могут проявиться в композиционной семантике рассматриваемого ПФС.

Квазиимператив. Переменными компонентами главного и придаточного предложений выступают формы квазиимператива, выражающие условно-уступительный оттенок в придаточном предложении и долженствование в главном (Фортейн; Добрушина, с. 133–136) и находящиеся в тесном взаимодействии: конструкция *хоть* + V_{IMP} передает предел усилий, которые следует приложить для реализации действия, оформленного квазиимперативом долженствования в главном предложении.

(4) Директор справляет свой юбилей. | Бумаги ждут подпись, | Сестра ипотеку. | Ну, **хоть разорвись**, а всюду **поспей**. | […] Слуга я народа. | Российский чиновник.

При этом следует отметить, что представленная в главном предложении ситуация всех рассмотренных примеров является реальной, она может и должна быть реализована. В придаточном предложении условие, необходимое для реализации ситуации в А1, носит всегда оттенок гиперболизации, будь оно реальным, ср. (1) или, как в большинстве примеров, гипотетическим, ср. (2–6, 9–23). Независимо от реальности или гипотетичности условия, квазиимператив в А2 выражает значение ‘предела или максимума человеческих возможностей’, выступая дополнительным маркером представленной в А1 модальности. Для выражения гипотетического условия свойственно употребление фразеологизированных конструкций с глаголами деструктивной семантики, наиболее частотными среди которых являются *хоть убей*, *хоть тресни*, *хоть лопни*, *хоть разорвись*.

(5) **Хоть умри**, да **признайся**!

(6) Полный метр – это ты делаешь шаг и всё, ты заходить на 2 года. **Хоть умри**, но **сделай**!

Модальные значения квазиимперативной ситуации в А1, предполагающей обязательную реализацию действия, рассматриваются как облигативы (Palmer, с. 70). При анализе семантики конструкции мы принимали во внимание такой типологический параметр облигатива как степень обязательности выполнения действия. Дж. Байби, Р. Паркинс и В. Пальюка (Bybee, Perkins, Pagliuca. с. 186) отмечают, что: «[…] основной параметр, важный для облигативов, – это сила обязательства; обязательство может быть сильным или слабым. Если кто-то не выполняет слабое обязательство, последствия могут быть не очень серьезными, а невыполнение сильного обязательства влечет за собой серьезные последствия». Принимая предложенную Ю.Л. Кузнецовой (Кузнецова, с. 76) переформулировку данного параметра, можно сказать, что субъект, использующий облигатив, оценивает степень вероятности того, что обязательство не будет выполнено. Если такая вероятность мала – мы имеем дело с сильным облигативом, а если достаточно велика – со слабым. В случае нашей типологии ПФС вероятность невыполнения обязательства при наличии такого эксплицитного маркера как конструкция

хоть + VIMP практически сведена к нулю (не было найдено ни одного примера). Это позволяет предположить, что квазиимператив в A1 является маркером сильного облигатива.

Модальный оттенок, содержащийся в A1, может быть также выражен эксплицитно в случае замены квазиимператива модальными словами со значением долженствования *надо*, *нужно*:

(7) Роман **нужно** закончить к сроку, **хоть умри**.

(8) **Надо** долг исполнить, **хоть умри** потом.

Субъект. В прямом значении императивные формы обычно употребляются во 2-м лице ед. или мн. числа и подлежащее не выражено. Квазиимперативные формы допускают употребление подлежащего и сочетаются с различными лицами. В корпусе примеров субъект представлен множеством комбинаций.

Предложения с фразеологизированными конструкциями *хоть лопни*, *хоть умри*, *хоть тресни*, подлежащее которых не выражено и импульс совершить действие может относиться к любому лицу (9–12), приобретают значение обобщенно-личных предложений:

(9) Зато уж если потребовал генерал синицу, то **хоть тресни**, а **подай**; а не подал – умри!

(10) Возьмите пищу, или питие, или одежду. Что, кажется, проще всего сюда относящегося? А между тем сколько потребностей неотлучных: **хоть умри**, да **подай**!

(11) После школы наступит черёд специальных учебных заведений – всевозможных лицеев, колледжей, техникумов, институтов и университетов. **Хоть умри**, но **грызи** примитивные знания. **Хоть загнись**, но **превращай** себя в убогую пружинку Системы.

(12) – Да как же такие ваши пчелы лазят в летки?

– Ничего нет мудрёного, ваша светлость, у нас так: **хоть тресни**, да **полезай**.

Важно отметить, что импульс совершить действие любой ценой, в том числе невероятных усилий, порой приводящих к саморазрушению, может исходить от говорящего и быть направленным на самого себя. В таких случаях эксплицитно выраженный субъект представлен 1-м лицом ед. ч. И.п., ср. (4, 13) или Д.п., ср. (14).

(13) Если все носят такое платье, так **я хоть умри**, а **надевай**.

(14) Откровенно говоря, надоел **мне** этот универ, хуже пареной репы. Но спорить с предками бесполезно – вот **подай** им высшее образование, **хоть тресни**!

Эксплицитное указание на субъект может быть выражено на уровне микросинтаксиса ПФС (4, 13, 15–18) или же вытекать из контекста (14, 19, 20):

(15) Вызвал он главного сыщика. – Хоть **умри**, – говорит **ему**, – а **найди**.

(16) Выручай, **Зинаида**, две баночки икры хоть **лопни**, но **достань**.

(17) Они могут потребовать все, что душе угодно, а **Госснаб**, – хоть **умри**, но **представь** требуемое.

(18) Хоть **умрите**, но через месяц **дайте** мне хотя бы тысячу зелёных кактусов!

(19) И **мы** знали, что, если есть указание Сталина, для нас оно – закон. **Хоть лопни**, но всё **выполни**.

(20) Я отдала Сашке жизнь, лучшие годы, но и ломала **дочь** безжалостно. Должна заниматься иностранными языками: **хоть тресни**, не спи, не ешь, но **выполни** задания по английскому и французскому перед уроками с репетирами.

Отмечены случаи выражения субъекта 2-м лицом ед., ср. (3, 15, 16) или мн. числа, ср. (18), 1-м лицом мн. ч., ср. (19) и 3-м лицом ед. числа, ср. (20). Наличие эксплицитно или имплицитно выраженного субъекта подтверждает непарадигматической характер императивных форм.

Вид глагола. Анализ переменных лексических компонентов в А2 показал предпочтение в употреблении совершенного вида в нереально-уступительных конструкциях с глаголами деструктивной семантики *лопни*, *разорвись*, *тресни*, *умри*, ср. (2, 4–21, 23) и несовершенного вида в реально-уступительных конструкциях, ср. (1, 3), с единичным случаем несовершенного вида в нереально-уступительной конструкции, ср. (22). Тенденция к употреблению совершенного вида может быть обусловлена тем, что конструкция *хоть* + V_{IMP} подчеркивает необходимость совершения действия, названного в А1.

Для императивных форм с коннотацией сильного облигатива в А1 прослеживается тенденция употребления совершенного вида.

Из корпуса 29 примеров несовершенный вид представлен немногочисленными примерами, ср. (11, 13, 21–23).

(21) Но разве ты не знаешь условий нашей литературы! Или, другими словами: **хоть тресни**, а **говори**!

(22) Хоть **умирай**, а **пляши**.

В отношении устойчивости структуры ПФС следует отметить единственный случай пропуска постоянного компонента в А1, заполняемого сочинительными союзами, ср. (23):

(23) Одни премьеры! Но **хоть умри**, **иди**! В Театре п/р О. Табакова – сразу две.

Заключение. Проведенный анализ ПФС типа *Хоть умри, но сделай!* позволил представить фразеосхему для данной типологии ПФС (*хоть* + V_{IMP}, *но*/*а*/*да* + V_{IMP}) со строго фиксированным порядком следования придаточного и главного предложений, заданным прогрессивной последовательностью действий: квазиимператив долженствования в А1 представляется как результат ирреального условия ситуации в А2. Случаев парцелляции или выноса главного предложения в препозицию по отношению к придаточному отмечено не было. Пропуск постоянного компонента в примере (23) можно рассматривать как окказиональный случай стилизации диалогической речи. Отмеченное в подавляющем большинстве примеров ирреальное условие, реализуемое конструкцией *хоть* + V_{IMP}, подтверждает гипотезу Н.П. Перфильевой о более частотном употреблении союза *хоть* в нереально-уступительных конструкциях.

Следует отметить, что императивные глагольные формы в непрямом употреблении приобретают новые прагматические функции, а использование квазиимператива в А1 в качестве маркера долженствования усиливает эмоциональность иллокутивного речевого акта. Выступая сильным облигативом, квазиимператив долженствования денотирует действие, которое должно быть реализовано любой ценой. Субъектом при этом может выступать как третье лицо, так и сам говорящий. Немаловажный вклад в реализацию семантики квазиимператива долженствования привносит конструкция *хоть* + V_{IMP}, где в семантике союза *хоть* прослеживается связь с его изначальным употреблением в условных придаточных в значении ‘*если хочешь*’.

Модель ПФС данного типа, свойственная разговорной речи и встречающаяся в художественной литературе, представляет особый

интерес при изучении русского языка на продвинутом этапе в условиях отсутствия языковой среды. Декодирование значения рассмотренной коммуникативной единицы поможет инофонам понять её специфику и научиться самостоятельно конструировать высказывание с экспрессивно выраженной модальностью.

Список литературы

1. Апресян В.Ю. Уступительность: механизмы образования и взаимодействия сложных значений в языке, М.: Языки славянской культуры, 2015.
2. Баранов А.Н., Добровольский Д.О., Основы фразеологии: краткий курс, М., 2014.
3. Богуславский И.М., Иомдин Л.Л., Безусловные обороты и фраземы в толково-комбинаторном словаре // Актуальные вопросы практической реализации систем автоматического перевода, Ч. 2, М.: Изд-во МГУ, 1982.
4. Булаховский Л.А., Исторический комментарий к русскому литературному языку, К.: Радянська школа, 1958.
5. Величко А.В., Предложения фразеологизированной структуры как языковой и коммуникативный феномен // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 4. С. 7–15.
6. Величко А.В., Предложения фразеологизированной структуры в русском языке: автореф. дисс. ... докт. филол. наук. Нижний Новгород, 2017, 41 с.
7. Добрушина Н.Р., Императив. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики (http://rusgram.ru). На правах рукописи, М., 2014.
8. Исаченко А.В., Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким, Морфология, Ч. 2, Братислава: Издательство Словацкой Академии Наук, 1960.
9. Кузнецова Ю.Л., Уступительные квазиимперативные конструкции в русском языке // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы, 2007.
10. Кузнецова Ю.Л., Квазиимператив долженствования, Acta Linguistica Petropolitana, Труды Института Лингвистических исследований, Том 10, Часть 2, Русский язык: грамматика конструк-

ций и лексико-семантические подходы, Ред. тома С.С. Сай, М.А. Овсянникова, С.А. Оскольская, СПб.: Наука, 2014.

11. Лавров Б.В., Условные и уступительные предложения в древнерусском языке, М.-Л.: Издательство Академии Наук СССР, 1941.

12. Меликян В.Ю., Синтаксический фразеологический словарь русского языка, М.: Флинта, 2013.

13. Николаева Т.М., Сочинительные союзы а, но, и: история, сходства и различия // Славянские сочинительные союзы. Ред кол. Т.М. Николаева, В.С. Ефимова, И. Фужерон. М.: Институт славяноведения и балканистики РАН, 1997.

14. Николаева Т.М, Фужерон И., Некоторые наблюдения над семантикой и статусом сложных предложений с уступительными союзами // Вопросы языкознания, 1999, № 1.

15. Перфильева Н.П., Являются ли хотя и хоть вариантами? // Материалы Всесоюзной научной студенческой конференции «Студент и научно-технический прогресс», Филология. Новосибирск, 1977.

16. Прозорова Е.В., Хоть плачь, или анализ значения конструкции ‘хоть + императив’ // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы, 2007.

17. Соболевский А.И., Лекции по истории русского языка, М.: Унив. тип. Спринг, 1907.

18. Ушакова А.П., Синтаксические фразеологизмы с семантикой иронического неодобрения в современном русском языке: дисс. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2018.

19. Фортейн Э., Полисемия императива в русском языке // Вопросы языкознания, 2008. № 1.

20. Храковский В.С., Володин А.П., Семантика и типология императива: русский императив, 2-е изд., М.: Editorial URSS, 2001 (1-е изд. – Ленинград 1986).

21. Храковский В.С., Условные конструкции: взаимодействие кондициональных и темпоральных значений // Вопросы языкознания, 1994. № 6.

22. Шведова Н.Ю., О некоторых типах фразеологизированных конструкций в строе русской разговорной речи // Вопросы языкознания, 1958. № 2.

23. Шведова Н.Ю., Очерки по синтаксису русской разговорной речи, М.: Изд-во Академии наук СССР, 1960.

24. Шмелев Д.Н., Избранные труды по русскому языку, М.: Языки славянской культуры, 2002.

25. Bybee J., Perkins R., Pagliuca W., The Evolution of Grammar: Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World. Chicago – London: The University of Chicago Press, 1994.

26. Israeli A., An Imperative Form in Non-Imperative Constructions in Russian. The Slavic and East European Language Resource Center, 1, 2001. [online] URL http://www.seelrc.org/glossos/ issues/1/ israeli.pdf (2018-06-22).

27. Mel'čuk, I.A. Phrasemes in language and phraseology in linguistics/ I.A.Mel'čuk // Idioms: Structural and psychological perspectives/ M. Everaert [et al] (eds.). – Hillsdale (NJ), 1995.

28. Palmer F.R., Mood and Modality. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Сокращения

1. БТСРЯ: Большой толковый словарь русского языка, СПб.: Норинт, 2002.

2. БУСРЯ: Большой универсальный словарь русского языка, Под ред. В.В. Морковкина, М.: Словари XXI века, АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2016.

3. РГ: Русская грамматика: В 2-х т. / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. М., 1980. Т. II.

References

1. Apresyan, V.YU. (2015). Ustupitel'nost': mekhanizmy obrazovaniya i vzaimodeistviya slozhnykh znachenii v yazyke. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury Publ.

2. Baranov, A.N. & Dobrovol'skii. D.O. (2014). Osnovy frazeologii: kratkii kurs, Moscow.

3. Boguslavskii, I.M. & Iomdin, L.L. (1982). Bezuslovnye oboroty i frazemy v tolkovo-kombinatornom slovare. Aktual'nye voprosy prakticheskoi realizatsii sistem avtomaticheskogo perevoda. Part. 2. Moscow: MGU Publ.

4. Bulakhovskii, L.A. (1958). Istoricheskii kommentarii k russkomu literaturnomu yazyku. K.: Radyans'ka shkola Publ.

5. Bybee, J., Perkins, R. & Pagliuca, W. (1994). The Evolution of Grammar: Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World. Chicago – London: The University of Chicago Press.

6. Dobrushina, N.R. (2014). Imperativ. Materialy dlya proekta korpusnogo opisaniya russkoi grammatiki (http://rusgram.ru). Na pravakh rukopisi. Moscow.

7. Fortein, E. (2008). Polisemiya imperativa v russkom yazyke. Voprosy yazykoznaniya. 1.

8. Isachenko, A.V. (1960). Grammaticheskii stroi russkogo yazyka v sopostavlenii so slovatskim, Morfologiya, Part 2, Bratislava: Slovatskaya Akademiya Nauk Publ.

9. Israeli, A. (2001). An Imperative Form in Non-Imperative Constructions in Russian. The Slavic and East European Language Resource Center, 1. Retrieved 22 June, 2018 from http://www.seelrc.org/glossos/ issues/1/ israeli.pdf

10. Khrakovskii, V.S. & Volodin, A.P. (2001). Semantika i tipologiya imperativa: russkii imperativ, 2-e izd., Moscow: Editorial URSS Publ.

11. Khrakovskii, V.S. (1994). Uslovnye konstruktsii: vzaimodeistvie konditsional'nykh i temporal'nykh znachenii. Voprosy yazykoznaniya. 6.

12. Kuznetsova, Yu.L. (2007). Ustupitel'nye kvaziimperativnye konstruktsii v russkom yazyke. Nauchno-tekhnicheskaya informatsiya. Seriya 2: Informatsionnye protsessy i sistemy.

13. Kuznetsova, Yu.L. (2014). Kvaziimperativ dolzhenstvovaniya, Acta Linguistica Petropolitana, Trudy Instituta Lingvisticheskikh issledovanii, Tom 10, Chast' 2, Russkii yazyk: grammatika konstruktsii i leksiko-semanticheskie podkhody, Red. toma S.S. Sai, M.A. Ovsyannikova, S.A. Oskol'skaya. Saint Petersburg: Nauka Publ.

14. Lavrov, B.V. (1941). Uslovnye i ustupitel'nye predlozheniya v drevnerusskom yazyke, Moscow-Leningrad: Akademiya Nauk SSSR Publ.

15. Mel’čuk, I.A. (1995). Phrasemes in language and phraseology in linguistics/ I.A.Mel’čuk // Idioms: Structural and psychological perspectives. Hillsdale (NJ).

16. Melikyan, V.YU. (2013). Sintaksicheskii frazeologicheskii slovar' russkogo yazyka. Moscow: Flinta Publ.

17. Nikolaeva, T.M. & Fuzheron, I. (1999). Nekotorye nablyudeniya nad semantikoi i statusom slozhnykh predlozhenii s ustupitel'nymi soyuzami. Voprosy yazykoznaniya.1.

18. Nikolaeva, T.M. (1997). Sochinitel'nye soyuzy a, no, i: istoriya, skhodstva i razlichiya. Slavyanskie sochinitel'nye soyuzy. Red kol. T.M. Nikolaeva, V.S. Efimova, I. Fuzheron. Moscow: Institut slavyanovedeniya i balkanistiki RAN Publ.

19. Palmer, F.R. (2001). Mood and Modality. Cambridge: Cambridge University Press.

20. Perfil'eva, N.P. (1977). Yavlyayutsya li khotya i khot' variantami? Materialy Vsesoyuznoi nauchnoi studencheskoi konferentsii "Student i nauchno-tekhnicheskii progress", Filologiya. Novosibirsk.

21. Prozorova, E.V. (2007). Khot' plach', ili analiz znacheniya konstruktsii 'khot' + imperativ'. Nauchno-tekhnicheskaya informatsiya. Seriya 2: Informatsionnye protsessy i sistemy.

22. Shmelev, D.N. (2002). Izbrannye trudy po russkomu yazyku. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury Publ.

23. Shvedova, N.Yu. (1958). O nekotorykh tipakh frazeologizirovannykh konstruktsii v stroe russkoi razgovornoi rechi. Voprosy yazykoznaniya. 2.

24. Shvedova, N.Yu. (1960). Ocherki po sintaksisu russkoi razgovornoi rechi. Moscow: Akademiya nauk SSSR Publ.

25. Sobolevskii, A.I. (1907). Lektsii po istorii russkogo yazyka. Moscow: Univ. tip. Spring Publ.

26. Ushakova, A.P. (2018). Sintaksicheskie frazeologizmy s semantikoi ironicheskogo neodobreniya v sovremennom russkom yazyke: diss. ... kand. filol. nauk. Yaroslavl'.

27. Velichko, A.V. (2015). Predlozheniya frazeologizirovannoi struktury kak yazykovoi i kommunikativnyi fenomen // Vestnik RUDN. Seriya: Russkii i inostrannye yazyki i metodika ikh prepodavaniya. 4. 7–15.

28. Velichko, A.V. (2017). Predlozheniya frazeologizirovannoi struktury v russkom yazyke: avtoref. diss. ... d-ra. filol. nauk. Nizhnii Novgorod.

Контактная информация:

Остахова Татьяна Анатольевна – преподаватель русского языка кафедры славистики Мессинского университета (Италия).

E-mail: ostakhova@unime.it

ВКЛАД ЛИНГВОДИДАКТИКИ В ТЕОРИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

С.А. Хавронина
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

THE CONTRIBUTION OF LINGUODIDACTICS TO THE THEORY OF THE RUSSIAN LANGUAGE

S.A. Khavronina
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

В статье говорится о направлении в изучении русского языка, ориентированном на иностранную аудиторию; о работах преподавателей- русистов, внесших весомый вклад не только в процесс обучения русскому языку как иностранному, но и в общую теорию русского языка.

Ключевые слова: лингводидактика, русский язык как иностранный, «отрицательный языковой материал», функционально-семантический подход.

Abstract

The article describes the trend in Russian language studies oriented on the foreign audience; on scientific works of Russian language teachers who contributed much not only to the process of teaching Russian as a foreign language, but to the general theory of the Russian language.

Key words: linguodidactics, Russian as a foreign language, "negative language material", functional-semantic method.

Лингводидактика, по определению автора термина, – это «описание языка в целях его преподавания как родного, как неродного, как иностранного» (Шанский). В отличие от лингвистики, изучающей язык как феномен, его структуру и систему, лингводидактика рассматривает язык как объект усвоения и предмет препо-

давания. Лингводидактика оценивает факты и явления изучаемого языка со стороны их объективной сложности/простоты устройства, значения, функции, а также определяет коммуникативную значимость фактов и явлений языка, степень их необходимости в процессе речевой деятельности.

Термин *лингводидактика* и сочетания «лингводидактический подход», «лингводидактический аспект» и другие входят в научно-методический обиход в конце 60х годов, но первые опыты описания русского языка в целях преподавания иностранцам относятся ещё к началу 50-х годов. Они были предприняты преподавателями- практиками первой в стране кафедры русского языка для иностранных студентов гуманитарных факультетов Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Уже в первые месяцы работы в иностранной аудитории обнаружилось, что ни школьные, ни университетские учебники русского языка, ни даже академическая грамматика не отвечает целям и задачам, нуждам и потребностям практики преподавания, «поскольку существующие описания языка как родного не всегда и не во всем оказываются пригодными при изучении того же языка в качестве иностранного» (Новиков).

Это касалось всех аспектов обучения языку: и фонетического, и лексического, и грамматического. И уже в начале работы в иностранной аудитории силами преподавателей-практиков были подготовлены фонетические курсы с учетом особенностей родных языков учащихся: для поляков (М.В. Всеволодова), чехов (Л.М. Масловская), немцев (Г.И. Рожкова), венгров (Н.С. Прудникова) и др. Создание практических пособий стимулировало научные исследования – в статьях и диссертациях рассматривались особенности русского вокализма и консонантизма, ударения и слоговой структуры русского слова, изучались в сопоставительном плане фонетические системы русского и испанского языков, русского и арабского, русского и вьетнамского русского и хинди и др.

Но самым весомым вкладом в изучение звуковой стороны русской речи стало описание интонационной системы русского языка, выполненное Е.А. Брызгуновой и представленное в книге «Практическая фонетика и интонация русского языка» (1963). Оценивая эту работу, известный лингвист В.А. Белошапкова подчеркнула, что в ней (в работе) впервые объектом анализа стали не типы простого и

сложного предложения с их интонационным рисунком, т.е. синтаксические единицы, а сами интонационные средства языка – мелодика, паузы, ударение. Варианты их соотношений были типизированы и представлены в виде интонационных единиц – интонационных конструкций (ИК). Каждая конструкция была описана со стороны её структуры, коммуникативного значения, функционирования в речи.

На основе данного описания коллегами, учениками и последователями автора были разработаны серии специальных упражнений, составлены специальные учебные пособия. Преподаватели–практики получили надежный инструмент для обучения иностранцев интонационному оформлению речи. Тема «Обучение интонации» стала обязательной частью программ и учебников по русскому языка как иностранному.

Как показало время, разработанная Е.А. Брызгуновой система интонационных конструкций имеет не только практическую ценность: раздел «Интонация» в академическом издании «Русская грамматика 1980» представлен именно теорией Е.А. Брызгуновой.

Неоценимый вклад внесли преподаватели – русисты в изучение лексической системы русского языка. Стимулом к исследованиям в этой области были трудности иностранных учащихся, порождающие ошибки в употреблении лексических единиц в устной и письменной речи.

Неправильности в употреблении слов могли быть случайными (так называемые «ошибки незнания»), но, как показывала практика, большинство ошибок в словоупотреблении имело регулярный характер и заключалось главным образом в неразличении слов близких, но не тождественных по значению, например, таких как *наследие и наследство*, *пользоваться* и *использовать*. Общий характер ошибок в речи иностранцев – носителей разных языков: немецкого и китайского, испанского и арабского, шведского и корейского – свидетельствовал о том, что ошибки возникают не под воздействием родного языка, а объясняются наличием сложных внутрисистемных связей и отношений между словами изучаемого – русского языка.

Как известно, исправление ошибок не сводится к простой констатации «Так по-русски не говорят», но требует выяснения причины ошибочного действия, выявления и объяснения нормы,

нарушением которой является ошибка. Обращение к толковым словарям русского языка не помогало, ни в одном из них не было указаний на то, в чем состоит разница в значении и употреблении «сходных», семантически близких лексических единиц.

Преподавателями- практиками был собран и проанализирован огромный массив «отрицательного языкового материала» (Щерба), т.е. реальных ошибок иностранных учащихся в употреблении слов в устной и письменной речи. На основе анализа была выделена такая единица лексической системы, как лексико-семантическая группа (ЛСГ) – слова одной части речи, имеющие общий компонент значения и различающиеся его частными компонентами. Именно наличие в словах различающихся компонентов (сем) определяет различие в сочетательных возможностях слов, составляющих одну лексико-семантическую группу. И уже в 1963 году был подготовлен сборник «Лексические упражнения» для работы над семантическими близкими словами, употребление которых вызывало затруднения у иностранных учащихся.

В 1971 году было издано пособие «Лексические ряды трудных для иностранцев слов» (под ред. Г.Ф. Воробьевой), в котором было представлено 46 групп слов с комментариями – объяснением разницы в значении слов, примерами сочетаемости, а в некоторых случаях – и примерами возможных ошибок. В 1975 году вышел в свет «Сборник упражнений по лексике русского языка» (Э.И. Амиантова и др.), представляющий собой по существу учебно-справочное пособие, в котором в определенной системе объясняются и отрабатываются интерферирующие лексические единицы, сгруппированные по частям речи – глаголы, существительные, прилагательные, наречия. Следует отметить и такие издания, содержащие богатейший материал для лексической работы как «Трудные случаи употребления семантически близких слов» (С.И. Дерягина, Е.В. Мартыненко) и «Когда не помогают словари». (Э.В. Аркадьева и др.).

Теоретико-лингвистическое и теоретико-методическое обоснование «полевой работы» преподавателей-практиков по сбору, анализу, группировке, классификации, интерпретации лексики русского языка было дано в монографии И.П. Слесаревой «Проблемы описания и преподавания русской лексики» (1980).

Можно сказать, что широким охватом исследованного языкового материала, тонкими наблюдениями, конструктивными вывода-

ми о закономерностях функционирования единиц лексической системы русского языка преподаватели-практики не только расширили представление о словарном составе современного русского языка, но и обогатили его лексикологию и лексикографию.

С первых дней работы в иностранной аудитории центральное место в учебном процессе отводилось грамматике. И это не случайно: грамматика организует речь, грамматика – это «объективная языковая действительность, управляющая нашей речью» (Щерба).

Первыми и единственными пособиями по русскому языку для иностранцев в то время были «Краткий справочник по русской грамматике» И.М. Пулькиной (1959) и «Учебник русского языка для студентов-иностранцев. Практическая грамматика с упражнениями» И. М. Пулькиной и Е.Б. Захава-Некрасовой (1958).

В трудах отечественных языковедов, начиная с М.В. Ломоносова, грамматика русского языка описана всесторонне и детальнейшим образом, но преимущественно со стороны формально-структурной организации языка. Однако иностранцу, осваивающему русский язык в целях общения, необходимо овладеть не только номенклатурой языковых средств, но и нормами их функционирования, поэтому в практике преподавания русского языка иностранцам грамматика рассматривалась как функционирующая система, а каждое явление как единство формы, значения и функции.

Так, например, в традиционных грамматиках русского языка при описании видов глагола главное внимание уделялось способам образования видовых пар-суффиксальному, префиксальному, супплетивному, чередованию. В первой же работе о видах глагола, адресованной иностранной аудитории, раскрывались закономерности функционирования глаголов несовершенного и совершенного вида и устанавливались нормы их употребления в прошедшем и будущем времени, в инфинитиве, в императиве, в предложениях с однородными глаголами, с отрицанием *не,* в частях сложного предложения, во взаимосвязи со способами глагольного действия (О.П. Рассудова « Употребление видов глаголов в русском языке, 1968).

С самого начала грамматика в практическом курсе русского языка для иностранцев мыслилась не как «раздел языкознания, изучающий грамматический строй языка» и не как «свод правил словоизменения и соединения слов в предложении», а как сами языковые средства, которыми пользуются носители русского языка для

выражения обобщенных значений (смыслов, понятийных категорий), таких как субъект, объект, адресат, действие, состояние, качество, количество, наличие, отсутствие, принадлежность и др.

Постепенно в практике преподавания русского языка иностранцам складывался особый подход к описанию языка – функционально- семантический, функционально-коммуникативный, предполагающий рассмотрение фактов и явлений русской грамматики по принципу от содержания к форме, от значения к средствам выражения. С этих позиций были детально описаны значение и употребление падежей (О.М. Аркадьева), виды глаголов (О.П. Рассудова), глаголы движения (Л.С. Муравьева, Г.А. Битехтина, Л.П. Юдина), возвратные глаголы (Н.А. Лобанова, О.С. Чагина), безличные предложения (Д.И. Фурсенко), структурные типы простого предложения (С.И. Кокорина), порядок слов в предложении (О.А. Крылова, С.А. Хавронина), синтаксис научной речи (Н.М. Лариохина, О.Д. Митрофанова) и др. В полной мере данный подход был реализован в книге «Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов» (под ред. Н.А. Метс, 1985).

Основополагающую роль в становлении, теоретическом обосновании и применении функционального подхода сыграли труды Г.И. Рожковой (Рожкова) и М.В. Всеволодовой (Всеволодова).

Вершиной лингводидактического описания грамматики русского языка стала коллективная монография преподавателей кафедры русского языка для студентов гуманитарных факультетов МГУ «Книга о грамматике. Для преподавателей русского языка как иностранного» (под ред. А.В. Величко). Авторы «Книги о грамматике» руководствовались идеей обобщить огромный, накопленный за десятилетия опыт описания русского языка и конкретно – русской грамматики, нацеленной на обучение иностранных учащихся. В капитальном издании объемом в 750 страниц представлены все наиболее важные и трудные для иностранцев явления русской грамматики, многие из которых ранее были вне поле зрения ученых – лингвистов. Книгу отличает широта охвата языкового материала, полнота и тщательность его описания, точность формулировок теоретических положений и методических рекомендаций.

Лингводидактика не противопоставлена лингвистике. Она опирается на науку о языке и черпает из нее и конкретные сведения,

и теоретические положения. Вместе с тем своим материалом, наблюдениями и обобщениями лингводидактика дополняет и обогащает науку о современном русском языке.

Список литературы

1. Всеволодова М.В. Основания практической функционально-коммуникативной грамматики русского языка. // Языковая системность при коммуникативном обучении. М., 1988.

2. Новиков Л.А. Избранное. М.: Изд-во РУДН, 2000.

3. Рожкова Г.И. Вопросы практической грамматики в преподавании русского языка как иностранного. М., 1978.

4. Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика. – М.: 1969.

5. Щерба Л.В, Языковая система и речевая деятельность. О трояком аспекте языковых явлений. – Л., 1947.

References

1. Vsevolodova, M. V. The Foundations of practical functional and communicative grammar of the Russian language. // Language consistency in communicative learning. M., 1988.

2. Novikov, L. A. Selected works.M.: 2000.

3. Rozhkova, G. I. Practical Issues in teaching Russian as a foreign language. M., 1978.

4. Shansky, N. M. Russian linguistics and linguodidactics. – M.: 1969.

5. Shcherba, L. V., Language system and speech activity. On the threefold aspect of linguistic phenomena. – L., 1947.

Контактная информация:

Хавронина Серафима Алексеевна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета.

E-mail: khavronina@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОГРАНИЧЕННОСТЬ И БЕЗГРАНИЧНОСТЬ «ИГРОВОГО ПОЛЯ» УРОКА РКИ

Т.Т. Черкашина
Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)
Москва, Россия

METHODICAL LIMITS AND UNLIMITED “GAME FIELD” AT THE LESSON ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

T.T. Cherkashina
A.N. Kosygin Russian State University (Technology. Design. Art)
Moscow, Russia

Аннотация

Автор трактует урок РКИ как своеобразный сценарий речевой деятельности преподавателя и студентов, объясняет причины методической ограниченности и показывает пути расширения «игрового поля» урока; подчеркивает роль и значение речевых действий русиста. В статье рассматриваются конкретные примеры отрицательного речевого поведения преподавателя, делается вывод о необходимости ограничивать методические усилия преподавателя в предъявлении студентам теоретического грамматического материала в связи со спецификой изучения русского языка как иностранного. В статье делается вывод о необходимости формирования у студентов прагматических, инструментальных коммуникативных компетенций.

Ключевые слова: игровое поле урока РКИ, роль и значение речевого поведения преподавателя, расширение коммуникативных компетенций учащихся.

Abstract

The author interprets a lesson on Russian as a foreign language as a peculiar scenario of speech activity of the teacher and students, explains

the reasons for methodological limits and shows ways to expand the “game field” of the lesson; emphasizes the role and significance of speech actions of a Russian scholar. The article discusses specific examples of a teacher’s negative speech behaviour, concludes that it is necessary to limit the teacher’s methodological efforts in presenting students with theoretical grammatical material in connection with the specifics of studying Russian as a foreign language. The article concludes that it is necessary for students to form pragmatic, instrumental communicative competencies.

Key words: game field of a lesson on Russian as a foreign language, the role and importance of the teacher’s speech behavior, expanding students' communicative competencies.

Введение. Урок РКИ – это место встречи преподавателя, как правило, носителя языка и иностранного учащегося, которому русский язык нужен для решения конкретных коммуникативных задач, главными из них, безусловно, являются – адаптация к новой языковой среде, чуждой культуре и академическая готовность обучаться в системе бакалавриата, магистратуры или аспирантуры российского вуза.

Отметим, что компетентностный подход к обучению иностранных бакалавров в современной системе высшего образования переформатирует одно из основополагающих понятий лингводидактики – понятие функциональной грамотности, что, с одной стороны, корреспондирует внимание русиста к методической ограниченности приемов и методов обучения, а с другой стороны, расширяет безграничные горизонты «игрового поля» урока РКИ. Социальные и академические требования к подаче учебного материала ставят преподавателя в ситуацию жесткого отбора лексико-грамматических средств, достаточных с методической точки зрения для восприятия новой информации на конкретном уроке РКИ с целью вывести учащихся "в речь" и подготовить их к освоению основных образовательных программ на русском языке в российских вузах.

Урок РКИ – это не обычный урок. При этом любой урок выступает в качестве минимальной организационной единицы учебного процесса, своеобразной сценой активных и продуманных, методически оправданных и выверенных действий преподавателя. Преподавателю-русисту отводится роль ведущего сценариста и ди-

рижера, а также студентов как основных действующих лиц, ради которых и для которых это действие совершается. Считаем нелишним напомнить: авторитет преподавателя РКИ для иностранных студентов, особенно на начальном этапе обучения, безусловен уже на том простом основании, что именно через него и посредством него студенты узнают Россию, знакомятся с ее народом, культурой и, разумеется, языком.

Сегодня под функциональной грамотностью принято понимать не только умение студентов вступить в контакт и взаимодействовать в определенных речевых, учебно-профессиональных или социокультурных ситуациях, но и умение убедить в своей правоте. Корифеи русистики (О.Д. Митрофанова, Е.И. Мотина, В.Г. Костомаров, С.А. Хавронина и др.) единодушны в том, что образовательный, воспитательный потенциал языка в наибольшей степени реализуется в его коммуникативной функции. Не претендуя на оригинальность, отметим: в обучении русскому языку как иностранному в качестве главной цели всегда была и остается задача сформировать коммуникативную компетентность, которая семантически экстраполируется на умение студента слышать, понимать информацию, интерпретировать ее и вступать в диалог. А цель, как известно, определяет средства ее достижения.

Мы солидарны с Е.И. Пассовым в том, что языку научить нельзя, «…языку можно только научиться» (Пассов, Кузовлева). При этом ученый, на наш взгляд, справедливо подчеркивал, что «иностранный язык давно уже стал производительной силой в современном обществе, а обучение иностранному языку – своего рода экономической категорией». Нам близки утверждения Е.И. Пассова по поводу того, что привычный термин «обучение» не является синонимом слову «образование». В системе координат первого студент всего лишь средство реализации процесса обучения. «С образованием все иначе. Целью образования является сам человек» (Пассов, Кузовлева).

Независимо от того, к какому типу, согласно традиционной классификации, относится урок РКИ, в нем заложен несомненный игровой потенциал, и преподаватель-русист, планируя свои действия на уроке, не может не учитывать экстралингвистическую составляющую языка. Выбор дидактических средств, объем и содержание учебного материала, методика его подачи и способы органи-

зации урока должны быть подчинены главной образовательной цели – научить студентов говорить по-русски. При этом подчеркнем, что знания грамматической системы русского языка с учетом ее бескрайности: наличие исключений из существующих правил, специфика видо-временных форм глагола и сложность предложно-падежной системы пугает иностранного учащегося. Мастерство русиста как раз и состоит в том, чтобы нивелировать эти трудности, убедительно показав, что русский язык можно выучить с удовольствием. Грамматика в методике РКИ, в отличие от урока русского языка для учащихся, для которых русский является естественным языком общения, – это вспомогательная информация, поэтому на уроке РКИ исключается подробный ввод теоретических сведений по грамматике, поскольку они выполняют функцию обеспечения умений и навыков использовать языковые модели в речи, поэтому безусловной методической неудачей, если не методическим промахом, можно считать такое речевое поведение преподавателя на уроке, при котором своими «теоретическими» комментариями и непродуманными вопросами он ставит студента в тупик.

Рассмотрим фрагмент урока РКИ со знаком минус, который провел преподаватель, не имеющий базового филологического образования:

Преподаватель спрашивает: «Какие глаголы дательного падежа?» Как известно, нет такого лингвистического термина. Далее преподаватель пишет на доске видовые пары глаголов, не обращая внимания на принятый в методике РКИ порядок написания глаголов НСВ и СВ. Студенты должны усвоить, что первым в паре стоит глагол НСВ, потом глагол СВ. Записывая на доске видовые пары глаголов, преподаватель обязан обращать внимание студентов на способ образования СВ, графически выделяя другим цветом префиксы и суффиксы; особое внимание обращать на супплетивные формы (*говорить-сказать*) и проч., должен комментировать изученные значения глаголов НСВ (факт, процесс, повторяемость действия) и основное значение глаголов СВ – результат, завершенность действия. Предлагать иностранным студентам различать вид глагола по вопросам «Что *(с)делать?»* является грубой методической ошибкой.

Далее преподаватель пишет на доске глагол *дарить.* Заметим, что способ семантизации данного глагола вызывает полное недо-

умение. В процессе работы над видами глаголов преподаватель говорит буквально следующее: *"Дар-подарок – дарить-подарить"* Далее обращает внимание на ударение и говорит: «Читаем – *подарок*, где ударение? – *ПодАро*к. Что это за слово? Почему эти слова вместе? У них общий корень. *Дар – это особое состояние человека. Подарок – очень приятная вещь. От друга, от друзей. Дарить – какой вид? Что делать? А если СВ»?* Студенты не понимают вопроса, поэтому преподаватель отвечает сама: «*Подарить!* Еще какие *глаголы этого падежа»?* Речь преподавателя не поддается комментариям… Семантизировать слово *дар, используя* значение философского понятия, недопустимо на уроке РКИ.

Как известно, на любом уроке РКИ в комплексе, системно развиваются все виды речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение, письмо, при этом важно соблюдать логику соотнесенности всех этапов урока с его основной целью. Каждое упражнение подготавливает учащихся к выполнению следующего. К примеру, для выработки навыков монологической речи следует поработать с текстом. Можно ли дать какие-то универсальные рекомендации по формированию речевых навыков и умений учащихся? Любая деятельность, в том числе и речевая, может быть успешной при условии опыта использования языка. При этом умение общаться как комплексная, интегрированная компетенция инофона существенно отличается от умения говорить, читать, писать и адекватно слушать. В понятие *речевой навык* входит не только осознанность речевых действий, но и автоматизм, устойчивость, гибкость, сознательность. Одним словом, оставаясь стереотипным, навык общения на русском языке предполагает умение студента приспособить знакомые речевые модели к конкретной речевой ситуации. Осмелимся предположить, что некоторая неопределенность концепции инновационных методик РКИ объясняется в какой-то мере отсутствием до недавнего времени пристального внимания лингводидактов к риторике диалога, которая была сформулирована еще М. Бахтиным, а впоследствии обозначена так или иначе в работах филологов-русистов (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Воробьев, О.Д. Митрофанова, Ю.С. Степанов, Т.М. Балыхина, Т.В. Булыгина и др.). В прежних методиках не оставалось, по мнению О.Д. Митрофановой, места для «несанкционированных» (Митрофанова, Хавронина, с. 264) личностных интересах обучающегося, без которых говорить об эф-

фективном формировании коммуникативной компетентности иностранных студентов нельзя. Заметим, что претензии к недостаточному вниманию со стороны лингводидактов к интегративной сущности языкового межкультурного образования (не обучения) предъявляет Е.И. Пассов, решительно настаивая: «Под лозунгом так называемого компетентностного подхода, идеологи «модернизации» образования ставят перед нами задачу «обеспечить знание языка на уровне функциональной грамотности». Позволим себе не согласиться с ученым: рассматривать компетентностный подход узко, сравнивая его с ликвидацией всеобщей неграмотности в 20-е годы прошлого столетия, не вполне допустимо. Безграничностью и ограниченностью лингводидактики, как нам представляется, продиктован интерес преподавателей русского языка к аргументативной риторике. Прагматическое стремление русистов выйти за рамки так называемого survival language (языка для выживания), детерминировано желанием актуализировать умения и навыки, которыми должен овладеть иностранный студент для успешной адаптации в академической среде российского вуза. К инструментальным коммуникативным компетенциям, которыми предстоит овладеть иностранным бакалаврам, можно с уверенностью отнести аргументативные навыки создания «своего» и интерпретации «чужого» текста. Необходимость формирования текстуально-диалогических навыков инофонов прописана в существующих стандартах РКИ на всех этапах обучения.

Однако, несмотря на то, что риторика, теория аргументации уходят корнями в глубокую древность, в методике обучения РКИ эта область исследований долгое время не была в чести. Нам представляется, что возросший интерес к формированию навыков эффективного общения на занятиях по РКИ оправдан самой логикой учебного предмета «Русский язык как иностранный», обучение в котором идет от «мелких» единиц (фонема) ко все более укрупненным, в т.ч. текстовым. Являясь основной дидактической единицей обучения, текст представляет собой поле интегративных метаметодических моделей обучения аудированию, говорению, чтению, письму. Указанные факторы оказываются основополагающими для расширения «игрового поля» урока РКИ. Основы аргументативной риторики предполагают актуализацию речевой деятельности конкретных языковых личностей. В-третьих, риторика и теория аргу-

ментации – глубоко системные явления. Риторика по своему характеру наука сугубо функциональная. Потребность убедить кого-то в чем-то как заданная речевой ситуацией коммуникативная задача наиболее полно и убедительно проявляет себя в учебно-научной деятельности иностранного студента, к коммуникативной компетенции которого особенно на старших курсах предъявляются наиболее высокие требования: студенту-иностранцу необходимо научиться реферированию, нужно уметь подготовить доклад и выступить с его презентацией перед российской группой и проч. Но и на начальном этапе обучения иностранные студенты, осваивающие базовый уровень владения РКИ, начинают изучать язык в специальных целях, при этом постепенно расширяется лексико-грамматический материал для освоения, который в сущности обеспечивает развитие умения аргументировать (*конструкции для выражения причинно-следственных отношений, модели выражения условия и проч*.). Справиться с подобного рода коммуникативными проблемами студенту помогут задания, развивающие знания, умения и навыки в таких продуктивных видах речевой деятельности, как: чтение, письмо, говорение. Если главной целью речи является убеждение собеседника, то именно она относится к аргументирующей. Аргументация – это установление (обоснование) истинности высказывания, суждения, теории, которое начинается с семантизации слов, входящих в тезис. Создать на уроке игровую ситуацию, к примеру, дискуссию на тему *«Можно ли воспитать нравственность?»*, студенты выдвигают, казалось бы, верный тезис: «*Нравственность – это сакральное чувство, его можно воспитать*». Преподаватель, создавая дискуссионную ситуацию, выдвигает антитезис: «*Если нравственность – это чувство, то его воспитать нельзя*». Какое родовое понятие поможет вывести студентов из лексического тупика? Преподаватель в ситуации формулирования тезиса и антитезиса активизирует лексико-грамматические знания студентов, отрабатывая основные языковые средства выражения а) названия предмета/объекта, процесса и т.д. (*что? называется чем?);* б) сопоставления/сравнения объектов (*кто? различает/сравнивает/сопоставляет что? с чем?)* и др. Обучение аргументации в «игровом пространстве» урока позволяет студентам приобрести реальные инструментальные навыки эффективного общения. Главное в аргументирующей речи – с помощью логических доводов (аргументов)

убедить адресата согласиться с мнением говорящего, принять его точку зрения, н-р: «*Нравственность – проявление моральных качеств человека. Определенное качество в человеке можно воспитать, выработать*» и т.п. Далее можно познакомить студентов со структурными особенностями аргументирующей речи: а) основное содержание аргументирующей речи составляют аргументы, или доводы; б) адресат аргументирующей речи – это субъект с собственной позицией, которую он активно отстаивает и к которой надо относиться уважительно. Этим аргументация отличается от более жёстких способов воздействия на субъекта, например, от приказа или угрозы; в) аргументирующая речь всегда полемична; г) аргументирующая речь строится по законам логики: она последовательна, обстоятельна, обоснована, непротиворечива. Преподаватель пошагово подводит студентов к самостоятельным выводам: модель аргументирующей речи представляет собой: *тезис – обоснование тезиса – аргумент 1 – пример1 + аргумент2 – пример 2 + аргумент 3- пример 3 + вывод.* Студенты осознают: вывод – это перефразированный, но неискаженный тезис, снабжённый словами уверенности (например, вводным словом, выражающим уверенность). Вывод логически вытекает из аргументов и примеров.

Заключение. Можно сказать, что работа по формированию инструментальных коммуникативных компетенций, ответственная, грамотная речь преподавателя на уроке призвана организовывать и стимулировать речевую деятельность студентов по предложенным синтагмам. Традиционно лексико-грамматические модели вводятся через ситуативно-тематическую организацию урока РКИ, что, несомненно, позволит учащимся научиться выражать определенные мысли или идеи, а грамматика при этом должна стать лишь инструментом осуществления речевых намерений студентов. Задача русиста помнить о методической ограниченности в выборе информации, преподаватель не имеет права давать студентам ненужный, избыточный, ничем не оправданный, излишний теоретический материал. Напротив, он должен грамотно выстраивать сценарий урока и умело дирижировать им.

Список литературы

1. Балыхина Т.М., Харитонова О.В. Коммуникативный портрет преподавателя русского языка: профессионально-педагоги-

ческая речь как лингводидактический дискурс: Учеб. пособие. М.: Изд-во РУДН, 2006. – 238 с.

2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Собр. соч., Т.5. М.: Русские словари, 1996. С. 159–206.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.

4. Клобукова Л.П., Виноградова Е.Н. Лингводидактические проблемы описания предлогов на Базовом уровне общего владения русским языком как иностранным / Мир русского слова. № 4. М.: МИРС, 2016. С. 87–100.

5. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1998. 157 с.

6. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М.: Изд-во МГУ, 1970. – 88 с.

7. Митрофанова О.Д.,Хавронина С.А. Новые методические решения и поиски в нынешней лингводидактической ситуации // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года). В 15 т. Т. 10. МАПРЯЛ СПб, 2015. URL: https://istina.msu.ru/publications/article/48291659/

8. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

9. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). – СПб: Златоуст, 2013. – 192 с.

10. Хавронина С.А., Широченская А.И. Русский язык в упражнениях. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 384 с.

11. Черкашина Т.Т. Психолого-педагогические условия формирования языковой личности диалогического типа // Мир науки, культуры, образования. Вестник Горно-Алтайского университета. № 6 (25). Ч.2., 2010. С. 202–205.

12. Черкашина Т.Т. «Мягкая сила» профессиональной компетентности преподавателя-русиста // Уроки русской словесности: сборник научных трудов. Тула: Изд-во ТулГУ. 2017. С. 85-98.

13. Черкашина Т.Т. Отрицание псевдокоммуникативности: разворот лингводидактики в сторону аргументативной риторики //

МГИМО (МИД РФ) IV Международная научно-методическая конференция «Преподавание русского языка как иностранного в вузе: традиции, новации и перспективы»

References

1. Bakhtin, M.M. (1996). Problema rechevykh zhanrov (pp. 159–206). Moscow: Russkie slovari Publ.
2. Balykhina, T.M. & Kharitonova O.V. (2006). Kommunikativnyi portret prepodavatelya russkogo yazyka: professional'no-pedagogicheskaya rech' kak lingvodidakticheskii diskurs: Ucheb. posobie. Moscow: RUDN Publ.
3. Cherkashina, T.T. (2010). Psikhologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya yazykovoi lichnosti dialogicheskogo tipa. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. Vestnik Gorno-Altaiskogo universiteta. 6 (25). 202–205.
4. Cherkashina, T.T. (2017). "Myagkaya sila" professional'noi kompetentnosti prepodavatelya-rusista. Uroki russkoi slovesnosti: sbornik nauchnykh trudov (pp. 85–98). Tula: Izd-vo TulGU Publ.
5. Cherkashina, T.T. Otritsanie psevdokommunikativnosti: razvorot lingvodidaktiki v storonu argumentativnoi ritoriki. MGIMO (MID RF) IV Mezhdunarodnaya nauchno-metodicheskaya konferentsiya «Prepodavanie russkogo yazyka kak inostrannogo v vuze: traditsii, novatsii i perspektivy».
6. Fedotova, N.L. (2013). Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo (prakticheskii kurs). Saint Petersburg: Zlatoust Publ.
7. Khavronina, S.A. & Shirochenskaya, A.I. (2013). Russkii yazyk v uprazhneniyakh. Moscow: Russkii yazyk. Kursy Publ.
8. Klobukova, L.P. & Vinogradova, E.N. (2016). Lingvodidakticheskie problemy opisaniya predlogov na Bazovom urovne obschego vladeniya russkim yazykom kak inostrannym. Mir russkogo slova. 4. 87–100. Moscow: MIRS Publ.
9. Kostomarov, V.G. & Mitrofanova, O.D. (1998). Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo. Moscow: Russkii yazyk Publ.
10. Leontjev, A.A. (1970). Nekotorye problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. Moscow: Izd-vo MGU Publ.
11. Mitrofanova, O.D. & Khavronina, S.A. (2015). Novye metodicheskie resheniya i poiski v nyneshnei lingvodidakticheskoi

situatsii. Russkii yazyk i literatura v prostranstve mirovoi kul'tury: Proceedings of XIII Kongress of MAPRYAL (g. Granada, Ispaniya, 13–20 sentyabrya 2015 goda). 15 (10). Saint Petersburg. (https://istina.msu.ru/publications/article/48291659).

12. Passov, E.I. & Kuzovleva, N.E. (2010). Osnovy kommunikativnoi teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelei russkogo yazyka kak inostrannogo. Moscow: Russkii yazyk. Kursy Publ.

13. Vygotskii, L.S. (1991). Pedagogicheskaya psikhologiya. Moscow: Pedagogika Publ.

Контактная информация:

Черкашина Татьяна Тихоновна – доктор педагогических наук, профессор**,** заведующий кафедрой русского языка Российского государственного университета им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство).

E-mail: ttch2004@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ АСПЕКТОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В.М. Шаклеин, С.С. Микова
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

V.M. Shaklein, S.S. Mikova
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

В последние десятилетия в методике преподавания русского языка как иностранного продолжает активно развиваться проблематика системного подхода, который предполагает комплексное

овладение иностранными учащимися русским языком, что включает в себя выработку навыков понимания национально ориентированного письменного и звучащего текста на изучаемом языке, а также формирование навыков устной коммуникации в русскоязычной среде. В виде подсистем определяются: структура и уровни обучения, среда обучения, образовательные программы, стандарты, а также практика владения русским языком.

При этом современные требования к овладению русским языком иностранными учащимися актуализируют целый ряд других теоретических и практических аспектов обучения.

В теории преподавания РКИ актуальными становятся страноведческий, лингвострановедческий, культурологический, лингвокультурологический, обществоведческий, социально-политический, исторический аспекты.

Каждый из этих аспектов содержит и раскрывает собственный, связанный с другими (фонетический, лексикографический и т.д.) вектор в обучении РКИ. Совместно же данные аспекты приводят к комплексному подходу в углублении и интенсификации обучения русскому языку иностранных учащихся.

В качестве отдельного блока можно выделить практическую аспектологию методики преподавания РКИ. Среди практических аспектов можно указать следующие: учет родного языка учащихся, учет принадлежности студентов к высококонтекстному и низкоконтекстному типу культуры, учет принадлежности учащихся к интровертному и экстравертному типу языковой личности.

Отмеченные теоретические и практические аспекты преподавания РКИ направлены, в свою очередь, на формирование единого методического комплекса, отвечающего современному уровню развития методики преподавания языка, культурологии и психологии иностранного учащегося.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, внеязыковая среда, языковая среда, русский язык как иностранный, системный подход в обучении, теоретические и практические аспекты преподавания РКИ.

Abstract

Recently, a systematic approach in the teaching Russian as a foreign language has been actively worked out, which requires the inte-

grated mastering of the Russian language, developing skills in understanding nationally-oriented written and oral text in Russian, as well as developing oral communication skills in Russian-speaking environment. The subsystems of the teaching methodology of Russian as a foreign language are as follows: the structure and levels of teaching, the learning environment, educational programs and standards, as well as the practice of knowledge of the Russian language.

Modern methods of teaching Russian is now incorporating the achievements of modern linguoculturology.

At the same time, the modern requirements for mastering the Russian language of a foreign student actualize a number of theoretical and practical aspects of teaching.

In the theory of teaching Russian as a foreign language, the following aspects are relevant: regional, culturological, social, socio-political, historical.

Each of these aspects reveals a separate vector in teaching Russian as a foreign language. Together, these aspects create an integrated approach to deepening and intensifying Russian as a foreign language teaching.

Among the practical aspects, the following have been developed:

- taking into account the language of the country where Russian as a foreign language is taught;
- taking into account high context and low context type of culture;
- taking into account introverted and extroverted psychological type.

These theoretical and practical aspects of teaching Russian as a foreign language form a methodological complex that meets the current level of methods of teaching a language, cultural studies and psychology of a foreign student.

Key words: methodology of teaching Russian as a foreign language, Russian as a foreign language, a systematic approach to teaching, theoretical and practical aspects of teaching Russian as a foreign language.

Введение. Как отдельное направление в русистике, методика преподавания РКИ в своем развитии закономерно приходит к комплексным подходам к реализации собственных целей. Это, по всей видимости, отражает междисциплинарность в исследованиях,

характерных для других отраслей научного знания. Так, в последние десятилетия в методике преподавания РКИ активно развивается проблематика системного подхода в обучении (Щукин; Крючкова, Мощинская).

Согласно исследованиям, системный подход в методике преподавания РКИ предполагает взаимозависимые разработки ряда проблем: общие параметры обучения, принципы, методы, средства, содержание, организационные формы обучения (Митрофанова, Костомаров; Капитонова, Московкин). Как отмечают Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская, методика преподавания РКИ как система предполагает одновременно цельность и самостоятельность входящих в нее частей. Подобная постановка вопроса дает возможность изучать эти части отдельно друг от друга. «Компоненты системы находятся в иерархической зависимости в отношении друг друга. Главная роль в этой системе принадлежит целям обучения, формирующимся в полной зависимости от среды обучения. В свою очередь, цели обучения влияют на формирование подходов к обучению, на выбор методов, средств и организационных форм обучения» (Крючкова, Мощинская, с. 12).

Анализу отдельных компонентов системного подхода в методике преподавания РКИ посвящены работы А.Н. Щукина: «В виде подсистем в методике преподавания РКИ могут быть определены: структура и уровни обучения, среда обучения, образовательные программы и стандарты, а также практика владения русским языком» (Щукин, 2011, с. 14).

В последние годы общий подход к проблеме системного вектора в методике преподавания РКИ стал вбирать в себя наработки современной лингвокультурологии в ее практическом, прикладном аспекте. Иногда данное направление несет в своем содержании позиции некоторой культурологической избыточности. Например, Е.И. Пассов отмечает: «Поскольку содержанием образования является культура, то и содержанием иноязычного образования следует считать иноязычную культуру. Не обучение языку, целью которого служит формирование знаний, умений, навыков, компетенций, но иноязычное образование в виде развития духовных сил и способностей человека» (Пассов, с. 21). «Раз усилия преподавателя языка должны быть направлены на овладение иноязычной культурой, то и именовать его следует не преподавателем языка, а преподавате-

лем иноязычной культуры (по аналогии с преподавателями физической, художественной и музыкальной культуры» (Пассов, Кузовлева, с. 7). Такой подход определенным образом диссонирует с лингвострановедческим подходом Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, данным ими в определении лингвострановедения.

Проблематика системного подхода в методике преподавания РКИ с точки зрения лингвокультурологии звучит и в ряде других исследований (Кузьмина; Крючкова, Дунаева, Левшина; Лебединский, Гончар).

Таким образом, системный подход в методике преподавания РКИ преследует цель комплексного овладения иностранным учащимся русским языком, что включает в себя выработку навыков понимания национально ориентированного письменного и звучащего текста на русском языке, а также формирование навыков устной коммуникации в русскоязычной среде.

При этом с точки зрения системного подхода современные требования к овладению русским языком иностранным учащимся актуализируют, во-первых, ряд других аспектов обучения, а во-вторых, требуют расширения моделей тех условий, в которых это обучение происходит на практике.

В первом случае актуальными становятся теоретические аспекты обучения РКИ: страноведческий, лингвострановедческий, культурологический, лингвокультурологический, обществоведческий, социально-политический, исторический.

Во втором случае предполагаются ситуативные модели, когда обучение русскому языку проходит в родной стране учащегося, т.е. в условиях внеязыковой среды (в близкородственной, неродственной), и когда учащийся приезжает для изучения этого языка в Россию – наиболее благоприятную ситуацию. Но и здесь у него возникают трудности: наличие субсред (природной, культурной, речевой, языковой, образовательной и т.д.), которые могут значительно отличаться от субсред в его родной стране. Особенно здесь необходимо учитывать влияние родной образовательной субсреды. Кроме того, следует обращать внимание на переход в изучении русского языка иностранным учащимся у себя на родине в условиях отсутствия языковой среды к его изучению в языковой среде.

Страноведческий, как и лингвострановедческий аспект в методике преподавания РКИ связан с именами Е.М. Верещагина,

В.Г. Костомарова, Ю.Е. Прохорова, А.Н. Щукина, О.В. Евтушенко и др. (Верещагин, Костомаров; Прохоров; Щукин; Евтушенко).

Согласно теории Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, языковые единицы представлены в двух планах: в плане формы и в плане содержания. Форма слова – его графический или звуковой план. Содержание слова – его лексическое понятие. Основу любого языка составляют свойственные только этому языку лексические понятия, не имеющие схожих эквивалентов в другом языке (Верещагин, Костомаров).

Каждое ментально значимое слово языка образует свои семантические поля, выражающие картину мира того или иного народа. Эти поля в совокупности образуют так называемое языковое сознание народа, хранилище его знаний и представлений об окружающем мире (Верещагин, Костомаров). В свою очередь, эти семантические поля преобразуются в значимые для этноса тексты, представленные прежде всего известными и популярными произведениями литературы. Лексикография выступает связующим звеном языкового сознания народа и процессом обучения языку, литературе, истории. Так языковое сознание входит в единый комплекс с методикой его преподавания, т.е. со способами передачи ментально важных для этноса знаний, а также с принципами и механизмами коммуникации (Верещагин, Костомаров).

Отсюда вытекает утверждение о необходимости неразрывного рассмотрения проблематики межкультурной коммуникации и методики преподавания языка. Так, Верещагин и Костомаров писали в одной из своих работ: «Лингвострановедение – это аспект преподавания русского языка как иностранного (РКИ), в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется куммулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем методика преподавания имеет филологическую природу /…/ ознакомление производится через посредство русского языка и в процессе его изучения» (Верещагин, Костомаров, с. 37–38).

Лингвострановедческая теория Верещагина и Костомарова нашла применение в методике преподавания РКИ, что выразилось в ознакомлении изучающих русский язык иностранных граждан с целым комплексом реалий, свойственных СССР/России. В этом

комплексе нашли отражение географические, архитектурные, художественные, исторические, обыденные и иные реалии. Таким образом, учащиеся, осваивая язык, знакомились со страной изучаемого языка, впитывали так называемые фоновые знания, готовились к практике коммуникации с носителями русской культуры.

Для реализации лингвострановедческого подхода в методике преподавания РКИ вышла серия лингвострановедческих словарей, объединяющих в своей структуре идеографию, сведения о сочетаемости слов, идиоматику. В итоге иностранный учащийся овладевает как планом содержания слов, так и планом их выражения. Немаловажным в структуре лингвострановедческих словарей являются сноски на практическое употребление того или иного русского слова в составе устойчивых выражений (Фелицына, Мокиенко; Акишина, Кано, Акишина и др.). Особенно эффективными страноведческие словари стали в процессе преподавания РКИ во внеязыковой среде в совокупности с техническими средствами обучения.

Страноведческий, лингвострановедческий аспекты в методике преподавания РКИ являются основой расширенного, системного восприятия языка учащимся. В свою очередь, эта основа еще более расширяется и углубляется в других теоретических аспектах методики преподавания РКИ.

Культурологический, лингвокультурологический аспекты методики преподавания РКИ на сегодняшний день также выступает как важные и требующие дальнейшего исследования. Данные аспекты являются итогом применения знаний, полученных лингвокультурологией, в процессе преподавания русского языка иностранным учащимся.

Одной из идей культурологического аспекта в методике преподавания РКИ является то, что понимание культуры страны изучаемого языка становится важнейшим фактором успешного овладения этим языком. Как писал Э.Сепир, «язык не существует без культуры, т.е. без образа жизни, без передаваемой из поколения в поколение этнически значимых идей, обычаев, образов и навыков» (Сепир, с. 92).

Человек, изучающий иностранный язык, познав культуру страны изучаемого языка, приобретает навыки владения конкретными социальными стереотипами, национальными особенностями

языкового и внеязыкового поведения, спецификой социальной коммуникации в этнической культуре, особой системой этикета.

Идея Е.И. Пассова перекликается Э. Сепира о том, что «освоение чужого языка – это освоение культуры носителя этого языка, путь к пониманию глубинных основ жизни народа, к познанию его разветвленной системы ценностей» (Сепир, с. 93), начинает восприниматься как истина, соответствующая современному уровню развития гуманитарной науки.

Процесс преподавания РКИ сегодня опирается «на широкое задействование в процесс обучения самых важных и порождающих обязательный интерес иностранных учащихся наиболее значительных коммуникативных фактов и явлений русской культуры, что, в свою очередь, нацеливает процесс обучения на развитие диалога культур, становление и дальнейшее развитие международного сотрудничества в наиболее интересных для учащихся областях знаний» (Митрофанова, с. 33). Иностранные студенты, изучающие русский язык у себя на родине, часто недостаточно хорошо знакомы с культурой России, и по этой причине осваивают язык с большими трудностями. В данном случае важно пробудить в них интерес именно к культурным реалиям страны изучаемого языка. В случае, когда такой интерес возникает, процесс обучения проходит значительно легче. Освоение культурного содержания языка способствует быстрому запоминанию языковых форм.

В связи с этим лингвокультурология в ее прикладном аспекте сближается с методикой преподавания РКИ. Лингвокультурология помогает преподавателю донести до студентов сущность русской культуры как некоего единства цивилизационных ценностей, представить процесс коммуникации в свете русского национального менталитета, понять систему русской языковой картины мира и принципов социализации языковой личности русского человека. В результате такого сближения появилось понятие лингвокультурологической компетенции, т.е. способности воспринимать в единстве языковую форму и ее культурное содержание.

На этом пути преподаватель РКИ, особенно, если процесс обучения происходит за рубежом, вне языковой среды, нередко сталкивается с сопротивлением учащихся, полагающих, что для успешного освоения русского языка им достаточно выучить грамматику, синтаксис и базовое количество лексических единиц.

Бывает так, что преподаватель идет на поводу у учащихся, сталкиваясь затем с целым рядом проблем. Механически заученная грамматика, синтаксис и лексика нередко забываются учащимися, особенно, когда полученные знания не актуализируются языковой средой. В результате процесс обучения превращается в бесконечную череду инициируемых преподавателем актов повторения пройденного материала, что может снизить интерес учащегося к изучению языка.

В то же самое время, если грамматический материал подается в некоей культурологической оболочке, представляется в виде культурно значимых ситуаций, он, как правило, запоминается быстрее.

При этом преподавателю необходимо помнить, что получение студентом культурных знаний не есть периодически возникающий процесс. Такие знания он должен получать постоянно, на протяжении всего обучения. Выход студента в режим перманентно возрастающей лингвокультурологической компетенции целиком и полностью зависит от методической грамотности преподавателя. В этом случае, когда дело касается содержания материала и используемых методических приемов работы, преподаватель должен учитывать ряд факторов.

Например, это касается подбора текстового материала. Подобный материал должен подбираться с учетом того, что в дальнейшем студент будет использовать этот материал в процессе осмысления и понимания традиций русского народа, национальных особенностей коммуникации, устройства общества. Иными словами, содержание учебных текстов должно соответствовать целям и задачам обучения.

Это касается и такого важного фактора, как коннотация отраженных в текстах фактов культуры, комментариев к ним и привязанных к описанным культурным фактам используемых в тексте лексико-грамматических форм. Нахождение и понимание такой коннотации обеспечивает комплексное освоение студентом лингвистического и культурологического материала, т.е. в идеале иностранный учащийся должен знать русский язык на уровне образованного носителя этого языка. Следовательно, создаваемые учебники и пособия по РКИ должны учитывать и лингвокультурологическую компетенцию учащихся.

Тем не менее, несмотря на существенное количество учебников, учебных пособий по лингвокультурологии, рассматриваемых как дополнительный материал к занятиям по РКИ, на сегодняшний день до сих пор не написан органичный, взвешенный и понятный студентам учебник. При этом его отсутствие частично компенсируется словарями лингвокультурологического характера, рассматривающими культурно-языковые реалии в самых разных аспектах (Андреева, Баско, 2005; Байбурин, Беловинский, Конт, 2004; Балакай, 2007; Власова, 2008).

Обществоведческий аспект в методике преподавания РКИ направлен на формирование у иностранных учащихся знаний о комплексной системе понятий об основных сферах жизни российского общества, характеризующих важные для россиян процессы, внутриобщественные связи и отношения.

Трудность реализации обществоведческого аспекта в методике преподавания русского языка, особенно во внеязыковой среде, заключается часто в существенном несовпадении общественных норм и законов России и страны, где проходит процесс обучения. Например, отношения русских людей в сфере экономики (отношение гражданина к собственности и богатству; проблема незыблемости или относительности прав собственности), отношения личности и государства в традиционной и современной России (проблема приоритета личности над государством или государства над личностью; проблема приоритета личности над коллективом или коллектива над личностью), место православной лингвокультуры, традиционные взгляды русского человека на семью и воспитание детей.

В свете реализации обществоведческого аспекта учащийся должен усвоить понятия русской лингвокультуры в традиционном и современном толковании: единство, община, коллектив, личность, собственность, закон, воля, правда, православие.

Социально-политический аспект следует особенно учитывать, когда речь идет об иностранной аудитории, осваивающей русский язык во внеязыковой среде.

Проблема понимания современных российских социально-политических реалий иностранными студентами во внеязыковой среде заключается в том, что у этих студентов нередко образ России связан с рядом стереотипов и не всегда совпадает с ее реальным образом. В этой ситуации задача преподавателя – создать положи-

тельный образ страны изучаемого языка, который может стать дополнительным мотивирующим фактором освоения языка.

Исторический аспект важен не только для общего понимания истории страны изучаемого языка, но и для понимания русского менталитета.

Одной из категорий здесь выступает историческое время. Эта категория играет важнейшую роль в мировоззрении любого народа, поскольку оформляет понимание направлений исторических процессов. Время представляет собой нечто более фундаментальное, чем все то, что представлено конфигурацией календаря, стрелок часов или положением небесных светил. Историческая сущность времени выражает смысл бытия народа и не может быть сведена к параметрам физики.

Понимание исторического времени на Западе сформулировал в V веке до нашей эры греческий философ Гераклит: «В одну реку нельзя войти дважды», то есть для жителя Западной Европы не так важно, что происходило в прошлом, важнее, в каком состоянии он и его страна находятся сейчас.

Историческое время в России понимается как единый и непрерывный процесс. Ушедшие, живущие и будущие поколения составляют для русского человека неделимое культурное единство.

Такое понимание исторического времени весьма близко к восточным аналогам. Эта близость, конечно, относительна. Год, месяц, неделя, сутки – все это имеет для русского человека линейное значение, равно, как для любого европейца. Однако историческое время в России, отлично от того, что существует в западном менталитете также в линейном варианте.

В варианте же сугубо восточном время, в целом, не имеет значения. Так, в Древнем Китае существовала философия времени, представлявшая последнее как «череду непрерывных циклов борьбы воды и огня, дерева и камня, жизни и смерти», «китайское время никогда не начиналось и никогда не кончалось, человеческая жизнь была вписана в это время существованием многих поколений» (Дмитриев, Кузьмин, с. 5). «В якутской традиции вопрос от том, сколько тебе лет, не имел смысла. Смысл имел лишь вопрос, сколько поколений насчитывает твой род» (Ларионова, с. 31).

В методике преподавания РКИ понятие русского исторического времени и отличие его от западного исторического времени

должно учитываться, поскольку именно эта категория в существенной степени раскрывает культурную специфику русского менталитета.

Выделенные аспекты методики преподавания русского языка иностранцам, разумеется, этим не исчерпываются. Вместе с тем, их можно включить в разряд аспектов теоретических.

Практическая аспектология методики преподавания РКИ включает учет родного языка учащихся, учет принадлежности студентов к высококонтекстному и низкоконтекстному типу культуры, учет принадлежности учащихся к интровертному и экстравертному типу языковой личности.

Учет языка страны преподавания РКИ

Как известно, наибольшие трудности возникают при обучении студентов Азиатско-Тихоокеанского региона, представителей таких стран, как Китай, Вьетнам, Япония и т.д. Различия в системах языков, несоответствия в правилах коммуникации и культуре русского, с одной стороны, и китайского, вьетнамского, японского, корейского народов, с другой, ставят перед преподавателем сложные задачи.

Успешной организации процесса преподавания русского языка в этих аудиториях способствует учет их национального менталитета и психологических особенностей поведения.

Китайцы, корейцы и японцы обладают сугубо восточным типом менталитета. Это означает, что им не свойственно мышление абстрактными категориями. Они мыслят, главным образом, конкретными категориями, что нашло непосредственное отражение в их языках и системах письма. Восточно-азиатский иероглиф представляет собой некое абстрактное гнездо уточняющих друг друга символов. Разбор этих конкретных символов – есть ментальная стихия китайцев, корейцев и японцев.

Вьетнамцы, относясь к той же цивилизации обладают своими особенностями, выраженными в отсутствии иероглифического письма. Собственно, вьетнамская письменность была создана французскими колонизаторами в конце XIX – начале XX века на основе латиницы. Это некоторым образом сблизило мышление вьетнамцев и европейцев, хотя не столь значительно, как об этом пишут

французские ориенталисты (см.: Солнцев, Лекомцев, Мхитарян, Глебова, 1960).

Китайцы, корейцы и японцы, видя что-то новое, пытаются привлечь уже имеющийся опыт. Они почти всегда новое для них понятие перекладывают на иероглифические формы, где через известные им символы трактуют это новое понятие. Таким образом, в их восприятии, новое понятие обретает вид уточнения ранее известного явления. Принцип их мышления заключается в том, что как такового нового в мире существовать не может. Когда-то это уже было осмыслено их предками, им же выпала доля внести детальные уточнения в якобы новое явление или понятие. «Таким образом, выполняя те или иные упражнения в процессе освоения русского языка, слушатели из Азиатско-Тихоокеанского региона привлекают в качестве аппарата мышления не абстрактные и логические умозаключения, а предыдущий опыт работы с иероглифами» (Гордеева, с. 479).

Из описания опыта преподавания РКИ в Японии М.Ю. Гордеевой следует, что на начальном этапе обучения предложно-падежной системе русского языка, при предъявлении учащемуся конструкции с творительным падежом «чай с сахаром» необходимо сопоставить ее с уже изученной антонимичной конструкцией с родительным падежом «чай без сахара», что поможет слушателю-японцу более полно сформировать представление о новом языковом явлении. Презентация простого предложения: «Я устал» вызовет у слушателя-японца потребность одновременно сопоставить высказывание с синонимичными конструкциями: «Я почувствовал усталость»; «Я чувствую себя усталым/уставшим»; «Я чувствую, что устал»» (Гордеева, с. 480).

М.Ю.Гордеева утверждает, что национальное мышление японцев полностью коррелирует со структурой их языка. Так, в японском языке предложение являет собой некое сложное целое, информативный блок, весьма сложно делящийся на логические элементы. Используя эту особенность, на продвинутом этапе обучения целесообразно презентовать японским учащимся синтаксическую парадигму предложения, включая все формы синтаксических ирреальных наклонений, например, условного: «Если бы студент учился лучше, не было бы проблем»; желательного: «Только бы студент

учился!»; долженствовательного: «Студент учись, а вы будете отдыхать!» и других» (Гордеева, с. 480).

Непростое существование в непростой азиатско-тихоокеанской модели мира японцы интерпретируют в особых синтаксических моделях. Это выражается в системе грамматических форм японского предложения (вариантов форм синтаксического наклонения и синтаксического времени). Подбор русских эквивалентов японскому синтаксису – крайне тяжелая для преподавателя задача. Более того, выполнение этой задачи без углубленного знания японского языка и практики перевода с японского на русский – практически невыполнимо (Гордеева).

Необходимо также учитывать и то, что японцы, корейцы и китайцы, постигая национальные системы иероглифического письма родных языков, автоматически приобретают навык фотографического запоминания знаковых элементов и демонстрируют высокий уровень запоминания графических символов и логических моделей их сочетаний. Именно поэтому в китайской, корейской и японской аудиториях продуктивно использовать различного рода наглядные материалы, особенно когда это касается изменений графических форм той или иной лексической единицы. Чаще всего это происходит при вариациях морфологических форм слова («беру-возьму», «класть-положить» и т.п.).

Использование лексической и синтаксической синонимии и антонимии в совокупности с широким использованием наглядных пособий в азиатско-тихоокеанской аудитории приводит к тому, что в сознании студента рождаются возможные варианты выражений, будь то синтаксическое образование или лексическая единица. В любом случае, в сознании студента возникает более полная языковая картина вариантов плана выражения.

Все это подтверждает тот факт, что использование национальных особенностей восприятия материала студентами из азиатско-тихоокеанского региона делает возможным освоение ими целостных блоков лексических и графических форм русского языка.

При этом следует учитывать и то, что психолингвистические особенности студентов из азиатско-тихоокеанского региона, не в полной мере компенсируют все сложности, возникающие в следствие разносистемности русского и их родных языков, а также в следствие разницы русского и их родных менталитетов.

Учет принадлежности студентов к высококонтекстному и низкоконтекстному типу культуры в практике преподавания РКИ

В 1976 году американский исследователь Э. Холл ввел в науку понятие культурного контекста, под которым он понимал «набор убеждений и ценностей, специфику религии, основы социальной стратификации и иерархии, особенности ролевых отношений в различных социальных стратах, понимание исторического времени, присущие определенной культуре» (Hall, с. 73).

В коммуникативной лингвистике принято различать высококонтекстные и низкоконтекстные культуры (Десюкевич).

Под высококонтекстными культурами понимаются культуры, где отношения между коммуникантами определяются уже сформировавшимся неязыковым контекстом: социальным статусом, местом в иерархии социальной страты, местом в семье, возрастом, костюмом. То, о чем и как говорить с определенным человеком, что можно себе позволить в процессе коммуникации, а что нельзя, изначально заложено в культурный контекст коммуникации. Как правило, сами акты коммуникации в высококонтекстных культурах немногословны. Человек, занимающий более низкое положение в социальной иерархии не может прямо высказывать своего мнения. Он может говорить, лишь когда его спросит человек, занимающий более высокое положение. Если кто-либо позволяет себе выйти за рамки традиций коммуникативного этикета, его немногословно ставят на место, прибегая лишь к взгляду, жесту или фигуральному выражению. В целом для представителей высококонтекстных культур характерны немногословие, подчеркнутая вежливость в общении, традиционные жесты и выражения, как бы подчеркивающие, что итог разговора уже предопределен. Если разговор принимает характер спора, то победу в нем одерживает исключительно человек, занимающий более высокое положение в социальной иерархии.

Однако эти характеристики касаются процесса коммуникации или внутри своего этноса, или с представителем иного этноса, но от которого коммуникант-высококонтекстуал в чем-то зависим. Когда такой зависимости нет, вполне возможно наблюдать проявление неприкрытого хамства со стороны коммуниканта-высококонтекстуала.

К высококонтекстным культурам относятся традиционные общества стран Азии (Япония, Китай, Корея, Вьетнам, Саудовская Аравия, Афганистан, Узбекистан, Казахстан и пр.).

Для низкоконтекстных культур характерно то, что основная информация заключена в словах. Как таковой культурный контекст речевого сообщения (например, социальный статус, возраст, одежда) не имеют решающего значения. Коммуникант-низкоконтекстуал всегда открыто и уверенно выражает свое мнение, опираясь, главным образом, на традиционные устои своего общества. В случае возникновения ситуации дискуссии, спора коммуникант-низкоконтекстуал надеется не на свой статус в обществе, а на силу своих аргументов.

К низкоконтекстным культурам относится коренное население стран Европы, натурализованные этносы США, Канады, Австралии, Новой Зеландии.

С точки зрения коммуникации, все славянские народы, включая русских, принадлежат к низкоконтекстной культуре. При этом для русского народа свойственны некоторые черты высококонтекстной культуры.

Так, принято считать, что люди низкоконтекстной культуры – это индивидуалисты. Для них высшими ценностями является все, что касается их личности: их собственная жизнь, защищенность частной собственности, свобода передвижения, свобода слова, демократические процедуры в процессе формирования власти.

Низкоконтекстуалы в качестве высшей ценности видят принадлежность к коллективу, поскольку считают, что именно коллектив является главным фактором выживания. Ценность их собственной жизни гораздо ниже, чем фактор стабильности коллектива. Соответственно, их жизнь, собственность, свободы слова и передвижения, наличие демократических процедур – важны, но не настолько, насколько важны устойчивость коллектива и государства.

Таким образом, по параметрам отношения к жизни русский народ относится к высококонтекстным культурам, но по параметрам традиционной коммуникации – к низкоконтекстным.

С точки зрения преподавателя РКИ, студенты, относящиеся к высококонтекстным культурам, менее восприимчивы к усвоению материала русского языка, низкоконтекстуалы – более восприимчивы. Возможно, эти наблюдения не совсем верны, поскольку

низкоконтекстуалы представлены жителями европейских стран, которые русский язык воспринимают гораздо легче жителей Азиатско-Тихоокеанского региона.

В любом случае, для оценки культурно-психологического потенциала студента недостаточно одного его соотнесения с высококонтекстной или низкоконтекстной культурой. Необходим еще учет параметра интраверсии-экстраверсии.

Учет принадлежности студентов к интравертному и экстравертному психологическому типу в практике преподавания РКИ

Экстравертный тип человека, по К.Г. Юнгу, характеризуется обращенностью личности на внешний мир. Экстраверт склонен проводить время в шумных компаниях, быть в них заводилой. Экстравертам свойственны импульсивность, желание постоянно быть в коллективе, инициативность, общительность, гибкость поведения в процессе коммуникации, способность к повышенной социальной адаптации. Экстраверт часто совершает ошибки, коммуницируя с другими людьми. Нередко он сначала говорит, а потом обдумывает свои слова. Окружающие прощают ему этот недостаток, да и сам он не особенно от него страдает. Он всегда сможет договориться с кем угодно. В то же время экстраверт страдает от одиночества (Небылицин).

Интроверт сосредоточен на своем внутреннем мире. Он не любит шумного общества. По натуре он – индивидуалист, склонный анализировать как собственные поступки, так и поступки других людей. Прежде, чем что-то сказать, он заранее обдумает свои слова, оценит возможные реакции окружающих. В жизни интроверт застенчив, он никогда не прощает нанесенных обид. Обладая хорошей памятью, он никогда ничего не забывает, однако пользуется своим преимуществом в самом крайнем случае. При этом ему не чуждо общение. Он любит поговорить с интересным человеком, высказать ему свое видение той или иной ситуации. Как правило, из интровертов выходят хорошие ученые, композиторы, финансисты.

Несмотря на свои предпочтения, преподаватель должен работать как с экстравертами, так и с интровертами, памятуя о том, что каждый их этих психологических типов имеет и свои преимущества, и свои недостатки.

Главное преимущество экстраверта – способность и желание начинать говорить по-русски на первых же занятиях. Лексика, которую попытался запомнить экстраверт, тут же идет в ход. Все это ему приносит удовольствие, особенно, если происходит в составе группы. При этом экстраверт мало обращает внимание на грамматику, допуская массу ошибок.

Слабая сторона экстраверта – плохое восприятие устной речи. Как правило, он плохо воспринимает родовую принадлежность лексем, путает падежные формы и времена.

Преимущество интроверта заключается в том, что он методично набирает пассивный словарный запас, выполняет задания преподавателя по изучению грамматики, с удовольствием самостоятельно занимается аудированием. Он берет индивидуальные занятия с преподавателем, что приносит несомненный эффект.

Однако интроверт с большим трудом выводит слова из пассивного запаса в активный. Он долго и с трудом выстраивает фразу, проговаривая ее про себя. Привести его в активное состояние на занятиях по русскому языку преподавателю очень непросто. К тому же обычно иностранный студент, особенно на начальном этапе обучения, выступает, как правило, в роли интроверта.

Сложно судить, какое сочетание психологических и культурных особенностей студента является оптимальным. Однако, как показывает опыт, хороший результат получается при следующих сочетаниях: «низкоконтекстуал-экстраверт», «высококонтекстуал-интроверт». К тому же каждый из них в течение даже одного занятия может периодически выступать в роли экстраверта или интроверта.

Выводы

1. Современные требования к овладению русским языком иностранным учащимся актуализируют ряд теоретических и практических аспектов обучения.

2. В теории преподавания русского языка иностранцам актуальными продолжают оставаться следующие основные аспекты: страноведческий, лингвострановедческий, культурологический, лингвокультурологический, обществоведческий, социально-политический, исторический.

3. Каждый из этих аспектов раскрывает отдельный вектор в обучении русскому языку как иностранному. В единстве они формируют комплексный подход к интенсификации обучения РКИ.

4. В практике преподавания русского языка в иностранной аудитории необходимы: учет родного языка учащегося, его принадлежность к разным типам культуры, психологическим типам.

Список литературы

1. Акишина А.А., Кано Х., Акишина Т.Е. Жесты и мимика в русской речи. Лингвострановедческий словарь. М.: Русский язык, 1991.
2. Андреева И.В., Баско Н.В. Православная Россия в русской литературе: культурологический словарь (более 700 слов и фразеологических оборотов). М.: Флинта: Наука, 2005.
3. Байбурин А., Беловинский Л., Конт Ф. Полузабытые слова и значения: словарь русской культуры XVIII – XIX вв. СПб.: Европейский дом; М.: Знак, 2004.
4. Балакай А.Г. Словарь русского речевого этикета (около 6000 этикетных слов и выражений). М.: АСТ, 2007.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1973.
6. Власова М. Энциклопедия русских суеверий. СПб.: Азбука-классика, 2008.
7. Гордеева М.Ю. Учет национальных особенностей мышления японских слушателей в процессе обучения русскому языку как иностранному // International Journal of Applied and fundamental Research. № 5. 2016.
8. Десюкевич О.И. Коммуникативная лингвистика. Киев: Наукова думка, 2012.
9. Дмитриев С.В., Кузьмин С.Л. Империя Цин как Китай: анатомия исторического мифа // Восток (Oriens). № 1. 2014.
10. Евтушенко О.В. Художественная речь как инструмент познания. Языки славянской культуры. М., 2010.
11. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения РКИ на этапе предвузовской подготовки. СПб., 2006.
12. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М., 2011.

13. Крючкова Л.С., Дунаева Л.А., Левшина Н.Н. Говорим по-русски без переводчика: Интенсивный курс по развитию навыков устной речи. М.: Флинта: Наука, 2009.

14. Кузьмина Е.С. Русский язык быстро (инновационный учебно-методический комплекс для интенсивного изучения РКИ на этапе довузовской подготовки): Учеб. пособие. М.: РУДН, 2008.

15. Ларионова А.С. Якутский фольклор: учебник для студентов вузов. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2014.

16. Лебединский С.И., Гончар Г.Г. Русский язык как иностранный: Учебник. Минск: Хоруг, 2011.

17. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания РКИ. М., 1990.

18. Митрофанова О.Д. Русский как иностранный: традиции, новаторство, творчество // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: учебник-монография; под ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М.: Изд-во РУДН, 2002.

19. Небылицин В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий, М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1976.

20. Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Елец, 2010.

21. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М., 2010.

22. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. М., 1996.

23. Солнцев В.М., Лекомцев Ю.К., Мхитарян Т.Т., Глебова И.И. Вьетнамский язык / Отв. ред. В.М. Солнцев. М.: Издательство восточной литературы, 1960.

24. Сепир Э. Введение в изучение речи // Избранные труды по языкознанию и культурологи. Под ред. А.Е. Кибрика. М.: Прогресс, 1993.

25. Фелицына В.П., Мокиенко В.М. Русские фразеологизмы. Лингвострановедческий словарь. М.: Русский язык, 1990.

26. Щукин А.Н. Образование и обучение РКИ: Опыт системного подхода // Русский язык за рубежом. 2011. № 1 (224). С. 12–17.

27. Hall E.T. Beyond Culture. Anchor Books, 1976.

References

1. Akishina A.A., Kano H., Akishina T.E. Zhesty i mimika v russkoj rechi. Lingvostranovedcheskij slovar'. M.: Russkij jazyk, 1991.
2. Andreeva I.V., Basko N.V. Pravoslavnaja Rossija v russkoj literature: kul'turologicheskij slovar' (bolee 700 slov i frazeologicheskih oborotov). M.: Flinta: Nauka, 2005.
3. Bajburin A., Belovinskij L., Kont F. Poluzabytye slova i znachenija: slovar' russkoj kul'tury XVIII – XIX vv. SPb.: Evropejskij dom; M.: Znak, 2004.
4. Balakaj A.G. Slovar' russkogo rechevogo jetiketa (okolo 6000 jetiketnyh slov i vyrazhenij). M.: AST, 2007.
5. Vereshhagin E.M., Kostomarov V.G. Jazyk i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo. M., 1973.
6. Vlasova M. Jenciklopedija russkih sueverij. SPb.: Azbuka-klassika, 2008.
7. Gordeeva M.Ju. Uchet nacional'nyh osobennostej myshlenija japonskih slushatelej v processe obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu // International Journal of Applied and fundamental Research. № 5. 2016.
8. Desjukevich O.I. Kommunikativnaja lingvistika. Kiev: Naukova dumka, 2012.
9. Dmitriev S.V., Kuz'min S.L. Imperija Cin kak Kitaj: anatomija istoricheskogo mifa // Vostok (Oriens). № 1. 2014.
10. Evtushenko O.V. Hudozhestvennaja rech' kak instrument poznanija. Jazyki slavjanskoj kul'tury. M., 2010.
11. Kapitonova T.I., Moskovkin L.V. Metodika obuchenija RKI na jetape predvuzovskoj podgotovki. SPb., 2006.
12. Krjuchkova L.S., Moshhinskaja N.V. Prakticheskaja metodika obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu. M., 2011.
13. Krjuchkova L.S., Dunaeva L.A., Levshina N.N. Govorim po-russki bez perevodchika: Intensivnyj kurs po razvitiju navykov ustnoj rechi. M.: Flinta: Nauka, 2009.
14. Kuz'mina E.S. Russkij jazyk bystro (innovacionnyj uchebno-metodicheskij kompleks dlja intensivnogo izuchenija RKI na jetape dovuzovskoj podgotovki): Ucheb. posobie. M.: RUDN, 2008.
15. Larionova A.S. Jakutskij fol'klor: uchebnik dlja studentov vuzov. Jakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2014.

16. Lebedinskij S.I., Gonchar G.G. Russkij jazyk kak inostrannyj: Uchebnik. Minsk: Horug, 2011.

17. Mitrofanova O.D., Kostomarov V.G. Metodika prepodavanija RKI. M., 1990.

18. Mitrofanova O.D. Russkij kak inostrannyj: tradicii, novatorstvo, tvorchestvo // Tradicii i novacii v professional'noj dejatel'nosti prepodavatelja russkogo jazyka kak inostrannogo: uchebnik-monografija; pod red. S.A. Havroninoj, T.M. Balyhinoj. M.: Izd-vo RUDN, 2002.

19. Nebylicin V. D. Psihofiziologicheskie issledovanija individual'nyh razlichij, M.: MGPI im. V.I.Lenina, 1976.

20. Passov E.I. Metodika kak teorija i tehnologija inojazychnogo obrazovanija. Elec, 2010.

21. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inojazychnogo obrazovanija. M., 2010.

22. Prohorov Ju.E. Lingvostranovedenie. Kul'turovedenie. Stranovedenie. Teorija i praktika obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu. M., 1996.

23. Solncev V.M., Lekomcev Ju.K., Mhitarjan T.T., Glebova I.I. V'etnamskij jazyk / Otv. red. V.M.Solncev. M.: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1960.

24. Sepir Je. Vvedenie v izuchenie rechi // Izbrannye trudy po jazykoznaniju i kul'turologi. Pod red. A.E. Kibrika. M.: Progress, 1993.

25. Felicyna V.P., Mokienko V.M. Russkie frazeologizmy. Lingvostranovedcheskij slovar'. M.: Russkij jazyk, 1990.

26. Shhukin A.N. Obrazovanie i obuchenie RKI: Opyt sistemnogo podhoda // Russkij jazyk za rubezhom. 2011. № 1 (224). S. 12–17.

27. Hall E.T. Beyond Culture. Anchor Books, 1976.

Контактная информация:

Шаклеин Виктор Михайлович – доктор филологических наук, проф., заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов.

E-mail: vmshaklein@bk.ru

Микова Светлана Станиславовна – к.ф.н., доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов.

E-mail: svetlanamikova83@mail.ru

СЕКЦИОННЫЕ ДОКЛАДЫ

РАЗВИТИЕ РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ В ОБЩИНЕ МОЛОКАН АЗЕРБАЙДЖАНА

Абдуллаев Рамиль Сахиб оглы
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN SPEECH OF STUDENTS IN THE MOLOKAN COMMUNITY OF AZERBAIJAN

Abdullayev Ramil Sahib
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

В статье раскрыты основные информации по развитию русской речи учащихся молокан в неязыковой среде. Рассмотрены различные методы и приемы продвижения речевой деятельности, связь грамматики с развитием речи, важность изучения внутренней и внешней речи, был рассмотрен и приведен пример речевой ситуации.

Ключевые слова: молокане, речь, учащиеся, обучение, русский язык.

Abstract

The article reveals the basic information on the development of Russian speech of Molokan students in a non-linguistic environment. Various methods and techniques of speech activity promotion, grammar connection with speech development, and the importance of studying internal and external speech were considered and an example of speech situation was given.

Key words: Molokans, speech, students, education, Russian language.

Введение. В основе системы работы по развитию речи учащихся должны лежать требования педагогики и дидактики, а именно: научность, систематичность, преемственность, связь теории с практикой, активизация познавательной деятельности учащихся, наглядность, учет специфических условий и индивидуальных особенностей учащихся. Таким образом, в работе по развитию культуры речи осуществляется связь обучения, воспитания и развития учащихся.

Языком жизни вне стен дома для учащихся молокан Азербайджана является язык страны проживания, однако во многих семьях они в большей или меньшей степени пользуются в общении русским языком. Эти учащиеся говорят и понимают по-русски, т.к. практически постоянно слышат русскую речь в семье, но их лексический запас беден, ограничен темами обыденного общения, речь скованная, маловыразительная и подвержена сильному влиянию языка страны проживания.

Занятия русским языком с учащимися, живущими в среде другого языка, требуют нового подхода, который отличен от существующих методических систем преподавания русского языка.

Обсуждение. В настоящее время, когда в азербайджанской школе осуществляется постепенный переход на новое содержание обучения, ученых, методистов и учителей с особой силой волнует ряд актуальных проблем обучения русскому языку среди молокан в азербайджанской школе.

Центральной проблемой современной методики является проблема комплексного развития речевой деятельности учащихся, средней азербайджанской школы на русском языке.

Опыт показывает, что обучение в системе «язык – речь» оправдывает себя лишь в процессе изучения родного языка, так как к моменту школьного обучения учащиеся в определенной мере владеют речью на родном языке и дальнейшее обучение требует лишь развития и совершенствования уже сформированных умений и навыков.

В результате проведенных специальных исследований по вопросам роли, места и взаимосвязи языковой теории и речевой практики в процессе обучения, русскому языку в азербайджанской школе было установлено следующее:

1) обучение русскому языку необходимо строить на основе определенной языковой теории;

2) решающую роль в развитии речевой деятельности играют специальные практические упражнения и задания, т.е. речевая практика, а языковая теория (правила, определения, термины, сравнения, сопоставления, грамматический разбор) носит служебный, вспомогательный характер;

3) успешное обучение русскому языку учащихся возможно на основе рационального сочетания и чередования языковой теории и речевой практики.

Особо следует подчеркнуть, что при обучении русскому языку в азербайджанской школе работу по развитию речевой деятельности необходимо организовать главным образом на основе нормативной языковой теории, которая поможет усвоить нормы употребления различных явлений в речи.

Утверждение в методике принципа коммуникативности привело к некоторому пересмотру вопроса о единицах обучения. Внимание методистов было обращено на то, что в учебном процессе «…вне поля зрения учащихся остается взаимодействие предложения с другими синтаксическими единицами того же порядка в больших, чем предложение, отрезках речи (Сабаткоев). Последующий этап развития методики привел к выводу, что, работая над отдельными словами, нельзя постичь законы построения предложений, тренируясь только в конструировании изолированных предложений, нельзя усвоить условия употребления их в речи, пользоваться ими в речевой практике. Соответственно было выдвинуто положение о том, что для овладения строем речи необходимо усвоить не только конструктивную базу предложения (механизм сцепления слов) и структурно-смысловые различия отдельных типов предложений, но и механизм соединения их друг с другом в связном целом. На первый взгляд, в плане развития речи учащихся работа над связным целым кажется более интересной и перспективной. Представляется, что учащиеся наконец-то получили возможность оперировать речевыми произведениями. Но на самом деле при лингвистическом принципе подачи языкового материала путь к овладению речью удлиняются еще на одно звено в грамматической системе слово-словосочетание-предложение, так как добавляется звено анализа и синтеза сложного синтаксического целого.

При этом, с одной стороны, необходимо постоянно обращать внимание учащихся на специфичные явления русского языка, а с другой, – сообщать (где это уместно и целесообразно) школьникам краткие сведения о сфере употребления изучаемых явлений (например, при изучении безличных предложений нужно подчеркнуть, что они широко употребляются в устной и в письменных формах речи и т.д.)

Ведущим принципом при построении системы работы по развитию речи должна быть связь грамматики с развитием речи, при этом большое место должно быть отведено усвоению и закреплению грамматических норм речи. В практике обучения опора на грамматическую систему выражается в строгой последовательности введения нужного материала, а также в обобщении и систематизации усвоенного уже лексико-грамматического материала. Упражнения на обработку автоматизированных навыков должны непременно сочетаться с заданиями логического характера. Вводимый в упражнения грамматический материал должен дифференцироваться в зависимости от степени его активности и употребительности в устной или письменной речи.

Очень важное значение имеет также правильное решение вопроса о соотношении внешней устной и письменной речи с внутренней речью и путях развития последней у учащихся.

Исследованиями психологов доказано, что, за исключением начального этапа обучения, в основе активной речевой деятельности лежит внутренняя речь. К сожалению, «при обучении русскому языку в школе развитием внутренней речи специально не занимаются» (Ибрагимбеков).

Между тем, будучи тесно связанной с мышлением, внутренняя речь подготавливает базу для развития внешней речи, помогает ее осмыслению в определенных участках коры больших полушарий и оформлению во внешнюю, передаваемую в форме устной и письменной речи.

Рациональное использование внутренней речи в значительной мере способствует формированию и развитию у обучающихся всей речевой деятельности в ее различных формах.

При этом важная роль внутренней речи проявляется в запоминании, мысленном закреплении и повторении изучаемого материала, в предварении воспроизводимого материала непосредствен-

но перед его изложением, в продумывании новых мыслей, которые в дальнейшем оформляются в виде устной и письменной речи.

Одним из важных условий успешного обучения русскому языку учащихся молокан в азербайджанской школе является взаимосвязанное развитие устной и письменной речи и их компонентов.

Еще К.Д. Ушинский, подчеркивая необходимость взаимосвязанного развития у учащихся различных видов речи, писал: «Если мы будем читать слова глазами, слушать, как произносим сами или как произносят другие, и в то же время писать их на доске или в тетради, и если потом один из наших органов ошибается, например, голосовой, то слух подскажет нам, что мы ошиблись …, если ошибаются слух и голос, то поправит зрение, даже привычка руки может оказать заметное содействие» (Ушинский).

Таким образом, при обучении русскому языку необходимо использовать все виды памяти: и слуховую, и зрительную, и речедвигательную, и зрительно-моторную, чтобы они поддерживали и дополняли друг друга, создавая в комплексе наиболее благоприятные условия для развития у учащихся речевых умений.

Особое внимание необходимо уделить характеру упражнений по развитию диалогической речи.

Обучение диалогической речи будет успешным только в том случае, если учащиеся усвоят речевые образцы и поймут их смысл в реальных условиях общения или максимально приближенным к ним, а также научатся воспроизводить указанные образцы при возникновении аналогичных условий в процессе общения (Костомаров). Следовательно, упражнения не только по содержанию, но и по форме выполнения должны приближаться к различным видам высказываний в разнообразных ситуациях, в которых могут оказаться учащиеся в процессе коммуникации.

В целях развития автоматизации определенных диалогических умений и навыков, как правило, практикуется структурное и коммуникативное единообразие речевых действий, совершаемых обучаемыми в определенной последовательности. Вместе с тем, для повышения коммуникативной активности обучаемых желательно совершить постепенный переход от заданий с управляемыми репликами к упражнениям, предполагающим принятие самостоятельного решения в заданной речевой ситуации. В этом случае

непременно находят применение жизненный опыт обучаемых, их интересы, знания об окружающей действительности и т.д. (Мирзоев).

Сказанное можно подтвердить следующим примером небольшого диалога, текст которого может быть порожден партнерами в ситуации знакомства.

- Как тебя зовут?

- Айдын. А тебя?

- Николай. Тебе сколько лет?

- Восемь. А тебе?

- Тоже восемь.

- Значит, мы ровесники. И т.д.

В приведенном диалоге первая реплика (высказывание) диктуется самой ситуацией, а последующие – репликами (зачастую свернутыми) партнера. Каждая из реплик диалога заключает в себе определенный смысл высшего порядка, вызывающий реакцию партнера и побуждающий к порождению смыслов низшего порядка.

В **заключение** необходимо отметить, что правильное решение затронутых выше принципиальных вопросов современной теории обучения речевой деятельности обеспечит создание благоприятных условий для эффективного осуществления и частных, отдельных вопросов, связанных с созданием полноценных учебников русского языка для азербайджанской средней школы.

Список литературы

1. Ибрагимбеков Ф. О психологических основах обучения русскому языку, Баку, 1962, стр.18.

2. Костомаров В. Г. Разговорная речь: определение и роль в преподавании, «Русский язык в национальной школе», 1965, № 1, стр. 17.

3. Мирзоев С.С. К проблеме обучения активной коммуникации на русском языке в азербайджанской аудитории. // жур. Русский язык и литература в Азербайджане, Баку, 2004, № 3, стр. 44.

4. Сабаткоев Р. Б. О работе над связным текстом в национальной школе – В сб.: Вопросы обучения и воспитания в татарской школе. II вып., Казань, 1976, с. 54.

5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. СПБ, 1913, изд. 13, стр. 25.

References

1. Ibragimbekov, F. O psihologicheskih osnovah obucheniya russkomu yazyku, Baku, 1962, 18.

2. Kostomarov, V. G. Razgovornaya rech': opredelenie i rol' v prepodavanii, «Russkij yazyk v nacional'noj shkole», 1965, № 1, 17.

3. Mirzoev, S.S. K probleme obucheniya aktivnoj kommunikacii na russkom yazyke v azerbajdzhanskoj auditorii. // zhur. Russkij yazyk i literatura v Azerbajdzhane, Baku, 2004, № 3, 44.

4. Sabatkoev, R. B. O rabote nad svyaznym tekstom v nacional'noj shkole – V sb.: Voprosy obucheniya i vospitaniya v tatarskoj shkole. II vyp., Kazan', 1976, 54.

5. Ushinskij, K.D. CHelovek kak predmet vospitaniya. SPB, 1913, 13, 25.

Контактная информация:

Абдуллаев Рамиль Сахиб оглы – аспирант Российский университет дружбы народов, кафедра Общего и русского языкознания, филология.

E-mail: abdullayevram@gmail.com

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ РУССКОГО ЮМОРА В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (ТЕЗИСЫ ДОКЛАДА)

Л.Н. Алешина
Финансовый университет при Правительстве РФ Москва, Россия

1. Ни одна национальная культура не может существовать без юмора, ведь «юмор, – по словам И. Канта, – талант произвольно приходить в хорошее расположение духа». В национальной истории каждой страны юмор имеет свою историю и свою специфику.

Русский юмор – не исключение. Для того чтобы понять национальную специфику русского юмора, обратимся к истории и эволюции юмора в мировой культуре. Русское слово «юмор» произошло от английского «humor», что дословно обозначает «смех, комизм, причуда, настроение». Английский писатель-романтик Самюэль Тейлор Кольридж считал, что в юморе всегда есть намек на связь с некой идеей, по природе своей не конечной, но конечной по форме. Он также считал, что юмор – некое состояние души.

2. Русский юмор имеет свои особые национальные черты, которые иностранцы, плохо знакомые с русской культурой, не всегда понимают. Русские способны подмечать смешное и комическое практически во всех сторонах своей жизни. Иностранцу, не понимающему различные реалии быта россиян, не всегда будет понятна сама природа русского юмора, им это даже может показаться странным и иррациональным. Некоторые иностранцы, так и не разгадав тайну русского юмора, считают, что его вообще невозможно понять. Часто шутки русских людей вызывают чувство обиды у представителей других культур, это зависит от многих причин: воспитание в иных культурных рамках, социальное воздействие и др. Следует отметить, что, как только, иностранец научится понимать и воспринимать русский юмор, он начинает чувствовать себя гораздо увереннее и оптимистичнее.

3. Важной проблемой в процессе обучения русскому языку как иностранному является достижение у обучающихся состояния максимальной эмоциональной раскрепощенности. Мы предлагаем решать эту проблему с помощью активного использования на занятиях по русскому языку юмористических текстов: юмористических миниатюр, анекдотов, шуток, юмористических рассказов и др. Необходимо стремиться в процессе обучения создать юмористическое пространство в полотне межкультурной коммуникации. Любая понятная иностранным студентам юмористическая ситуация повышает эффективность изучения русского языка, межкультурного общения, создает основу для максимальной эмоциональной раскрепощенности, повышенного внимания и сосредоточенности. Использование русских юмористических текстов на занятиях по РКИ может быть весьма полезным в изучении русского языка и в постижении иностранцами русской картины мира.

ОБ ОБЩИХ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПАХ ВВОДНЫХ И ВСТАВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ МЕЖДУНАРОДНОМ ДИСКУРСЕ

В.В. Антонова
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

ABOUT THE LINGUISTIC AND CULTURAL PRINCIPLES OF PARENTHESIS COMMON IN CURRENT INTERNATIONAL DISCOURSE

V.V. Antonova
Peoples' Friendship University of Russia
(RUDN University)
Moscow, Russia

Аннотация

В статье даются основные выводы лингвокультурологического анализа вводных и вставных конструкций русского языка. Парентетические элементы могут отражать лингвокультурологическую ситуацию в конкретный период времени. Выдвигается гипотеза о способности парентез выступать в роли синтаксических лингвокультурных универсалий. Выделяются принципы, которые могут считаться общими для парентетических элементов в современном международном дискурсе. Через функциональный анализ отмечаются общие способности вводных и вставных конструкций оформлять модальную информацию, быть инструментом текстообразования, а также нести в себе стилеобразующие характеристики.

Ключевые слова. Вводные и вставные конструкции, парентеза, методика преподавания РКИ, лингвокультурологический анализ.

Abstract

The article presents the main conclusions of the linguo-cultural analysis of parenthesis of the Russian language. Parenthetical elements may reflect the linguistic and cultural situation in a particular period of time. The hypothesis about the ability of parenthesis to play the role of

syntactic linguocultural universals. The principles that can be considered common to parenthetical elements in modern international discourse are highlighted. Through functional analysis the ability of parenthesis to formulate modal information, to be a tool for text formation, and to carry stylistic characteristics is underlined.

Key words: Parenthesis, methodology of teaching RFL, linguistic and cultural analysis.

Введение

Вводным и вставным конструкциям современного русского языка в научной литературе уделено не так много внимания. Данные синтаксические единицы становились объектом исследования таких лингвистов, как М.Е. Боскова, Л.В. Антонова, Л.А. Аверкина, Р.С. Аликаев, О.В. Глушакова, А.П. Сковородников, И.Г. Сагирян, О.Б. Сиротинина, В.К. Ицкович, Е.А. Покровская, Е.А. Земская и др. Однако данные синтаксемы крайне редко становились предметом лингвокультурологического анализа – гораздо реже, чем отдельные лексические единицы или фразеологизмы. Тем не менее, парентезы также заслуживают внимания с точки зрения влияния культуры на язык, и наоборот.

Особенности функционирования парентетических конструкций в современном дискурсе имеют лингвокультурологические характеристики. Область научного интереса не ограничивается лишь школьными трудностями с пунктуацией. Данные синтаксические конструкции становятся одним из грамматических инструментов выражения модальности, текстообразующим элементом, стилеобразующим признаком, а также признаком конкретной лингвокультурологической ситуации. С помощью парентез автор высказывания может выразить личное мнение, окрасив его национальными коннотациями. Парентетические конструкции также помогают структурировать текст и расставлять смысловые акценты. Для грамотного носителя языка не представляет особой трудности выбор той или иной вводной или вставной конструкции в конкретной ситуации. При этом есть основания полагать, что для парентез различных языков могут быть выделены общие принципы, свойственные для 2 и более лингвокультур.

Вводные и вставные конструкции, или парентезы, полифункциональны по своей природе. Они дополняют основное высказыва-

ние дополнительной, часто – модальной, информацией. Однако кроме оценочной функции, прямо или косвенно парентетические элементы обеспечивают связь частей одного высказывания или даже оформляют взаимосвязь между различными текстами. И если эти характеристики можно считать универсальными для вводных и вставных конструкций различных языков, то при этом необходимо признавать, что у них есть и лингвокультурологические особенности. Парентезы могут использоваться носителем языка как некие речевые клише, которые расшифровываются автоматически – адресат понимает содержание и цель высказывания. Так мысли излагаются максимально полно, при этом достигается экономия языковых средств. «В синтаксисе эта цель достигается за счет появления «специфических структур», способных функционировать как простые предложения, части сложных предложений или как эквиваленты сложных развернутых конструкций: опускаемая информация имплицируется на фоне вербально выраженного текста, но является потенциально восполнимой. К подобным структурам относятся и парентетические внесения» (Стасюк, с. 431). Однако не стоит забывать, что хотя многообразные вводные и вставные конструкции имеют склонность к индивидуализации, как лингвокультурная деталь они должны повсеместно узнаваться среди носителей языка.

Анализ синтаксических единиц показывает, что они могут отражать национально-культурную специфику и являться элементом лингвокультурных ситуаций. Так, изучение парентетических конструкций с точки зрения лингвокультуролога может аргументированно объяснить принципы того, как носитель языка членит текст на смысловые части (по типу русских «во-первых», «следовательно», «далее», «итак»), относится к продукту своей речи (например, «по-моему», «наверное», «к счастью»), отмечает первоисточник («как говорилось выше», «доказано», «по сообщениям СМИ») и т.д. Подобные примеры могут иллюстрировать не только особенности идиостиля отдельного говорящего или всего народа, но и универсальные принципы, свойственные разным языкам и с точки зрения функции, и с позиций содержания. Значительные отличия могут наблюдаться в формальном выражении конкретного синтаксического элемента.

Некоторые парентетические конструкции не только вносят субъективную модальность в высказывание, но и берут на себя

функции союзов, становятся текстосвязующими элементами. «Определенная группа вводных конструкций специализируется для установления связей между отдельными мыслями речи. Приближаясь по выполняемым функциям к союзам, они используются как для связи частей предложения, так и для связи законченных предложений в тексте. При этом они не теряют и значение вводности» (Закирьянов, с. 54–66).

Парентетические конструкции вносят новую информацию сравнительно незначительными средствами и с автоматически изменяемым тоном без дополнительно затрачиваемой психической энергией. Их в предложении в большинстве случаев связана с актуальным членением и его ритмической организацией. Языковая экономия может достигаться не только в результате сокращения или свертывания языковых средств, но и путем использования емких экспрессивных языковых знаков, которые несут дополнительную, эмоционально-оценочную информацию, к основной, предметно-логической, усиливая ее. В русском языке «парентетические внесения относятся к средствам, создающим языковую экономию на качественной основе. Они выполняют не только коммуникативную, но и стилистическую роль за счет объединения емкой структуры с широкой семантикой для выражения модальности действительности и используются как стилистический прием, ускоряя и облегчая процесс коммуникации для достижения минимальными языковыми средствами максимального коммуникативного эффекта» (Стасюк, с. 431–433). В письменной речи парентеза особо передает эмоций и выделяет часть предложения. Это создается благодаря предикативности конструкций-предложений с явно выраженной модальностью.

Парентетические конструкции становятся инструментом расчленения высказывания на два плана – «основной, актуальный и фоновый, связывающий повествование с общим контекстом, апеллирующий к фоновым знаниям участников коммуникативного акта» (Глушакова, с. 78). Это может быть применимо и при диахроническом подходе – парентетические конструкции помогают нарисовать картину мира не только одного говорящего, но и всего народа в различные отрезки времени.

Вводные и вставные конструкции русского языка усложняют структуру предложения, однако при этом сжимают информацию и

подают ее в более компактной форме. Также парентетические конструкции позволяют внести ясность и расставить приоритеты в высказывании при ссылке на мнение авторитетного источника. Именно поэтому наличие парентез характерно в цитируемой прямой речи – это позволяет непосредственно выразить отношение говорящего к проблеме. «Для характеристики коммуникативно-модальных вводных и вставных конструкций следует отметить их немногочисленность, свойство выражать объективные и субъективные оценки в тексте. Именно они чаще всего являются основным средством выражения экспрессии в тексте, способствуют смысловому выделению выражаемой мысли. Их употребление связано с действием двух противоположных тенденций в синтаксисе научной речи: возрастающей объективации изложения, с одной стороны, и упорядочением способов выражения субъективной оценки, с другой» (Аликаев, с. 178).

При этом у парентетических конструкций русского языка наблюдается стилеразличительная функция, которая также может быть присуща и другим лингвокультурам. Например, для газетно-публицистического и научного стилей СРЯ характерны вводные и вставные конструкции, которые компактно сжимают объемную информацию. Для разговорного стиля важна диалогичность, которая достигается, в частности, парентетическими конструкциями. Можно также отметить, что парентезы свойственны разговорному общению, особенно – в неофициальной устной спонтанной коммуникации. Как пишет О.Б. Сиротинина, «синтаксическое своеобразие разговорной речи теснейшим образом связано с ее основным признаком – непосредственностью общения. Этим обусловлены необходимость мало развернутых высказываний, (...) [а также] частая невозможность точно определить границы предложения. Не меньшую роль играет и вторая сторона непосредственности общения – обязательная диалогичность речи. Диалогичность (...) обусловливает столь характерную для разговорной речи неполноту предложений, эллиптичность словосочетаний с массой включений» (Сиротинина, с. 94). В научном стиле распространены парентетические конструкции, которые оформляют цитаты и комментарии, вводят аргументы. В официально-деловом стиле, особенно в текстах в устных формах, через вводные и вставные элементы также добавляются доказательства точки зрения, указываются первоисточники

информации. В художественном и разговорном стилях эмоциональность и экспрессивность часто оформляется парентезой, а выражение личного мнения автора без нее зачастую просто невозможно. Учеными отмечается, что «наиболее частотными в газетных публикациях оказываются вводные слова со значением указания на источник информации, которые призваны повысить в глазах читателя объективность, фактологичность передаваемой информации и, в конечном счете, убедить его в справедливости авторских оценок события. Другая частотная в прессе группа вводных слов со значением персуазивности (то есть оценки говорящим объективного содержания предложения со стороны его достоверности / недостоверности) также является своего рода посредником между автором и получателем информации (например, парентезы наверное, кажется, по-видимому, очевидно и др.)» (Земская, с. 268–276). Парентетические конструкции также могут использоваться в качестве ооформителей начала реплики в инициальном высказывании, что провоцирует собеседника на скорейшую реакцию. Такие свойства парентезы особенно очевидны в газетно-публицистическом и в разговорном стилях речи, а также в устных жанрах научного и официально-делового стилей речи.

Парентеза может выступать той лингвокультурной деталью, которая доказывает возможность существования объекта, дающего возможность описать особенности взаимоотношения синтаксических категорий языка и культуры. На примере парентетических конструкций можно проводить исследования лингвокультурных универсалий – термин был выдвинут В.М. Шаклеиным. Они «чрезвычайно разнообразны и по предмету объективации, и по способу расширения их поля. Это разнообразие усложняет квалификацию лингвокультурной универсалии как элемента текста и вызывает определенные трудности в создании квалификации этих элементов» (Шаклеин, с. 58–59).

Таким образом, среди общих лингвокультурологических принципов парентетических конструкций можно выделить способность оформлять модальную информацию, в том числе – авторскую интерпретацию изложенного. Данные конструкции несут и экстралингвистические возможности – снять эмоциональное напряжение в процессе общения, смягчить категоричность ответов, соблюсти этикетные нормы коммуникации. Эти и иные проявления паренте-

тических конструкций демонстрируют возможность выделения синтаксических лингвокультурных универсалий.

Список литературы

1. Аверкина Л.А. Особенности парентетически осложненного высказывания в текстах газетно-публицистического стиля современного немецкого языка // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. М.: 1991. – 26 с.
2. Аликаев Р.С, Аликаева М.Р. Частотные параметры словосочетаний в семантико-синтаксических универсалиях научного текста // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Ежегодный журнал. Выпуск 13. – Владикавказ, 2011, С. 178–185.
3. Антонова Л.В. Лингвокультурологический анализ модальности возможности (на материале современного английского языка) / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Уфа: 2007 – 24 с.
4. Боскова М.Е. Союзные функции вводных слов и вводных сочетаний слов в современном русском языке (по материалам советской художественной прозы). / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Рига: 1956. – 20с
5. Валгина Н.С. Присоединительные конструкции в современном русском литературном языке (материалы к курсу «Современный русский язык»), М., 1964.
6. Глушакова О.В. Функционирование вводных и вставных конструкций в научных текстах XVIII–XX вв.// Очерки истории научного стиля русского литературного языка XVIII–XX вв. Т. 1. Ч. 2. – Пермь, 1994.
7. Горбаневский М.В, Караулов Ю.Н., Шаклеин В.М. Не говори шершавым языком: О нарушениях норм литературной речи в электронных и печатных СМИ / Под ред. Ю.А. Бельчикова. – М.: Галерия, 1999.
8. Долгова О.В. Синтаксис как наука о построении речи: Учеб. пособие. – М.: Высш. школа, 1980. – 191 с.
9. Закирьянов К.З. Совершенствование лингвистической подготовки студентов национальных групп педвуза. – Уфа, 1990.

10. Земская Е.А. Язык в движении: К 70-летию Л.П. Крысина / Отв. ред. Е.А. Земская, М.Л. Каленчук. – М.: Языки славянской культуры, 2007. – 664 с.

11. Ицкович В.К. К истории вводных слов, словосочетаний и предложений в русском языке / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Львов. – 1958. – 16 с.

12. Крылова О.А. Коммуникативный синтаксис русского языка. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 176 с.

13. Мамонтов А.С. Язык и культура: Основы сопоставительного лингвострановедения: диссертация доктора филологических наук: 10.02.01 // Москва, 2000, 326 с.

14. Музгина Е.С. К вопросу о текстообразующих функциях парентезы (на материале современной немецкой прозы). Алма-Ата, 1986.

15. Музгина Е.С. Текстообразующие функции парентезы в аспекте композиции художественного текста. Алма-Ата, 1987.

16. Сагирян И.Г. Парантеза в системе текстообразующих средств (на материале прозы М. Булгакова) // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Ежегодный журнал. Выпуск 13. – Владикавказ, 2011, С. 201–207.

17. Сиротинина О.Б. Современная разговорная речь и ее особенности. М, 1974.

18. Сковородников А.П. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты. Энциклопедический словарь-справочник / под ред. А.П. Сковородникова. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 480 с.

19. Трофимова Г.Н. Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты: Диссертация на соискание научной степени доктора филологических наук: 10.02.01: Москва, 2004. – 509 с.

20. Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. – М.: Общество любителей российской словесности, 1997. – 184 с.

References

1. Averkina L.A. Osobennosti parenteticheski oslozhnennogo vyskazyvanija v tekstah gazetno-publicisticheskogo stilja sovremennogo nemeckogo jazyka // Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filologicheskih nauk. M.: 1991. – 26 s.
2. Alikaev R.S, Alikaeva M.R. Chastotnye parametry slovosochetanij v semantiko-sintaksicheskih universalijah nauchnogo teksta // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki. Ezhegodnyj zhurnal. Vypusk 13. – Vladikavkaz, 2011, S. 178–185
3. Antonova L.V. Lingvokul'turologicheskij analiz modal'nosti vozmozhnosti (na materiale sovremennogo anglijskogo jazyka) / Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filologicheskih nauk. Ufa: 2007 – 24 s.
4. Boskova M.E. Sojuznye funkcii vvodnyh slov i vvodnyh sochetanij slov v sovremennom russkom jazyke (po materialam sovetskoj hudozhestvennoj prozy). / Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filologicheskih nauk. Riga: 1956. – 20 s.
5. Valgina N.S. Prisoedinitel'nye konstrukcii v sovremennom russkom literaturnom jazyke (materialy k kursu «Sovremennyj russkij jazyk»), M., 1964.
6. Glushakova O.V. Funkcionirovanie vvodnyh i vstavnyh konstrukcij v nauchnyh tekstah XVIII–XX vv.// Ocherki istorii nauchnogo stilja russkogo literaturnogo jazyka XVIII–XX vv. T. 1. Ch. 2. – Perm', 1994.
7. Gorbanevskij M.V, Karaulov Ju.N., Shaklein V.M. Ne govori shershavym jazykom: O narushenijah norm literaturnoj rechi v jelektronnyh i pechatnyh SMI / Pod red. Ju.A. Bel'chikova. – M.: Galerija, 1999.
8. Dolgova O.V. Sintaksis kak nauka o postroenii rechi: Ucheb. posobie. – M.: Vyssh. shkola, 1980. – 191 s.
9. 9. Zakir'janov K.Z. Sovershenstvovanie lingvisticheskoj podgotovki studentov nacional'nyh grupp pedvuza. – Ufa, 1990.
10. Zemskaja E.A. Jazyk v dvizhenii: K 70-letiju L.P. Krysina / Otv. red. E.A. Zemskaja, M.L. Kalenchuk. – M.: Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2007. – 664 s.

11. Ickovich V.K. K istorii vvodnyh slov, slovosochetanij i predlozhenij v russkom jazyke / Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filologicheskih nauk. L'vov. – 1958. – 16 s.

12. Krylova O.A. Kommunikativnyj sintaksis russkogo jazyka. Izd. 2-e, ispr. i dop. – M.: Knizhnyj dom «Librokom», 2009. – 176 s.

13. Mamontov A.S. Jazyk i kul'tura: Osnovy sopostavitel'nogo lingvostranovedenija: dissertacija doktora filologicheskih nauk: 10.02.01 // Moskva, 2000, 326 s.

14. Muzgina E.S. K voprosu o tekstoobrazujushhih funkcijah parentezy (na materiale sovremennoj nemeckoj prozy). Alma-Ata, 1986.

15. Muzgina E.S. Tekstoobrazujushhie funkcii parentezy v aspekte kompozicii hudozhestvennogo teksta. Alma-Ata, 1987.

16. Sagirjan I.G. Paranteza v sisteme tekstoobrazujushhih sredstv (na materiale prozy M. Bulgakova) // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki. Ezhegodnyj zhurnal. Vypusk 13. – Vladikavkaz, 2011, S. 201–207.

17. Sirotinina O.B. Sovremennaja razgovornaja rech' i ee osobennosti. M, 1974.

18. Skovorodnikov A.P. Vyrazitel'nye sredstva russkogo jazyka i rechevye oshibki i nedochety. Jenciklopedicheskij slovar'-spravochnik / pod red. A.P. Skovorodnikova. – M.: Flinta: Nauka, 2005. – 480 s.

19. Trofimova G.N. Funkcionirovanie russkogo jazyka v Internete: konceptual'no-sushhnostnye dominanty: Dissertacija na soiskanie nauchnoj stepeni doktora filologicheskih nauk: 10.02.01: Moskva, 2004. – 509 s.

20. Shaklein V.M. Lingvokul'turnaja situacija i issledovanie teksta. – M.: Obshhestvo ljubitelej rossijskoj slovesnosti, 1997. – 184 s.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ВИНИТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА АРАБСКИМИ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Аль Анбаги Шайма Тамер Хасан
Университет Тикрита
Ирак

LINGUISTIC ASPECT OF THE STUDY OF THE ACCUSATIVE CASE BY ARAB PHILOLOGICAL STUDENTS OUTSIDE THE LANGUAGE ENVIRONMENT

Al Anbagi Shaima Tamer Khasan
Tikrit University
Iraq

Аннотация

В статье обсуждаются лингвистический аспект изучения винительного падежа арабскими студентами. Автор рассматривает трудности, с которыми сталкиваются студенты при изучении русского языка как иностранного, важнейшей из которых является сложность понимания, например, винительного падежа, и показывает некоторые различия между двумя языками с точки зрения значения винительного падежа. Автор также указывает, на что преподаватель должен обратить внимание при объяснении винительного падежа арабским студентам.

Ключевые слова: русский язык; падежи; трудности; арабский язык.

Abstract

The article discusses the linguistic aspect of learning Russian accusative case by Arab students. The author considers the difficulties that students encounter when studying Russian as a foreign language, the most important of which is the difficulty in understanding, for example, the accusative case. And it shows some differences between the two languages in terms of the meaning of of the accusative case. The author also points out what the teacher should pay attention to when explaining the accusative case to Arab students.

Key words: Russian language; cases; difficulty; Arabic language.

Введение. Практическое овладение русским языком иностранцами оказывается весьма нелегким делом в основном из-за наличия в нем падежной системы. Русский падеж стоит на первом месте для арабских студентов, особенно изучение винительного падежа. Эта сложность происходит потому, что арабские студенты, как и другие студенты, сталкиваются с грамматической разницей между родным и русским языками.

Целью данной статьи является указание на основные трудности, с которыми встречаются арабские студенты при изучении винительного падежа, а также показ некоторых различий в значении этого падежа в двух языках, что помогает преподавателю понять причины повторения ошибок арабских студентов.

Практика преподавания русского языка как иностранного во взрослой аудитории знает множество подходов к проблеме отбора значений падежей и последовательности их изучения. Так, в лингвистическом аспекте изучения винительного падежа, арабские студенты сравнивают два случая с точки зрения выразительной семантики и значения винительного падежа в предложении. Итак преподаватель должен знать, какие различия вызывают ошибки студентов, чтобы найти им логические решения (Антонова, Нахабина и др., с. 30).

Мы рассмотрим эти различия в следующих пунктах:

1. В обоих языках винительный падеж – это чаще всего падеж прямого дополнения. Однако в арабском языке переходность распространения шире, чем в русском, и это обстоятельство вызывает затруднения у арабских учащихся. Мало русских глаголов, управляющих родительным, дательным и творительным падежами без предлога, в арабском языке соответствуют переходным глаголам. Например, глагол *подарить* в русском языке требует дательного падежа *(подарить+ кому)*: *Я подарила маме*, в арабском языке глагол требует винительного падежа в значении переходности (Бернико в, с. 268).

2. Глаголам движения русского языка в арабском языке соответствуют разные глаголы без той семантики, которая характерна для русского языка. Преподаватель должен обратить внимание на то, что после некоторых глаголов движения в родном языке арабов

требуется винительный падеж без глагола. Например: *войти в квартиру* – значит (дахала аль шуката), что он пока в квартире. Арабские студенты могут ошибаться и говорить (войти квартиру), это ошибка получается от употребления этого глагола без предлога в родном языке (Джамаль, с. 112).

3. Направление движения в русском языке требует винительного падежа и дательного падежа, в арабском языке для выражения направления движения требуется предложный падеж, например: *я иду к брату* в значении в арабском языке *(ана амши или ахии)* (Ибрагимов, 2004: 280).

4. В значении времени арабские студенты заучивают конструкции: *в субботу*, в родном языке эта фраза звучит так: *в день суббота*, ошибка появляется из-за значения предлога *в*, который требует предложного падежа (Ермаченкова, с. 172).

Заключение. С лингвистической стороны преподаватель должен быть знаком с фоном родного языка учащихся, чтобы выбрать лучший способ объяснить тему простым и полезным способом. Это ознакомление помогает ему узнать причины повторения ошибок у студентов и работать над их устранением.

Таким образом, мы представляем, с какими трудностями сталкивается студент при изучении винительного падежа в арабской аудитории.

Список литературы

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию. Учебник русского языка (элементарный уровень). 2-е изд., испр. М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2003. 344 с.

2. Берников О.А. Арабская грамматика в таблицах и схемах. М.: Русский язык, 2008. 268 с.

3. Джамаль Я.Ю. Литературный арабский язык друзья падежи. М.: Живой язык, 2006. 112 с.

4. Ермаченкова В.С. Повторяем падежи и предлоги: корректировочный курс для изучающих русский язык как второй. 2-е изд. СПб.: Златоуст, 2012. 172 с.

5. Ибрагимов И.Д. Арабский язык. СПБ.: АСТ, 2007. 280 с.

References

1. Antonova, V.E., Nakhabina, M.M., Safronova, M.V. & Tolstykh, A.A. (2003). Doroga v Rossiyu. Uchebnik russkogo yazyka (elementarnyi uroven'). 2-e izd., ispr. Moscow: TSMO MGU im. M.V. Lomonosova Publ; Saint Petersburg: Zlatoust Publ.

2. Bernikov, O.A. (2008). Arabskaya grammatika v tablitsakh i skhemakh. Moscow: Russkii yazyk Publ.

3. Dzhamal', Ya.Yu. (2006). Literaturnyi arabskii yazyk druz'ya padezhi. Moscow: Zhivoi yazyk Publ.

4. Ermachenkova, V.S. (2012). Povtoryaem padezhi i predlogi: korrektirovochnyi kurs dlya izuchayuschikh russkii yazyk kak vtoroi. 2-e izd. Saint Petersburg: Zlatoust Publ.

5. Ibragimov, I.D. (2007). Arabskii yazyk. Saint Petersburg: AST Publ.

Контактная информация:

Аль Анбаги Шайма Тамер Хасан – к. ф. н., доцент кафедры перевода университета Тикрита (Ирак).

E-mail: thamershaima@yahoo.com

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ЛАОССКИХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

Ш.У. Аткамова
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

В.С. Чернявская
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
Владивосток, Россия

LINGUISTIC AND CULTURAL ADAPTATION OF LAOTIAN STUDENTS STUDYING RUSSIAN

Sh.U. Atkamova
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

V.S. Chernyavskaya
Vladivostok State University of Economics and Service
Vladivostok, Russia

Аннотация

В современном мире активно развиваются межгосударственные образовательные контакты, интенсивно увеличивается количество людей, которые хотят получить образование за пределами своей страны, что обуславливает актуальность исследования.

Целью работы стало выявление лингвокультурной адаптации лаосских студентов, изучающих русский язык.

Методики:

1. Контент-анализ эссе «Трудности учебного процесса».
2. Цветовой тест отношений Эткинда.

Лаосские студенты положительно и уважительно относятся к учебной деятельности. Для них учеба ассоциируется со спокойствием и счастьем. Трудности, которые испытывают лаосские студенты в основном связаны с языковым барьером.

Ключевые слова: лингвокультурная адаптация, переживания, трудности, иностранные студенты, учебная деятельность, лаосцы.

Abstract

Interstate educational contacts are actively developing in the modern world, an intensively growing number of people who want to get an education outside their country, which makes research relevant.

The aim of the work was to identify the linguistic and cultural adaptation of foreign students studying the Russian language.

Methods:

1. Content analysis of essays “Difficulties of the educational process”.
2. Etkind's relationship color test.

Lao students have a positive and respectful attitude towards learning activities. For them, learning is associated with peace and happiness. The difficulties experienced by Lao students are mainly related to the language barrier.

Key words: linguistic and cultural adaptation, experiences, difficulties, foreign students, educational activities, Lao people.

Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что интеграция современной отечественной системы высшего образования в европейскую ставит новые задачи и условия развития экспорта образовательных услуг. Обучение иностранных студентов является конкретным показателем статуса учебного учреждения (Арефьев). Фундаментальность отечественного образования делает страну привлекательной для иностранцев, и традиционно приезжают на обучение студенты из самых разных стран (Кутузова).

Цель данного исследования – выявление переживаний и трудностей учебной деятельности у иностранных студентов (на примере студентов ВГУЭС из Лаоса).

Русский язык объективно является одним из самых сложных и непростых для изучения- это можно точно утверждать (Куликова).

В российские вузы ежегодно на обучение прибывает более 100 тысяч иностранных граждан (Кушнерова). На самом первом этапе иностранные студенты знакомятся с русским языком на специальных организованных факультетах по программам довузовской подготовки (Середина, Лазарева). Этот важный этап помогает им изучить грамматику и пополнить свой словарный запас, а также научиться строить фразы на русском языке правильно (Шолохов).

Языковой барьер на второй план отодвигает учебный процесс (Витковская, Троцук). Накопление непонятного и неосвоенного объема информации и перезагрузка учебными материалами – следствие этого (Косталес-Завгородняя). Процессу «включения» в абсолютно новую и чаще всего незнакомую культуру препятствуют языковые трудности, сюда относится усвоение ценностей новой окружающей действительности и основных норм (Даниленко , Ли Цзыхань, Сю Идань). Степень дезадаптации иностранных студентов из разных регионов и стран кардинально отличается. Все это объяснимо культурной «дистанцией» (Тихомирова). Адаптация проходит гораздо тяжелее, если особенности родной и чужой страны у студента имеют существенные отличия, например: климат, религия, география, обычаи и национальная еда (Тихонова).

Иностранные студенты по сравнению с российскими студентами испытывают более серьезные трудности с адаптацией к обучению в вузе, а также подвержены большим стрессам при внедрении в студенческую жизнь (Шерстникова). Отмечаются ситуации в процессе обучения русскому языку иностранными студентами, когда даже хорошее владение русским языком не обеспечивает адекватности и восприятия русской речи (Максимчук).

Актуальность нашего исследования связана с запросом администрации Владивостокского государственного университета экономики и сервиса: в университете обучаются студенты из Лаоса, которые испытывают переживания и трудности в учебной деятельности, которые нуждаются в изучении для разработки программы оптимизации ситуации.

Лаосцы, которые придерживаются буддизма, для них одна из самых важных заповедей – это правильная речь (Лаосский язык [Электронный ресурс] // Лингвистическая энциклопедия. – Режим доступа: Linguapedia.info). По их мнению, речь является и искусством, и наукой. Один из признаков интеллекта – это умение объяснить (Катышева).

Студенты из Лаоса исключительно целеустремленные, трудолюбивые, с повышенным чувством ответственности (Стефаненко). Они сдержаны, выносливы, очень позитивны, терпеливы и толерантны (Торосян).

Лаосские студенты очень уважительно относятся к старшим и преподавателям (Ибрагимова). Образ преподавателя очень авторите-

тен, поэтому они максимально тщательно пытаются избегать ссоры и различные споры, не ведут дискуссий с ними (Мнацаканян).

Сами студенты, а зачастую и лаосские преподаватели – русисты, как в прочем, и китайские, и вьетнамские, с удовольствием называют себя русскими именами. Хотя у лаосских студентов особенно на начальном этапе вызывает трудности обращение к российскому преподавателю по имени и отчеству, однако, на наш взгляд, все же следует это стремление всячески поощрять, добиваясь правильного произношения (Троцук, Витковская).

В исследовании приняли участие лаосские студенты – 20 человек. Студенты выражали интерес к исследованию. Присутствовала исключительно дружеская атмосфера, никто не испытывал волнения.

Студентами было предложено написать эссе на тему «Трудности учебного процесса». Был применен контент-анализ. Частота встречаемости слов и словосочетаний, отражающих эмоциональное состояние лаосских студентов представлены в таблице 1.

Часто повторяющиеся слова и словосочетания	Лаосские студенты n=20
не очень хорошо понимаю русский	17
преподаватель не всегда меня понимает	16
домашнее задание	14
на занятиях тяжело отвечать	14
не учил русский язык	13
грамматика	11
мне нравится учиться	10
адаптация	7
легко	6
лексика	5
работа	2
оплата за обучение	1

Таблица 1 – Частота встречаемости слов в эссе «Трудности учебного процесса» у лаосских студентов

Table 1 – Frequency of occurrence of words in the essay “Difficulties of educational process” in Lao students

На первом месте описывается категория «не очень хорошо понимаю», она наблюдается у 17 из 20 лаосских студентов.

На первом месте категория «не очень хорошо понимаю русский», «преподаватель не всегда меня понимает» по количеству находится на втором месте. На третьем месте мы наблюдаем категорию «домашнее задание» у лаосских студентов.

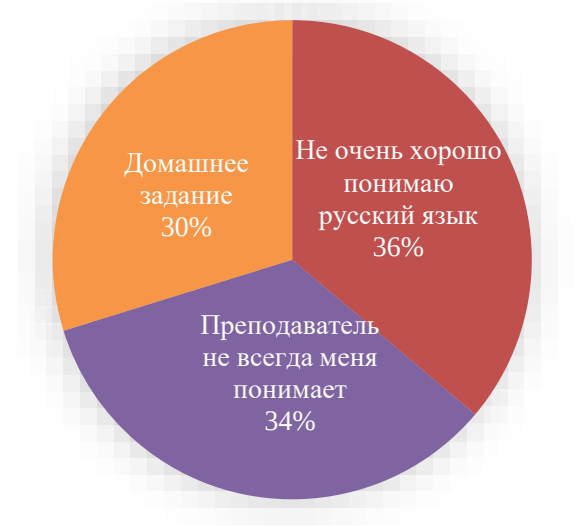


Рисунок 1 – Контент-анализ эссе «Трудности учебного процесса» лаосских студентов

Figure 1 – Content analysis of the essay “Difficulties of the educational process” of Lao students

Студентам были предложены карточки М. Люшера, наиболее описывающие их состояния к учебной деятельности. Записывались первые понравившиеся 2 цвета и отвергаемые цвета. Результаты лаосских студентов ЦТО к учебной деятельности (Рисунок 2).

По результатам, мы выявили, что у лаосских студентов отношение к учебной деятельности через состояние описывается сине-зеленым цветом. Это говорит о том, что студенты имеют независимость от внешних влияний, а также уважение к учебному процессу, преподавателям.

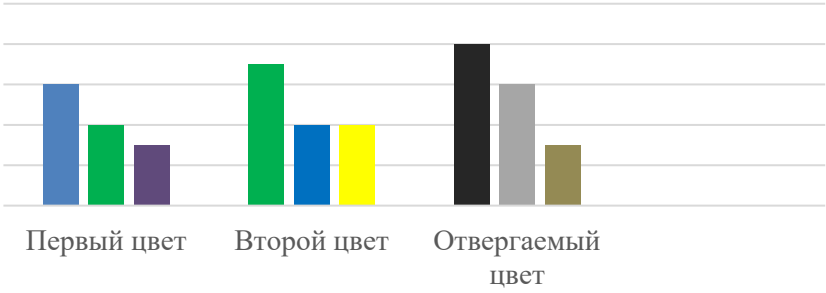


Рисунок 2 – Цветовой тест отношений к учебной деятельности у лаосских студентов

Figure 2-Color test of Lao students ' attitudes to learning activities

Синий и зеленый составляют «концентричную пару». Означает «согласие», что лучше сохранить то, что имеется, чем претендовать на что-то новое. Это гармония, покой и состояние блаженства, целеустремленность, воля, решительность и упорство в учебе. Отвергаемый цвет – черный. Это означает, что студент хочет ощутить жизнь сполна, жаждет свободы в своем самоопределении.

Заключение. Таким образом, мы наблюдаем, что лаосские студенты положительно и уважительно относятся к учебной деятельности. Трудности, которые испытывают лаосские студенты в основном связаны с языковым барьером. Отношение к учебной деятельности формируется через гармонию, покой, состояние блаженства, целеустремленность, волю, решительность и упорство в учебе.

Список литературы

1. Арефьев А.Л. Иностранные студенты в российских вузах / А.Л. Арефьев // доклад на 3-м всемирном форуме иностранных выпускников советских и российских вузов (Москва, ноябрь 2012 года) – М., 2013. – С. 119–122.

2. Витковская М.И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России / М.И. Витковская, И.В. Троцук // Вестник РУДН. Серия Социология. – 2004. – № 6–7. – С. 267–283.

3. Даниленко О.И. Ценности современных иностранных и российских студентов: сравнительный анализ приоритетов / О.И. Даниленко, Ли Цзыхань, Сю Идань // Вопросы психологии. – 2017. – № 3. – С. 50–60.

4. Ибрагимова Д.М. Формирование социальной адаптации иностранных студентов в Российском вузе / Д.М. Ибрагимова // Межкультурная коммуникация в современном мире: материалы II межвуз. науч-практ. конф. иностранных студентов / под ред. Ю.А. Шурыгиной. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2013. – С. 52–56.

5. Катышева Н.С. Особенности обучения русскому языку лаосских курсантов Н.С. Катышева // Лингвокультурология. – 2018. – № 12. – С. 128–132.

6. Косталес-Завгородняя А.И. Эмоционально-личностные факторы адаптированности иностранных студентов: автореф.дис. … канд. психол. наук / А.И. Косталес-Завгородняя. – М., 2013. – 27 с.

7. Куликова О.В. Особенности мотивации учения иностранных студентов / О.В. Куликова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 8. – С. 229–232.

8. Кутузова Г.И. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов. – СПб.: Изд-во Политехн. Ун-та, 2008. – 378 с.

9. Кушнерова О.Ф. Специфика социально-психологической адаптации студентов первого курса к обучению в вузе / О.Ф. Кушнерова, Ю.Ю. Кушнерова // Фундаментальные исследования. – 2013. – №. 10. – С. 2314–2317.

10. Лаосский язык [Электронный ресурс] // Лингвистическая энциклопедия. – Режим доступа: Linguapedia.info.

11. Максимчук Е.А. Особенности межкультурной адаптации иностранных студентов и обоснование выбора методик для ее исследования / Е.А. Максимчук // Вестник Ю.-Уральского гос. ун-та. – 2014. – № 3. – С. 114–123.

12. Мнацаканян И.А. Адаптация учащихся в новых социокультурных условиях: дис. …канд. психол. наук / И.А. Мнацаканян. – Ярославль, 2004. – 191 с.

13. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. Практикум: учеб. пособие для вузов / Т.Г. Стефаненко. – М.: Аспект-Пресс, 2008. – 208 с.

14. Середина Н.В. Особенности процесса адаптации студентов первого курса к обучению в вузе / Н.В. Середина, О.В. Лазаре-

ва // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2014. – № 2. – С. 51–54.

15. Тихомирова О.Г. Организационная культура: формирование, развитие и оценка: учеб. пособие для студ. вузов / О. Г. Тихомирова. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 151 с.

16. Тихонова Е.Г. Особенности адаптации иностранных студентов в вузе региона / Е.Г. Тихонова // Регионология. – 2010. – №2. – С. 123–127.

17. Торосян В.Г. Культурология. История мировой и отечественной культуры: учеб. пособие для студентов вузов / В.Г. Торосян. – М.: Владос, 2005. – 735 с.

18. Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) / И.В. Троцук, М.И. Витковская // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – № 1. – 2004. – С. 169–179.

19. Шерстникова С.В. Особенности адаптации иностранных студентов / С.В. Шерстникова // Социологические исследования. – 2015. – № 2. – С. 117–121.

20. Шолохов И.А. Психологические особенности адаптации учащейся молодежи за рубежом: дис. … канд. психол. наук / И.А. Шолохов. – М., 2002. – 214 с.

References

1. Aref'ev, A.L. Inostrannye studenty v rossijskih vuzah / A.L. Aref'ev // doklad na 3-m vsemirnom forume inostrannyh vypusknikov sovetskih i rossijskih vuzov (Moskva, noyabr' 2012 goda) – M., 2013. – S. 119–122.

2. Vitkovskaya, M.I. Adaptaciya inostrannyh studentov k usloviyam zhizni i ucheby v Rossii / M.I. Vitkovskaya, I.V. Trocuk // Vestnik RUDN. Seriya Sociologiya. – 2004. – № 6–7. – S. 267–283.

3. Danilenko, O.I. Cennosti sovremennyh inostrannyh i rossijskih studentov: sravnitel'nyj analiz prioritetov / O.I. Danilenko, Li Czyhan', Syu Idan' // Voprosy psihologii. – 2017. – № 3. – S. 50–60.

4. Ibragimova, D.M. Formirovanie social'noj adaptacii inostrannyh studentov v Rossijskom vuze / D.M. Ibragimova // Mezhkul'turnaya kommunikaciya v sovremennom mire: materialy II mezhvuz. nauch-prakt. konf. inostrannyh studentov / pod red. YU.A. SHuryginoj. – Penza: Izd-vo PGU, 2013. – C. 52–56.

5. Katysheva, N.S. Osobennosti obucheniya russkomu yazyku laosskih kursantov N.S. Katysheva // Lingvokul'turologiya. – 2018. – № 12. – S. 128–132.

6. Kostales-Zavgorodnyaya, A.I. Emocional'no-lichnostnye faktory adaptirovannosti inostrannyh studentov: avtoref.dis. … kand. psihol. nauk / A.I. Kostales-Zavgorodnyaya. – M., 2013. – 27 s.

7. Kulikova, O.V. Osobennosti motivacii ucheniya inostrannyh studentov / O.V. Kulikova // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. – 2009. – № 8. – S. 229–232.

8. Kutuzova, G.I. Mezhdisciplinarnye svyazi v obuchenii inostrannyh studentov. – SPb.: Izd-vo Politekhn. Un-ta, 2008. – 378 s.

9. Kushnerova, O.F Specifika social'no-psihologicheskoj adaptacii studentov pervogo kursa k obucheniyu v vuze / O.F. Kushnerova, YU.YU. Kushnerova // Fundamental'nye issledovaniya. – 2013. – №. 10. – S. 2314–2317.

10. Laosskij yazyk [Elektronnyj resurs] // Lingvisticheskaya enciklopediya. – Rezhim dostupa: Linguapedia.info.

11. Maksimchuk, E.A. Osobennosti mezhkul'turnoj adaptacii inostrannyh studentov i obosnovanie vybora metodik dlya ee issledovaniya / E.A. Maksimchuk // Vestnik YU.-Ural'skogo gos. un-ta. – 2014. – № 3. – S. 114–123.

12. Mnacakanyan, I.A. Adaptaciya uchashchihsya v novyh sociokul'turnyh usloviyah: dis. …kand. psihol. nauk / I.A. Mnacakanyan. – YAroslavl', 2004. – 191 s.

13. Stefanenko, T.G. Etnopsihologiya. Praktikum: ucheb. posobie dlya vuzov / T.G. Stefanenko. – M.: Aspekt-Press, 2008. – 208 s.

14. Seredina, N.V. Osobennosti processa adaptacii studentov pervogo kursa k obucheniyu v vuze / N.V. Seredina, O.V. Lazareva // Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik. – 2014. – № 2. – S. 51–54.

15. Tihomirova, O.G. Organizacionnaya kul'tura: formirovanie, razvitie i ocenka: ucheb. posobie dlya stud. vuzov / O. G. Tihomirova. – M.: INFRA-M, 2011. – 151 s.

16. Tihonova, E.G. Osobennosti adaptacii inostrannyh studentov v vuze regiona / E.G. Tihonova // Regionologiya. – 2010. – №2. – S. 123–127.

17. Torosyan, V.G. Kul'turologiya. Istoriya mirovoj i otechestvennoj kul'tury: ucheb. posobie dlya studentov vuzov/ V.G. Torosyan. – M.: Vlados, 2005. – 735 s.

18. Trocuk, I.V. Adaptaciya inostrannyh studentov k usloviyam zhizni i ucheby v Rossii (na primere RUDN) / I.V. Trocuk, M.I. Vitkovskaya // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sociologiya. – № 1. – 2004. – S. 169–179.

19. Sherstnikova, S.V. Osobennosti adaptacii inostrannyh studentov / S.V. SHerstnikova // Sociologicheskie issledovaniya. – 2015. – № 2. – S. 117–121.

20. Sholohov, I.A. Psihologicheskie osobennosti adaptacii uchashchejsya molodezhi za rubezhom: dis. … kand. psihol. nauk / I.A. SHolohov. – M., 2002. – 214 s.

Контактная информация:

Аткамова Шахсанам Улугбековна – магистр кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: shahsana.atkamova@mail.ru

Чернявская Валентина Станиславовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой Владивостокского государственного университета экономики и сервиса

E-mail: valstan13@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ ИЗ СИРИИ В МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ

К.В. Ахнина
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

THE MAIN GRAMMATICAL DIFFICULTIES OF BILINGUAL STUDENTS FROM SYRIA IN MEDICAL DISCOURSE

K.V. Akhnina
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

Билингвизм сегодня во многом обуславливает конкурентоспособность на рынке труда, обеспечивая эффективное общение на

разных социальных уровнях. Во всех развитых странах профессиональная компетентность тесно связывается с изучением иностранных языков и социокультурных традиций других народов. Изучение билингвизма позволяет выявить прикладные аспекты использования его результатов: проведение разумной коммуникативно-языковой политики с учетом мировых информационных процессов, социальной организации общества на разных уровнях руководства и управления, а также степени усвоения норм и ценностей как важнейших ориентиров общественной деятельности человека.

Ключевые слова: медицинский дискурс, билингвизм, русский язык, морфологические ошибки, индифферентные ошибки.

Abstract

Bilingualism today largely determines competitiveness in the labor market, providing effective communication at different social levels. In all developed countries, professional competence is closely associated with the study of foreign languages and the sociocultural traditions of other peoples. The study of bilingualism allows us to identify the applied aspects of using its results: pursuing a reasonable communicative-language policy taking into account world information processes, the social organization of society at different levels of leadership and management, as well as the degree of assimilation of norms and values as the most important guidelines for human social activity.

Key words: medical discourse, bilingualism, Russian language, morphological errors, indifferent mistake.

Целью нашей статьи является выявление отклонений в русской устной и письменной речи студентов-билингвов из Сирии.

Источником эмпирических данных послужили домашние работы по русскому языку, грамматические тесты, подготовленные с целью выявления основных трудностей в арабской аудитории.

Объектом нашего исследования стали студенты из семей, где родители – представители разных национальностей. В данном случае один из родителей владеет русским и арабским языками.

Согласно нашим наблюдениям, все студенты-билингвы из арабских стран, говорят одинаково свободно, как носители языка. Опыт работы в данной аудитории показал, что несмотря на развитую коммуникацию, студенты-билингвы сталкиваются с опреде-

ленными трудностями. Нашей первостепенной задачей стало выявление спектра трудностей у студентов-билингвов из арабских стран.

В своих работах Гилемшина А.Г., Евдокимова А.Г., Балтаева В.Т. говорят о том, что существует два вида влияния родного языка на изучение иностранного: перенос (транспозиция) и интерференция – положительное и отрицательное влияние родного языка соответственно. При переносе (транспозиции) хорошо знакомые учащемуся явления родного языка помогают освоить аналогичные явления изучаемого, тогда как при интерференции эти явления мешают. Очевидно, что в силу того, что русский и арабский языки относятся не только к разным языковым группам (славянской и семитской соответственно), но и семьям (индоевропейской и афразийской), явление интерференции доминирует при изучении одного из этих языков носителями другого.

Основные ошибки и трудности арабских студентов, изучающих русский язык

Фонетические трудности

Трудными, с точки зрения произношения и написания, являются слова с разделительными мягким и твердым знаками. Арабоговорящие студенты не всегда могут уловить на слух особенности произношения таких слов, как объяснить, *подъезд, подъехать, подъем*. Чтобы правильно оформлять графически данные слова, студентам приходится заучивать их написание.

Трудности у арабов в произношении, а также на письме вызывает сочетание нескольких согласных подряд, так как в арабском языке возможно сочетание не более двух согласных. Для арабоговорящих учащихся привычно сочетание нескольких согласных в конце слова, а комбинация из трех – четырех согласных в середине слова вызывает появление между ними гласного звука. Данные виды ошибок особенно выявляются на письме под диктовку. Слово чувства будет написано *чустава; строитель – стараитель, комната – команата, здравствуйте – задарасвути.*

Грамматические трудности

Наибольшую трудность для арабских учащихся представляет падежная система русского языка – несмотря на наличие падежей и

в арабском языке, в русском их в два раза больше, и падежные окончания различны для разных типов существительных, прилагательных, местоимений и числительных. Например: *Растительная клетка имеет целлюлоз**ная** оболочка; Широчайшая мышца спины прикрепляется к плечев**ому** кости.*

Категории рода и числа существительных и прилагательных в русском и арабском языках также различны – если категория числа в арабском представлена шире (помимо единственного и множественного числа имеется еще и двойственное), то освоение не имеющего аналогов в арабском языке среднего рода русского языка, требует особого внимания преподавателя и учащихся. Например: *учащенн**ый** и уреженн**ый** дыхан**ие**; слаб**ый** выделен**ие.***

Большие сложности студенты испытывают при трансформации из существительного в глагол. Например: → поедание сырой рыбы окончательным хозяином → проникновение метацеркариев в печень окончательного хозяина → достижение половой зрелости. Трансформируя глаголы, студенты-билингвы автоматические добавляют мягкий знак: *Окончательный хозяин **поидаеть** рыбу; метацирклрии **проникають** в печень; окончательный хозяин **достигаеть** половой зрелости.*

Трудности с определением их грамматического класса. Чаще всего студенты-билингвы из арабских стран не могут отличить прилагательное, существительное и глагол. Например: *будить, возбудить, возбудимость, возбудитель, разбудить, будильник.* В приведенной цепочке студенты с трудом выделят существительное и глагол.

Отдельного рассмотрения заслуживают трудности употребления русских предлогов: Например: *Яйца описторхиса **попадают** желчные протоки **в** кишечник хозяина, вместо Яйца описторхиса **попадают через** желчные протоки **в** кишечник хозяина; Мерозоиты **выходят просвет** кишечника и **внедряются** новые **клетки, вместо** Мерозоиты **выходят в просвет** кишечника и **внедряются в** новые **клетки;*** Нерминальные клетки впадают канальцы,вместо нерминальные клетки впадают в канальцы. Неправильный выбор предлогов, их сочетаний с существительными, стоящими в конкретных падежах, является одной из типичных речевых ошибок, свойственным устной и письменной речи.

В **заключение** следует отметить, что разнообразные морфологические ошибки вызваны рядом причин: незнанием граммати-

ческого строя речи, давлением языковой системы, морфологической интерференцией родного языка, обусловленной сложной системой времен, наклонений в арабской аудитории, отсутствием видовой корреляции глаголов в родном языке (в отличие от русского языка, где глаголы выступают в соотношениях по виду).

Перспектива избранной темы заключается в расширении исследовательской базы, рассмотрении морфологических ошибок в аспекте их предупреждения на разных этапах обучения. Кроме того, рассмотрение морфологических ошибок в аспекте интерференции открывает перспективы изучения морфологических особенностей, отличающих арабский язык от русского, что обеспечит определение путей предупреждения ошибок, позволит определить, какие вопросы остаются пока не решёнными в теории и методике обучения, что вызывает наиболее характерные нарушения морфологических норм изучаемого языка.

Список литературы

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. Наука, 2000.
2. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. М., 2001.
3. Вайнрайх У. Новое в лингвистике, вып. VI, 1972.
4. Верещагина Е.М. Феномен (лого)эпистемы в свете лингвофилософских воззрений И.А.Бодуэна де Куртенэ.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – Издательство Лабиринт, М., 1999.
6. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.
7. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М., 1989.
8. Леонтьев А.А. Исследования детской речи, Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
9. https://docplayer.ru/32400686-Opyt-prepodavaniya-russkogo-yazyka-v-araboyazychnoy-auditorii-trudnosti-s-kotorymi-stalkivayutsya-uchashchiesya.html.

References

1. Avrorin, V.A. Problems of studying the functional side of the language. Science, 2000.

2. Leontiev, A.A. Studies of children's speech, Fundamentals of the theory of speech activity. M., 1974.

3. Vereshchagina, EM The phenomenon (logo) of the epistem in the light of the linguophilosophical views of I.A.Baudouin de Courtenay.

4. Vygotsky, L.S. Thinking and Speech. Ed. 5, rev. – Publishing house Labyrinth, M., 1999.

5. Wagner, V.N. Methods of teaching the Russian language in English and French. M., 2001.

6. Weinreich, W. New in Linguistics, no. VI, 1972.

7. Zhinkin, N.I. Speech as a medium of information. M., 1982.

8. Zimnaya I. A. Psychology of learning a foreign language. M., 1989.

9. https://docplayer.ru/32400686-Opyt-prepodavaniya-russkogo-yazyka-v-araboyazychnoy-auditorii-trudnosti-s-kotorymi-stalkivayutsya-uchashchiesya.html.

Контактная информация

Ахнина Кристина Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка медицинского института Российского университета дружбы народов.

E-mail: ahninakristine@rambler.ru

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В НЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

И.И. Баранова
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
Санкт-Петербург, Россия

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC ENVIRONMENT

I.I. Baranova
Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University
Saint Petersburg, Russia

Аннотация

Статья посвящена вопросам языковой подготовки студентов Китайской Народной Республики, изучающих русский язык в неязыковой среде с целью продолжения обучения в вузах Российской Федерации. Актуальность данной статьи обусловлена ростом совместных образовательных программ и созданием совместных образовательных структур. В статье описываются особенности обучения студентов Китайской Народной Республики в условиях отсутствия языковой среды, требования к профессиональной компетенции зарубежных преподавателей-русистов. Материалом для данного исследования послужил опыт языковой подготовки студентов Совместного инженерного института, созданного Санкт-Петербургским политехническим университетом Петра Великого и Цзянсуским педагогическим университетом (Китайская Народная Республика) и открытого в 2016 году.

Основными методами исследования данной проблемы являются эмпирические, теоретические, педагогические методы.

В статье приводятся данные анкетирования студентов Цзянсуского педагогического университета. Полученные данные могут быть использованы при решении вопросов повышения качества обучения русскому языку в неязыковой среде.

Успешное решение задач языковой подготовки иностранных учащихся в зарубежных вузах с целью продолжения обучения в ву-

зах Российской Федерации будет способствовать дальнейшему расширению международного образовательного сотрудничества.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, неязыковая среда, повышение квалификации зарубежных преподавателей

Abstract

The article is devoted to the issues of language training of students of the People's Republic of China studying Russian in a non-linguistic environment in order to continue their education in universities of the Russian Federation. The relevance of this article is due to the growth of joint educational programs and the creation of joint educational structures.

The article describes the features of teaching students of the People's Republic of China in the absence of a language environment, the requiremens dor the professional competence of foreign teachers of Russian.

The material for this article was the experience of language training of students of the Joint engineering Institute, established by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University and Jiangsu pedagogical University (People's Republic of China) and opened in 2016.

The main methods of research of this problem are empirical, theoretical, pedagogical methods.

The article presents the data of the survey of students of Jiangsu pedagogical University. The obtained data can be used in solving the problems of improving of the quality of Russian language teaching in a non-linguistic environment.

The successful solution of the problems of language training of foreign students in foreign universities in order to continue their education in universities of the Russian Federation will contribute to the further expansion of international educational cooperation.

Key words: Russian as a foreign language, non-linguistic environment, professional development of foreign teachers

Введение. Распространение русского языка в мире является одним из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации. С каждым годом увеличивается количество иностранных граждан в российских вузах, изучающих русский язык в языковой среде. С лингводидактической точки зрения языковая среда рассматривается как окружение, в котором происходит изу-

чение языка (Азимов, Щукин). При этом сама языковая среда становится активным участником учебного процесса, а задача преподавателя заключается в методически целесообразном использовании обучающих возможностей языковой среды (Орехова). Внимание к обучению русскому языку в неязыковой среде продиктовано рядом причин, в том числе, расширением форм международного образовательного сотрудничества, ростом совместных образовательных программ и созданием совместных образовательных структур.

В современных исследованиях, посвященных изучению русского языка как иностранного в неязыковой среде, отмечаются различия:

- в мотивации у изучающих русский язык в языковой среде и вне ее,
- в количестве и качестве обучающих параметров,
- в методических стратегиях, реализуемых в языковой среде и в иноязычной среде,
- в наполняемости учебных групп (особенно, если речь идет о представителях Азиатско-Тихоокеанского региона),
- в структуре образовательных систем, в организации учебного процесса и т.д. (Быкова; Орехова; Федотова).

Цель исследования. Данная статья является продолжением статей по проблематике обучения иностранных студентов русскому языку в условиях неязыковой среды (Ван Ли, Баранова). Целью исследования является описание проблем и задач языковой подготовки студентов Китайской Народной Республики в Совместном инженерном институте, созданном Санкт-Петербургским политехническим университетом (СПбПУ) и Цзянсуским педагогическим университетом (ЦПУ), КНР.

Методы исследования. Эмпирические, теоретические, педагогические, а именно: наблюдение за учебным процессом и обобщение опыта языковой подготовки студентов в Цзянсуском педагогическом университете с целью продолжения обучения по программам высшего профессионального образования в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого, анкетирование.

Материал исследования. В данной статье мы остановимся на некоторых вопросах, связанных с изучением русского языка как иностранного в неязыковой среде с целью продолжения обучения в российских вузах. Материалом для статьи послужил опыт языковой

подготовки учащихся Совместного инженерного института, созданного Санкт-Петербургским политехническим университетом Петра Великого и Цзянсуским педагогическим университетом (Китайская Народная Республика), который был открыт в 2016 году. В течение двух лет китайские учащиеся Совместного института изучают русский язык и специальные дисциплины в Цзянсуском педагогическом университете, а затем продолжают обучение в Санкт-Петербургском политехническом университете. Таким образом, начальный этап изучения русского языка реализуется в неязыковой среде, и перед педагогическим коллективом преподавателей-русистов Цзянсуского педагогического университета стоит сложная задача формирования у китайских учащихся коммуникативной компетенции в социокультурной и в учебно-профессиональной сферах общения в объеме первого сертификационного уровня.

Результаты. Остановимся более подробно на некоторых проблемах языковой подготовки учащихся КНР Совместного инженерного института ЦПУ – СПбПУ.

Как отмечалось выше, учащихся, изучающих русский язык в языковой среде и вне ее, различает мотивация к изучению языка. Обратимся к результатам анкетирования студентов первого курса Цзянсуского педагогического университета, проводимого с целью получения данных о мотивации учащихся к изучению русского языка, о трудностях в овладении русским языком в условиях неязыковой среды. По результатам анкетирования студентов, 54% респондентов изучают русский язык, чтобы найти в будущем хорошую работу; 49% учащихся стремятся к достижению Первого сертификационного уровня владения русским языком для получения возможности продолжить обучение в России; 45% респондентов изучают русский язык, так как данная дисциплина входит в программу обучения в университете; 31% респондентов считают, что русский язык является важным средством коммуникации в настоящее время, и это является для них веским аргументом в необходимости изучения русского языка. Представляют, на наш взгляд, интерес данные о количестве респондентов, изучающих русский язык с целью знакомства с культурой, традициями, обычаями России – 31% учащихся. Данные анкетирования позволяют сделать вывод о достаточно высокой мотивации китайских учащихся Цзянсуского педагогического университета к изучению русского языка.

Результаты анкетирования показали, что сохранить мотивацию к изучению русского языка в течение всего периода обучения поможет: качество практических занятий по русскому языку, 57% респондентов отметили, что именно этот фактор влияет на их интерес к предмету. 61% респондентов отметили, что на интерес к изучению русского языка влияет степень участия студентов в учебном занятии. 54% опрошенных считают, что поддерживать их интерес к изучению русского языка в значительной степени помогает четко сформулированная целевая установка к каждому занятию. В сохранении устойчивого интереса к занятиям по русскому языку большую роль играют и психологические факторы, в частности, взаимоотношения в учебной группе. Так, 37% респондентов отметили важность комфортных условий обучения в группе. Качество учебных пособий, по которым ведется обучение русскому языку, отмечает в качестве мотивирующего фактора 31% китайских учащихся.

Показательным, на наш взгляд, является тот факт, что 62% респондентов отметили важность собственных усилий и стараний в овладении русским языком. Преподаватель же направляет их деятельность и помогает в решении учебных задач. С одной стороны, такой подход к изучению русского языка свидетельствует о понимании важности самостоятельной работы в учебном процессе. С другой стороны, данные о количестве времени, которое студенты тратят на выполнения домашнего задания, позволяют утверждать, что это количество времени не является достаточным для подготовки по русскому языку как иностранному в условиях неязыковой среды с целью получения высшего профессионального образования в российском вузе. 32,9% учащихся тратят только полчаса на изучение русского языка во внеаудиторное время; 41% студентов – час, 10,9% студентов – два часа, 7% студентов – больше двух часов. Таким образом, проблема организации самостоятельной работы остается актуальной в процессе языковой подготовки китайских учащихся ЦПУ.

Приведенные нами данные анкетирования студентов Цзянсуского педагогического университета (всего в опросе приняло участие 256 человек) позволяют определить в качестве приоритетных задач, требующих внимания и решения, следующие: профессиональная подготовка преподавателей русского языка, использование учебных пособий нового поколения, организация учебного

процесса с учетом индивидуальных потребностей каждого студента в процессе их образовательного маршрута.

Если говорить о традициях и новациях в образовательной системе в Китайской Народной Республике, то следует отметить, что до настоящего времени преобладают традиции. Это проявляется в организации учебного процесса по иностранным языкам в целом и русскому языку как иностранному в частности, в соотношении заданий по видам речевой деятельности (чтение и грамматика доминируют над аудированием и говорением). Владение китайским преподавателем-русистом современными методами и приемами обучения, умение организовать учебное занятие в русле взаимосвязанного обучения аспектам языка и видам речевой деятельности в группе, количественный состав которой может достигать 35-40 человек, использование современных технологий в учебном процессе являются определяющими факторами успешности языковой подготовки учащихся Китайской Народной Республики к продолжению образования в России. В настоящее время контингент преподавателей русского языка Цзянсуского педагогического университета составляют преподаватели – выпускники китайских и российских вузов. Практика работы показывает, что не все преподаватели русского языка, имея высшее филологическое образование, владеют методикой преподавания русского языка как иностранного. В Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого разработана и успешно реализуется программа повышения квалификации для зарубежных преподавателей русского языка «Русский язык как иностранный и методика его преподавания». Программа включает лекции по актуальным проблемам методики преподавания РКИ, мастер-классы, практические занятия. Особого внимания требуют вопросы, связанные с обучением научному стилю речи в условиях неязыковой среды. Учебно-профессиональная сфера общения является основной в процессе обучения в вузе. Формирование у китайских учащихся Совместного инженерного института ЦПУ-СПбПУ коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения требует обеспечения учебного процесса современными учебными пособиями. Специалистами в области русского языка как иностранного Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого создан учебный комплекс по научному стилю речи (технический профиль), направ-

ленный на формирование языковых навыков и речевых умений во всех видах речевой деятельности в объеме Первого сертификационного уровня (Гладких, Стародуб, Чуваева; Баранова, Гладких, Стародуб). Все учебные пособия комплекса содержат словники с переводом на китайский язык. Для китайских преподавателей русского языка, ведущих обучение научному стилю речи по данному учебному комплексу, оказывается методическая помощь в форме консультаций и мастер-классов.

Одним из актуальных вопросов обучения русскому языку как иностранному в неязыковой среде является вопрос об использовании родного языка в учебном процессе. Данный вопрос особенно важен еще и в силу отсутствия обучающего потенциала языковой среды. Учебное занятие является практически единственным источником общения на русском языке для студентов в неязыковой среде, особенно на начальном этапе обучения. Использование родного языка учащихся представляется, на наш взгляд, методически целесообразным во вводном курсе лекций о системе русского языка, который может предшествовать основному курсу. Это позволит учащимся понимать трудности, с которыми им придется столкнуться при изучении грамматических явлений русского языка, более осознанно подходить к изучению грамматики русского языка. Данное положение согласуется с мнением В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой о ситуациях, в которых использование родного языка учащихся считается оправданным. В частности, речь может идти:

- о сопоставлении изучаемого и родного языка учащихся в учебном процессе с целью выявления сходства и различий на разных уровнях, что позволяет прогнозировать и предотвращать межъязыковую интерференцию;

- о применении родного языка на практических занятиях по русскому языку как иностранному при объяснении грамматического материала (Костомаров, Митрофанова).

Следует отметить, что в ходе учебного занятия по русскому языку китайские преподаватели в значительной степени используют родной язык при объяснении грамматики в целях экономии учебного времени. С таким подходом к организации учебного процесса можно согласиться в том случае, если после объяснения грамматического явления на родном языке преподаватель-русист использует широкий арсенал методически организованных языковых,

условно-речевых, речевых заданий, позволяющих закрепить языковой материал, использовать его в речевой практике иностранных студентов на русском языке.

На начальном этапе изучения русского языка в неязыковой среде родной язык учащихся может использоваться китайскими преподавателями и для знакомства с культурой, традициями, обычаями России, что впоследствии окажет помощь китайским студентам в преодолении трудностей коммуникативной и лингвокультурной адаптации к русскоязычной образовательной среде.

В условиях отсутствия реальной языковой среды, влияющей на эффективность обучения иностранных учащихся русскому языку, особое значение приобретает учебная среда, умение преподавателя-русиста создать на занятии условно-речевые ситуации, моделирующие реальные ситуации общения и стимулирующие речевую деятельность на иностранном языке. В процессе обучения русскому языку в неязыковой среде работе с речевыми ситуациями следует уделять особое внимание, так как применение речевых ситуаций, обеспечивая естественную необходимость многократного повторения языкового материала, создает условия для его правильного использования в обстановке реального общения (Володина, Дроздова, Замятина, Оглезнева; Комарова). Кроме того, умение иностранных студентов ориентироваться в речевых ситуациях общения поможет им быстрее адаптироваться в условиях новой социокультурной и академической среды страны изучаемого языка.

Заключение. Проблемы обучения русскому языку как иностранному в неязыковой среде являются актуальными для современной лингводидактики, этнопедагогики в связи с расширением контингента иностранных граждан, изучающих русский язык в условиях отсутствия языковой среды с целью продолжения образования в вузах Российской Федерации. Обучение русскому языку как иностранному в рамках совместных образовательных программ требует от зарубежных преподавателей русского языка высокой профессиональной компетенции, владения современными методами и технологиями обучения.

Важную роль в получении обратной связи от обучаемых о качестве предлагаемых образовательных услуг играет анкетирование, позволяющее получить информацию о различных аспектах образовательной деятельности учащихся и использовать данную инфор-

мацию для повышения качества обучения русскому языку в неязыковой среде.

Успешное решение задач языковой подготовки иностранных учащихся в зарубежных вузах с целью продолжения обучения в вузах Российской Федерации будет способствовать укреплению позиций российского образования на рынке образовательных услуг и дальнейшему расширению международного образовательного сотрудничества.

Список литературы

1. Баранова И.И., Гладких И.А., Стародуб В.В. Технический русский язык (Первый сертификационный уровень): Учеб. пособие. СПБ.: Политех-Пресс, 2019. 132 с.
2. Быкова О.П. О некоторых особенностях обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в условиях отсутствия русской языковой среды // Вестник Московского государственного областного университета. Педагогика. 2009. № 2. С. 164–170
3. Быкова О.П. О параметрах, характеризующих внеязыковую среду обучения // Вестник РУДН. Вопросы образования: языки и специальность. 2008. № 5. С. 11–16
4. Быкова О.П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов). М.: Русский язык. Курсы, 2014. 200 с.
5. Ван Ли, Баранова И.И. Особенности обучения студентов из КНР по совместным образовательным программам // НТВ СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8. № 4. С. 108–117.
6. Володина Д.Н. Дроздова О.А., Замятина Е.В, Оглезнева Е.А. Использование речевых ситуаций на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://science-education.ru/ru/article/view?id=24772 (дата обращения: 09.09.2019).
7. Гладких И.А., Стародуб В.В., Чуваева К.М. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (Технический профиль). Элементарный курс: учеб. пособие под ред. В.В. Стародуб. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2015. 111 с.

8. Готовимся учиться в техническом вузе: Учеб. Пособие / Г.И. Кутузова, В.В. Стародуб, И.И. Баранова, И.А. Гладких, Л.Г. Кунина, М.А. Соколова, Л.Е. Соловьева /Под ред. Г.И. Кутузовой, изд. 2-е, испр. и доп. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. 363 с.

9. Комарова Ю.А. Естественно-языковая и учебная среда как фактор преодоления коммуникативных и лингвокультурных трудностей студентов-иностранцев // Вестник СПбГУ. 2013. Сер. 9. Вып. 4. С. 67–77.

10. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методика как наука. Ст. 2. Методическая проблема двуязычия // Русский язык за рубежом. 1979. № 6. С. 67–73.

11. Орехова И.А. Практика обучения вне языковой среды // Русский язык за рубежом. 2007. № 3. С. 38.

12. Орехова И.А. Языковая среда и ее роль в обучении русскому языку как иностранному // Динамика языковых и культурных процессов современной России. Изд-во: Общество преподавателей русского языка и литературы. СПБ. 2016. № 5. С. 1979–1982.

13. Федотова Н.Л. Основные проблемы преподавания русского языка как иностранного в неязыковой среде // International journal of Russian studies. Issue No. 5(1). 2016. P. 1–9.

References

1. Baranova, I.I., Gladkikh, I.A. & Starodub V.V. (2019). Tekhnicheskii russkii yazyk (Pervyi sertifikatsionnyi uroven'): Ucheb. posobie. Saint Petersburg: Politekh-Press Publ.

2. Bykova, O.P. (2008). O parametrakh, kharakterizuyuschikh vneyazykovuyu sredu obucheniya. Vestnik RUDN. Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'. 5. 11-16.

3. Bykova, O.P. (2009). O nekotorykh osobennostyakh obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (RKI) v usloviyakh otsutstviya russkoi yazykovoi sredy. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Pedagogika. 2. 164-170.

4. Bykova, O.P. (2014). Obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu v inoyazychnoi srede (na primere yuzhnokoreiskikh universitetov). Moscow: Russkii yazyk. Kursy Publ.

5. Fedotova, N.L. (2016). Osnovnye problemy prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v neyazykovoi srede. International journal of Russian studies. 5(1). 1-9.

6. Gladkikh, I.A., Starodub, V.V. & Chuvaeva K.M. (2015). Russkii yazyk kak inostrannyi. Nauchnyi stil' rechi (Tekhnicheskii profil'). Elementarnyi kurs: ucheb. posobie pod red. V.V. Starodub. Saint Petersburg: Politekhn. un-t Publ.

7. Komarova, Yu.A. (2013). Estestvenno-yazykovaya i uchebnaya sreda kak faktor preodoleniya kommunikativnykh i lingvokul'turnykh trudnostei studentov-inostrantsev. Vestnik SPbGU. 9(4). 67-77.

8. Kostomarov, V.G. & Mitrofanova, O.D. (1979). Metodika kak nauka. St. 2. Metodicheskaya problema dvuyazychiya. Russkii yazyk za rubezhom. 6. 67-73.

9. Kutuzova, G.I., Starodub, V.V., Baranova, I.I. and others. (2008). Gotovimsya uchit'sya v tekhnicheskom vuze: Ucheb. posobie. Saint Petersburg: Politekhn. un-t Publ.

10. Orekhova, I.A. (2007). Praktika obucheniya vne yazykovoi sredy. Russkii yazyk za rubezhom. 3.

11. Orekhova, I.A. (2016). Yazykovaya sreda i ee rol' v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. Dinamika yazykovykh i kul'turnykh protsessov sovremennoi Rossii. 5. 1979-1982. Saint Petersburg: Publ. Obschestvo prepodavatelei russkogo yazyka i literatury.

12. Van, Li & Baranova, I.I. (2017). Osobennosti obucheniya studentov iz KNR po sovmestnym obrazovatel'nym programmam. Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 8. 4. 108-117. SPbGPU NTV Publ.

13. Volodina, D.N. Drozdova, O.A., Zamyatina, E.V. & Oglezneva, E.A. (2016). Ispol'zovanie rechevykh situatsii na nachal'nom etape obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v tekhnicheskom vuze. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 3. Retrieved 9 September, 2019 from http://science-education.ru/ru/article/view?id=24772

Контактная информация:

Баранова Ирина Ивановна – к.ф.н., доц., Директор Центра тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку, координатор международных программ по русскому языку Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

E-mail: ira7799@mail.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РУССКОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

А.А. Буракова
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

LINGUODIDACTIC ASPECT OF THE RUSSIAN SPEECH CULTURE IN A FOREIGN AUDIENCE

A.A. Burakova
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

В данной статье в структурированной форме отражены лингводидактические принципы работы над прецедентными текстами русской речевой культуры в рамках урока русского языка как иностранного (РКИ). В работе подчеркивается, что освоение функционально-коммуникативной лингводидактической модели описания языка способствует формированию методической компетенции преподавателя РКИ. Актуальность данной темы обусловлена тем, что в последнее время прецедентный текст, как один из основных средств лингвокультурологической направленности, применяется в практике обучения иностранных студентов русскому языку и требует совершенствования с точки зрения методики преподавания.

Ключевые слова: русский как иностранный; лингводидактический аспект; прецедентные тексты.

Annotation

This bachelor's degree work reflects the structured form of linguistic didactic principles of work with precedent text within the lesson of the Russian language as a foreign language. The work stresses that the development of functional-communicative linguistic didactic model of language description contributes to a methodical competence Russian as a foreign language teacher. The relevance of this topic is due to the fact that in recent years the precedent text, as one of the main means of linguistic cultural orientation, is used in the practice of teaching foreign

students the Russian language and requires improvement in terms of teaching methods.

Key words: Russian as a foreign language; the linguistic didactic principles; the precedent texts.

Введение. Говоря о текстах русской речевой культуры, мы понимаем прецедентные тексты (ПТ), а именно, смысловые блоки речевого произведения, актуализирующие значимую для автора фоновую информацию и апеллирующие к «культурной памяти» читателя (Баженова, с. 107). В современной лингвистике явление прецедентности изучено многими исследователями (О.Б. Адаева, В.Ю. Арбузова, Д.Б. Гудков, В.В. Красных, Н.В. Кулибина и другие) и получило широкое распространение, послужив основой для создания производных терминов (прецедентное имя, прецедентное высказывание, прецедентная единица, прецедентный образ, прецедентный феномен и некоторых других) (Адаева, с. 22).

Лингводидактическое осмысление прецедентного текста на уроках практического русского языка (для инофонов) является одним из наиболее актуальных направлений современной методики преподавания РКИ и активно разрабатывается Н.В. Кулибиной, В.В. Дружининой, Н.В. Виноградовой, О.В. Варгановой, М.М. Глазковой, К.А. Калининой, О.А. Ворониной, А.А. Ларионовой, И. Попадейкиной, Л.В. Соколовой и др. Однако, несмотря на исследовательскую активность в указанном направлении, методические принципы работы с ПТ на уроках РКИ требуют корректировки / уточнения – применительно к конкретных учебным и языковым ситуациям. Работа с художественным текстом на уроках РКИ – его анализ и интерпретация – представляет собой (обозначим метафорически) поиск русского культурного кода, «процесс овладения русским языком и русской литературой как иностранными равнозначен вхождению в мир русской национальной культуры» (Соколова, Гусман-Тирадо, с. 238).

Цель данной статьи – описать в когнитивном плане методику работы с текстами русской речевой культуры на уроках русского языка как иностранного, а именно – охарактеризовать «внедрение» когнитивных стратегий (КС) самостоятельного определения инофоном лексического значения слова и КС выявления смысла словесного образа в методику притекстовой работы на занятиях РКИ.

Понять прецедентный текст иностранному студенту представляет большую трудность, но благодаря делению на мини-ситуации и внедрению КС эта задача облегчается. Так, работа с прецедентным текстом делится на три этапа: предтекстовая, притекстовая и послетекстовая.

По мнению Н.В. Кулибиной, наиболее эффективной для занятия с использованием художественного текста будет методика, «ориентированная на обучение когнитивной деятельности, направленной не на переработку информации, находящейся вне текста, а на поиск и декодирование опорных пунктов интерпретации внутри самого текста» (Кулибина, с. 48). Так, на этапе притекстовой работы (на одной из основных в обучении РКИ) помогают определенные способы «выстраивания смысловой перспективы текста» (Сулимов, с. 75), т.е. когнитивные стратегии: КС самостоятельного определения лексического значения слова читателем-инофоном и КС выявления смысла словесного образа. Н.В. Кулибина отмечает: «Для лингводидактической практики существенным является тот факт, что когниция самым тесным образом связана с языком. Она не обязательно происходит в языковой форме, но мы можем рассуждать о ней только с помощью языка» (Кулибина, с. 61).

Если говорить о когнитивной стратегии, помогающей инофону самостоятельно определить значение лексической единицы, опираясь на ее морфемный состав (корни и аффиксы), то необходимо обозначить следующий индивидуально-авторский языковой материал:

* *Для прихоти бесчувственной злодея* (А.С. Пушкин «Деревня»).

В приведенном контексте обратим внимание учащихся на морфемный состав слова бесчувственной (прежде всего, на приставку -бес-). Данный префикс маркирует отсутствие чего-либо. «Бесчувственной» обусловливает значение рассматриваемой единицы – лишенный чувств.

* *Осторожность, господа!..* (Н.А. Некрасов «Осторожность»).

При определении ЛЗ единицы *осторожность* попросим учащихся выделить в указанном слове корневую морфему (-осторожн-), которая имеет отношение к слову *осторожно*. Аффикс -ость- в русском языке образует существительные со значением отвлечен-

ного признака или состояния. Слово образовано от прилагательного осторожный + ость, имеет коннотацию крайне осмотрительный в действиях и поступках.

КС выявления смысла словесного образа также внедряются в методику притекстовой работы на уроках РКИ (с целью обучения пониманию ПТ), как «некоторые общие конструкции, которыми следует руководствоваться читателю-инофону в случае затруднений с идентификацией словесных образов художественного текста» (Кулибина, с. 85). Обратим внимание на следующий фрагмент стихотворения А.А. Ахматовой «Мужество»:

* *Не горько остаться без крова.*

В обозначенном контексте нас – в методических целях – интересует лексическая единица *кров*, инофону следует провести подбор синонимов: *дом, крыша, жилище*. Они помогут учащимся оценить выбор поэтом языковой единицы и интерпретировать корректно содержание мини-ситуации: «не горько остаться без дома, крыши над головой, жилища…».

* *Из лазурного чертога // Время тайне снизойти.* (А.А. Блок «Ранний час. В пути незрима…»).

Лексема «лазурный» имеет синонимы синий, голубой, небесный. После обнаружения синонимов, преподаватель может задать студентам вопрос: «Как Вы думаете, почему поэт употребляет слово «лазурный», а не «синий, голубой или небесный»?» В ответ можно услышать следующие (верные) предположения инофонов: «Слово «синий или голубой» – привычное, общеупотребительное, его используют в обычной речи, а слово «лазурный» – необычное, его можно редко услышать на улицах, оно специальное, поэтическое». Тем более лазурь у Блока – одно из цветовых воплощений идеального принципа, он отдает этому цвету особое значение в своих стихотворениях. Единица «лазурный» является своеобразным лексическим маркером, одним из лексико-семантических репрезентантов поэтического идиодискурса А.А. Блока.

Таким образом, «синий, голубой» – общеупотребительные, стилистически нейтральные слова, а лексическая единица «лазурный» является стилистически маркированной (традиционно принадлежит к художественной сфере: лазурный берег, лазурная гладь, лазурные волны и др.).

** Кто-то осыпает белые цветы / Нынче с высоты*? (С.А. Есенин «Голубая кофта. Синие глаза.).

Осыпать – покрывать, обсыпать (кого-либо / что-либо). Герой говорит девушке о падающем снеге… Кто-то – это, по-видимому, Бог, который осыпает (покрывает) белые цветы еще чем-то. Речевой оборот «кто-то осыпает белые цветы» может быть осмыслен метафорически (как художественное средство описания прекрасных пушистых снежинок, падающих с неба). По-видимому, снежинки сыплются с небес не первый день…

Стратегии выявления смысла словесного образа обеспечивают понимание словесных образов на понятийном уровне. Это подбор синонимических единиц, анализ различий в значениях синонимов, выявление смысла единицы языкового выражения с опорой на художественный контекст (ситуацию или тему художественного текста), привлечение фоновых (экстралингвистических) знаний для уточнения смысла лексической единицы.

Использование на уроке РКИ прецедентных текстов вводит учащихся в реальную жизнь языка, его действительное функционирование, требует от них творческого использования приобретенных знаний – как языковых, так и страноведческих. Преподаватель на уроках РКИ должен предложить учащимся такие формы работы, которые помогут им овладеть всеми необходимыми знаниями для последующей коммуникации с носителями языка. На уроке РКИ читатель-инофон должен самостоятельно понять прецедентный источник как целостное коммуникативное явление (с явными и скрытыми смыслами), для того чтобы войти в русское языковое пространство.

Научная новизна исследования обусловлена поставленной перед ним целью лингводидактического осмысления поэтических текстов (ПТ) С.А. Есенина на уроках РКИ. Несомненно, данные фрагменты и еще большой пласт произведений являются прецедентными для носителей русского языка и русской культуры.

Заключение. Итак, в рамках данной статьи была предпринята попытка охарактеризовать «внедрение» КС самостоятельного определения инофоном лексического значения слова и КС выявления смысла словесного образа в методику притекстовой работы на уроках РКИ. Рассмотрена – с лингводидактической точки зрения – работа по обучению понимания прецедентных текстов русской рече-

вой культуры иностранными студентами на конкретном материале (с помощью использования когнитивных стратегий).

Список литературы

1. Адаева О.Б. Функционирование прецедентных текстов в лингводидактическом аспекте. В 2-х ч. Ч. I. № 7 (18). Тамбов: Грамота, 2012. С. 22–25.

2. Баженова Е. А. Интертекстуальность // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожиной. Изд-е 2-е, испр. и доп. М.: Флинта; Наука, 2006. С. 104–108.

3. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного / Н. В. Кулибина. СПб.: Златоуст, 2001. 264 с.

4. Соколова Л.В., Тирадо-Гусман Р. Интерпретация художественного текста на уроках РКИ как поиск культурного кода России (к вопросу о роли языковой картины мира в обучении студентов-инофонов русскому языку) // Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в финно-угорской аудитории: материалы Международной научно-практической конференции. Сыктывкар: Коми республиканская академия государственной службы и управления, 2014. С. 232–239.

5. Сулимов В.А. Когнитивные стратегии в современном русском литературном тексте // Вестник международной академии наук (русская секция). № 2. 2007. С. 75–79.

References

1. Adaeva, O.B. (2012). Funktsionirovanie pretsedentnykh tekstov v lingvodidakticheskom aspekte (pp. 22–25). Part. I. № 7 (18). Tambov: Gramota Publ.

2. Bazhenova, E. A. (2006). Intertekstual'nost'. Stilisticheskii entsiklopedicheskii slovar' russkogo yazyka (pp. 104–108). Moscow: Flinta; Nauka Publ.

3. Kulibina, N.V. (2001). Zachem, chto i kak chitat' na uroke. Khudozhestvennyi tekst pri izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo. Saint Petersburg: Zlatoust.

4. Sokolova, L.V. & Tirado-Gusman, R. (2014). Interpretatsiya khudozhestvennogo teksta na urokakh RKI kak poisk kul'turnogo koda

Rossii (k voprosu o roli yazykovoi kartiny mira v obuchenii studentov-inofonov russkomu yazyku). Aktual'nye problemy prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v finno-ugorskoi auditorii: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (pp. 232–239). Syktyvkar: Komi respublikanskaya akademiya gosudarstvennoi sluzhby i upravleniya Publ.

5. Sulimov, V.A. (2007). Kognitivnye strategii v sovremennom russkom literaturnom tekste. Vestnik mezhdunarodnoi akademii nauk (russkaya sektsiya). 2. 75–79.

Контактная информация:

Буракова Анастасия Андреевна – магистр кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов.

E-mail: a-burakova@mail.ru

РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ЧИСЛИТЕЛЬНЫМ «ОДИН» В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Гао Синь
Иркутский государственный университет
Иркутск, Россия

RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS WITH “ONE” IN THE CHINESE AUDIENCE

Gao Xin
Irkutsk State University
Irkutsk, Russia

Аннотация

В статье рассматриваются особенности функционирования русских фразеологизмов с компонентом «один» с точки зрения их изучения в китайской аудитории.

Ключевые слова: русский язык, фразеологизмы, китайская аудитория.

Abstract

The article discusses the features of the functioning of Russian phraseological units with the “one” component from the point of view of their study in a Chinese audience.

Key words: Russian language, phraseological units, Chinese audience

Введение. Восприятие и постижение мира различно у каждого народа. Представители каждой лингвокультурной общности видят мир сквозь призму своего языка, который язык выступает в качестве зеркала национальной культуры. Л. Вайсгербер считал, что язык есть творение нации, в котором нашёл свое отражение процесс познания всех прошлых поколений (Цит. по: Катермина).

Фразеологизмы в широком смысле фиксируют содержание, которое в той или иной мере восходит к условиям жизни народа – носителя языка. Фразеологизмы как лингвокультурные тексты вызывают в сознании носителей языка определённую совокупность сведений, они позволяют увидеть наиболее предпочтительные для данного национально-культурного менталитета идеи, характеристики, ассоциации и т. д.

В русском и китайском языках, как в любом другом языке, важна и интересна национально-культурная семантика языковых единиц, т. е. те языковые значения, которые отражают особенности русской и китайской природы, экономики, общественного устройства, фольклора, художественной литературы, искусства, науки, быта и обычаев народа.

Внимание к данной теме вызвано общим всплеском интереса к проблеме языка и культуры, которая, в свою очередь, получила новый импульс развития в рамках складывающейся сейчас антропологической парадигмы современной лингвистики.

Конечно, до сих пор существуют многие статьи, которые посвящены исследовании фразеологизмов русского и китайского языках. Однако такая тема была выбрана, причина в том, что с одной стороны, фразеологизмы как часть языковой культуры. Они отражают национальную культуру, описывая определенные обычаи, традиции, особенности быта, исторические события и многое другое. С другой стороны, число связано тесно с нашей бытовой жизнью.

Кроме того, число у славян всегда несло символическое значение и прослеживалось как в устном и песенном фольклоре, так и в декоративно-прикладном творчестве.

Цель данного исследования представляется собой выявление семантических особенностей числительных в составе фразеологизмов русского и китайского языков в аспекте отражаемых в них культурно-типологических понятий числа.

Материалом исследования послужили фразеологические словари китайского и русского языков. Количество собранных фразеологизмов с компонентами- числительными около 150 (из них около – 70 русские ФЕ, около 80 – китайские ФЕ). Ограничение материала исследования ФЕ только с числительным ***один,*** объясняется его особой символичностью не только в русской, но и в китайской культуре.

Многие лингвисты из разных стран изучали фразелогизмы с числительными. Например, Шао Наньси провел исследование числительных от 1 до 10, а также 40, 100, функционирующих во ФЕ русского и китайского языков. Он показал, что числительные в составе значительного пласта устойчивых выражений в русском языке выступают, в основном, в качестве их обязательного структурно-содержательного компонента. В нумеративных устойчивых выражениях числительное, как правило, является смысло- и фразеообразующим компонентом, обладающим символическим значением (Шао Наньси).

Методы исследования. Основным является описательный метод, с помощью которого рассматривался семантический аспект анализируемого материала. При изучении компонентного состава и механизма формирования целостного фразеологического значения использовались методы компонентного и контекстологического анализа. Кроме того, использованы приемы наблюдения, сопоставления, количественного подсчета и прием лингвокультурологического комментария.

После исследования мы обнаружили, что фразеологические единицы с числительными не только выражают прямое количественное значение, но и косвенное метафортическое значение. Например, *Одним миром магазины*: положи друг на друга, обычно по своим качествам, свойствам, положению и т.п. Значение «сход-

ство и подобие» находит отражение и в ФЕ китайского языка: *一丘之貉* : *Еноты с одного холма*. точно так же, как и раньше;

Русские думают, число 1 – это символ целого, нераздельного. Единица объединяет в себе весь мир, символизируя начало и основу всего живого. Однако единица всегда раскладывается на части, а точнее части объединяются в единицу, стремясь к единству и целостности.

Древние китайцы считали, что 1 – это основа всех чисел. Именно из единицы рождаются четные и нечетные числа. Китайский философ Лао-Цзы писал: «Одно рождает два, два рождает три…». Единица соединяет в себе четное и нечетное, мужское с женским, а потому она является основой мира. 1 – это и дух, и свет, и слава, но в то же время это материя, тьма и позор.

Анализ нашего материала показал, что числительное «один» в составе фразеологизмов участвует в формировании фразеологического значения, привнося в него какую-либо сему или усиливая основное значение фразеологизма.

Лексема «один» во фразеологизмах можно выделить следующие семантические оттенки.

1. Оттенок значения «одиночество, изолированность». Этот оттенок соотносится со следующим лексико-семантическим вариантом полисемантичного слова «один»: «Отдельно, без других, в одиночестве / Без других, в отдельности от других, в одиночестве». *Один в поле не воин (в одиночку все трудно делать); одной рукой и узла не завяжешь (в одиночку не справишься с каким-либо делом); один как сыч (одинокий человек).* Одиночество передается лексемой «один» как существительным, так и прилагательным и местоимением. «Один» передает семантику отдаленности от совокупности сходных объектов. Идея оттенка значения, переходя в сферу социальных отношений, наделяется негативными коннотациями: на первый план выходит представление о человеке как о существе социальным, неспособном вести полноценную жизнь в изоляции от других.

Китайские ФЕ также выражают данное значение: *孑然一身: один как перст* : (один-одинёшенек; в одиночестве); *一叶孤舟: одна лодка*: (одинокая чувства). Но оттенок значения «одиночество, изолированность» редко используются в китайских фразеологизмах.

2. Оттенок значения «единственность, уникальность».

Опирается на лексико-семантический вариант: «выражает ограничение: только, исключительно / никто другой или ничто другое, кроме; единственный». Оттенок значения подчеркивает важность, значимость того объекта, по отношению к которому употребляется фразеологизм. Поэтому существительные в таких фразеологизмах обозначают уникальные объекты: *Одному Богу известно.*

Идея конечности жизни как единственно возможного завершения земного существования также находит отражение во фразеологизмах с лексемой «один»: *Один конец: все равно, пусть будет так*. О чем-либо неотвратимом, неизбежном, преимущественно о смерти.

В китайском языке мы также выделили ФЕ с таким оттенком значения: *独当一面 : руководить одному* : (единолично нести полную ответственность); *独一无二: только один, без других*: (единственный в своём роде; неповторимый.); *独步一时: идти одному в свое время:* (быть единственным для своего времени, не иметь равных себе современников).

3. Оттенок значения «абсолютное отсутствие чего-либо».

Этот оттенок также соотносится со значением «Никто другой или ничто другое, кроме; единственный». Сема «ничто другое / никто другой» трансформируется в сему «ничто / никто»: *Ни одной души* (никого, ни одного человека); *Ни одна собака*: (прост.) абсолютно никто (о людях); *Ни один черт* (абсолютно никто). *Ни в одном глазу (глазе)*: ничуть, нисколько не пьян, не устал, не боится и т.п.

В китайском языке мы также выделили ФЕ с таким оттенком значения: *一声不响: не слышно ни одного (единого) звука*: абсолютная тишина; *一尘不染: без единой пылинки*: идеальная чистота.

4. Оттенок значения «сходство, подобие».

Из одного (и того же) теста: схожий с другим, обычно по образу жизни, характеру, взглядам и т.п. (о ком-либо); *Одним миром магазины*: положи друг на друга, обычно по своим качествам, свойствам, положению и т.п.; *Одного поля ягода*: похожи друг на друга, обычно по своим качествам, свойствам, положению и т. п; стоят друг друга, один другого не лучше; *В одну дуду (дудку) дудеть*: Прост: поступать одинаково, действовать в одном направлении. Говорить, повторять одно и то же, обычно настойчиво, часто; *(сбиты,*

сделаны) На одну колодку: (прост.) одинаковы, похожи; *На один покрой*: очень похожи друг на друга, одинаковы в каком-либо отношении; *На одно лицо*: очень похожи друг на друга, лишены индивидуальных, отличий. (о ком-либо или о чем-либо); *Стоять на одной доске (с кем-чем)*: быть равным в каком-либо отношении, занимать одинаковое положение, место, иметь одинаковое значение, вес.

Стричь (всех) под одну гребенку: уравнивать кого-либо с кем-либо в каком-либо отношении, не считаясь с различиями = подгонять (всех) под один колер; *Приводить к одному (общему) знаменателю*: уничтожать различия, уравнивать в каком-либо отношении; *Мерить (мерять) на один аршин (кого-что)*: подходить к оценке различных людей, явлений, обстоятельств и т.п. одинаково, без учета индивидуальных особенностей; *Валить в одно / мешать (сваливать) в одну кучу* : путать, смешивать без разбора кого-либо или что-либо, несмотря на различия, разнородность и т.п;

Значение «сходство и подобие» находит отражение и в ФЕ китайского языка: *一丘之貉* : *Еноты с одного холма*. точно так же, как и раньше; совершенно одинаковый. (обр в знач: одного поля яго-да; совсем такой же, одинаковый). *一脉相承* : *Передаваться по одной линии* (по традиции, по наследству; о мастерстве.) т.е. иметь один и тот же единственный корень; быть связанным с кем-л. узами духовного родства и братства; быть неразрывно связанным. *言行一致 : слова не расходятся с одним делом*: (дело сходиться со словом).

Это подтверждает, что существуют некие языковые универсалии, которые особенно четко выявляются во фразеологическом фонде языков.

5. Оттенок значения «всеобщность».

Реализует лексико-семантический вариант «Единый, целостный».

Числительное один, соответствующее наименьшему из чисел, выражает идею целостности, всеобщности, которая во многом связана с христианской традицией: *Жить одним домом* (с кем): вместе, сообща вести хозяйство; *Садиться (сесть) за один стол*: начинать переговорить, обсуждение, чтобы прийти к соглашению.

Идея целостности и всеобщности не уникальна для русской фразеологии, существуют такие единицы и в китайском языке. Например: 一唱一和 : *(вместе)* за всю свою жизнь; единодушно.

Один поёт – другой вторит; петь одну песню; 万众一心 : Все как один человек, единодушно, сплочённо.

6. Символичное значение «интенсивность» можно вывести из разговорного значения слова «один» – «чрезвычайно, очень сильный», которое дает Большой толковый словарь. Один в соединении с лексемами, называющими быстрое однократное действие или короткий промежуток времени, подчеркивает семантику интенсивности: *В (за) один присест*: сразу, за один раз, за один прием; *Как одна минута*: очень быстро, совсем незаметно (пролететь, пройти, и т.п.) о сроке времени; *На одной ноге*: (прост.) очень быстро, молниеносно (сбегать, сходить куда-либо, сделать что-либо). Обычно при требовании, приказании; *Одним(единым) почерком пера*: (устар.) простой подписью под приказом, распоряжением и т.п; обычно не вникая в суть дела, мгновенно, быстро (делать что-либо). *Одним (единым) махом(духом)*: сразу, за один раз, за один прием, очень быстро; *Одна нога здесь, другая там (тут)*: очень быстро, молниеносно (сбегать, сходить куда-либо, сделать что-либо) обычно при требовании, приказании; *С одного маху*: сразу, за один раз, за один прием, очень быстро = одним махом.

Китайская нумеративная фразеология также богата сочетаниями со значением интенсивности (так же, как и в русском «быстрое действие»): *一网打尽* : *Выловить дочиста за один заброс сети*: выловить всех сразу (изловить всех); *一蹴而就 : Одним шагом сделать (подойти, дойти):* (обр. в знач: быстро и легко добиться успеха; раз – и готово.) *一日千里 Тысяча ли в один день*. (обр. в знач: гигантскими, семимильными шагами; чрезвычайно быстро.); *一目十行Одним взглядом охватывать десять строк:* (обр. в значении: быстро читать; беглое чтение.); пробежать глазами.

7. Ограничительное значение.

Как уже было сказано ранее, у лексемы один выделяется значение в сочетании со словом «только» (или без него): *Горе только одного рака красит.* Такое употребление нейтрализует семантику лексемы «один», и актуальным остается ограничительное значение частицы «только»: *Одно (только) название*: только называется так. О несоответствии названия кого-либо или чего-либо тому, что кто-либо или что-либо представляет собой на самом деле. *Стоять на*

одном (на своем): придерживаясь каких-либо взглядов, какого-либо мнения и т.п; упорно отстаивать их; упорствовать в чем-либо.

В китайской фразеологии есть подобные выражения: *杀一儆百*: *Убить только одного, чтобы предупреждать других (сто)*; т.е. казнить только одного в назидание сотне. *举一反三 : По одной части судить обо всём предмете, по части познать целое:* (обр. в знач: только судить по одной аналогии; заключить по аналогии).

8. Оттенок значения «неопределенно малое количество» не соотносится с номинативными значениями, и лексема «один» употребляется в качестве числительного, лежащего в основе оппозиции один – много: *В одной рубашке*: без каких-либо средств существования, без денег, в крайней нужде; *На один зуб*: очень мало. О пище, еде; *Одним словом*: короче говоря; *Одна речь не пословица* (мнение, суждение кого-либо еще не аргумент). Для русской фразеологии такое значение не типично.

В китайском языке более частотно употребляются ФЕ с оппозиционным значением один – много: *一鳞半爪: Одна лишь чешуйка, один лишь ноготок.* (обр. в знач: всего лишь мелкий штрих; незначительная частность, мало говорящая о большом и целом.); *一臂之力 : Сила одной руки*: (обр. в значении: о небольшом усилии, кое-какой поддержке). Уничижит. (моя) скромная помощь; *一言难尽 : Одним словом не обойдёшься:* в двух словах не расскажешь. (всего ведь сразу не расскажешь или всего не расскажешь в двух словах.); Но не со всеми словарными значениями можно соотнести смыслы, актуализированные лексемой «один» во фразеологизмах.

В китайском языке мы не выявили ФЕ с таким значением.

Заключение. В данной работе исследовали семантические особенности фразеологизмов с числительным *один* в китайском и русском языках.

Фразеологические единицы (ФЕ) занимают особое место среди номинативных единиц русского и китайского языков. Однако среди других номинантов фразеологизмы – наиболее информативные с точки зрения лингвострановедения и лингвокультурологии экспрессивно-оценочные единицы языка.

Число один в ФЕ не только выражает количество, но и имеет другое метафорическое значение. Как было показано выше, можем разделить значение числа 1 на 8 оттенок, который употребляется в

русских и китайских ФЕ. Здесь следует отметить, что оттенки значений фразеологизмы с числительным *один* у русских и китайцев не всегда совсем одинаковы. В русском языке мы смогли определить, что оттенок значении больше чем в китайском языке. В русской и китайской языковых картинах мира фразеологические единицы с числительным *один* занимают важное место, так как число связано с нашей повседневной жизни.

Список литературы

1. Катермина В. В. Лингвокультурные характеристики малых фольклорных жанров // Языковая личность жанровая речевая деятельность. Волгоград, 1998.
2. Лемешко Ю. Г. Фразеологические единицы китайского языка, содержащие число «один», и особенности их перевода на русский язык / Ю. Г. Лемешко, Ю. С. Кузнецова. // Вестн. Амурского гос. ун-та. № 46. 2009. С. 94–96.
3. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008.
4. Фразеологический словарь русского литературного языка / под ред. А. И. Фёдорова. М.: Астрель, АСТ, 2008.
5. Шао Наньси. Нумеративные устойчивые выражения в русском языке: автореферат дис. … к. ф. н. Воронеж, 2009.
6. 马国凡. 成语. M., 呼和浩特内蒙古人民出版社, 1978.
7. 高雅古丽，卡得尔. “один”是个什么词? M.: 俄语教学, 2012.

References

1. Fedorova, A.I. (2008). Frazeologicheskii slovar' russkogo literaturnogo yazyka. Moscow: Astrel', AST Publ.
2. Katermina, V. V. (1998). Lingvokul'turnye kharakteristiki malykh fol'klornykh zhanrov. Yazykovaya lichnost' zhanrovaya rechevaya deyatel'nost'. Volgograd.
3. Lemeshko, Yu. G. (2009). Frazeologicheskie edinitsy kitaiskogo yazyka, soderzhaschie chislo «odin», i osobennosti ikh perevoda na russkii yazyk. Vestn. Amurskogo gos. un-ta. 46. 94–96.

4. Ozhegov, S. I. & Shvedova, N. Yu. (2008). Tolkovyi slovar' russkogo yazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii. Rossiiskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova. Moscow: OOO «ITI Tekhnologii» Publ.

5. Shao Nan'si. (2009). Numerativnye ustoichivye vyrazheniya v russkom yazyke: avtoreferat dis. … k. f. n. (Voronezh).

6. 马国凡. (1978). 成语. M., 呼和浩特内蒙古人民出版社.

7. 高雅古丽. (2012).卡得尔. “один”是个什么词? M.: 俄语教学.

Контактная информация:

Гао Синь – студентка Иркутского государственного университета.

E-mail: 1473311321@qq.com

О ТИПАХ УЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКИЙ ШКОЛЕ

Гао Сяои
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

ABOUT THE TYPES OF ACADEMIC LOAD OF A TEACHER OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN A CHINESE SCHOOL

Gao XiaoYi
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

В статье дан краткий обзор современной ситуации в методике преподавания РКИ в школах Китая. Предпринята попытка описания критериев отбора преподавателей-носителей языка, а также основные принципы организации учебного процесса и распределения академических часов на уроках русского языка в КНР. Среди основных проблем выявлен формальный подход к определению квалификации учителей, а также отсутствие единых требований к формированию расписания и учебных программ. В абсолютном

большинстве случаев единственным качественным критерием, предъявляемым к учителю РКИ, является «носитель языка», что не гарантирует соответствия квалификации педагога-русиста. К типам нагрузки можно отнести лишь «аудиторные занятия» и «внеучебные мероприятия» с акцентами на развитие различных видов речевой деятельности и лингвокультурологических компетенций.

Ключевые слова. Русский как иностранный, РКИ, отсутствие языковой среды, русский в Китае, методика преподавания РКИ.

Annotation

The article provides an overview of the current situation in the methodology of teaching RFL in schools in China. The article attempts to describe the criteria for the selection of native speakers teachers, as well as the basic principles of the educational process and the distribution of academic hours at the lessons of the Russian language in China. Among the main problems, a formal approach is identified in determining the qualification of teachers, as well as the lack of uniform requirements for the formation of schedules and curricula. In the vast majority of cases, the only qualitative criteria for the teacher of the Russian language, is “to be a native speaker”, which does not guarantee compliance with the qualification of a teacher of the Russian Language. The types of academic load can be attributed only as “class hours” and “extracurricular activities” with an emphasis on the development of various types of speech activity or linguistic and cultural competencies.

Key words. Russian as a foreign language, RFL, no language environment, Russian in China, methodology of teaching RFL.

Введение. Поскольку в преподавании иностранных языков китайцы уделяют больше внимания грамматике, а не коммуникативным аспектам, большинство студентов имеют сильные письменные навыки, однако их речевые компетенции зачастую слабы. Это неблагоприятно сказывается на дальнейшей учебе в университете и на карьере. У тех, кто выбирает обучение за границей, в России, могут возникать значительные проблемы. В частности, поэтому в настоящее время большинство китайских родителей заботится о том, есть ли в школах носители языков, которые помогут ученикам развить разговорную речь, говорить без акцента. Многие выбирают

дополнительные учебные заведения для своих детей. Однако мало кто проверяет, есть ли у иностранного учителя квалификация и педагогический опыт.

Вопрос требований, предъявляемым к преподавателям русского языка как иностранного (РКИ) в школах КНР, не раскрыт в научной литературе. В отечественной литературе недостаточно объективных данных и об учебной нагрузке, возлагаемой на учителей иностранных языков, в том числе – РКИ.

Цель данной статьи – дать обзор современной ситуации в методике преподавания русского языка в Китае, сделав попытку выделения основных критериев, предъявляемых к преподавателям, организации учебного процесса и содержанию материалов РКИ.

В настоящее время более 500 000 школьников в 12 провинциях КНР изучают русский язык. В разных типах школ он преподается по-разному: есть школы, где РКИ изучается как один из иностранных языков, есть школы с углубленным изучением. С 1957 г. выходит в свет журнал «Русский язык в средней школе», в котором публикуются статьи по методике преподавания русского языка, материалы о наиболее интересных уроках и др. (Лю Юнхун) В некоторых школах также работают русские иностранные учителя.

Однако в Китае существуют квалификационные требования для школ, которые набирают иностранных преподавателей. Только учебные заведения, получившие квалификацию Государственной администрации иностранных экспертов, могут нанимать иностранных учителей. Школа с иностранными учителями может подать заявку только на получение рабочей визы и сертификата иностранного эксперта для иностранных учителей, а также легально использовать иностранных учителей.

Процедура подачи заявки на участие иностранных экспертов в области культуры и образования (Нань Сиши) выглядит следующим образом:

1. Заявитель подает заявление в свой административный отдел высшего образования;

2. Местный административный орган в области образования после приема заявления проводит инспекцию совместно с отделом общественной безопасности, компетентным отделом иностранных дел правительства и отделом национальной безопасности.

3. Информация сообщается в административный отдел образования провинции (в случае с центральными колледжами и университетами в провинции инспекции проводятся сразу провинциальным административным отделом образования);

4. Провинциальный административный отдел образования дважды проверяет годовую отчетность в отделе иностранных дел провинции, в отделе общественной безопасности и в отделе безопасности провинции, после чего представляет его в национальное управление иностранных экспертов для утверждения после проверки;

5. Государственное управление по делам иностранных экспертов принимает официальное решение. Подотчетное подразделение официально получает квалификацию для найма иностранных специалистов в области культуры и образования.

6. Каждое образовательное учреждение с подобной квалификацией проходит ежегодную проверку.

В обязанности иностранных экспертов в области культуры и образования входит заключение трудовых договоров. В целях защиты законных прав и интересов иностранных экспертов в области культуры и образования и в целях международных отношений эти меры сформулированы в соответствии с Конституцией КНР, а также в соответствующих законах и правилах. Кроме того, в связи с тем, что многие работодатели нанимают иностранцев на работу, многие провинции и города Китая могут самостоятельно разрешать иностранным учителям подавать заявление на получение визы для въезда в Китай. После въезда сотрудника работодатель обязан поменять тип визы в течение одного месяца (Ян Ян). Преподаватели РКИ без гражданства КНР также обязаны проходить данные процедуры.

Желание родителей, чтобы их дети учились у носителя языка, рождает предложение на рынке образовательных услуг. И участились случаи, когда лица, не имеющие соответствующей квалификации, позиционировали себя как эксперты в области преподавания иностранных языков лишь на том основании, что они – носители того или иного языка. Так, широкий резонанс получила «история Майка» – выходца из Ганы 1982 года рождения, который организовал работу сети учителей английского языка в 4 учебных заведе-

ниях в Мяньяне, не имея на то оснований. При этом сам он имел разрешение и даже вид на жительство под именем Ли Сяочуань.

Родителям рекомендуется удостовериться, что иностранный учитель их ребенка работает легально. Для этого необходимо удостовериться в следующем:

1. В загранпаспорте должна стоять действующая виза «для работы».

2. Должно иметься «Разрешение на работу иностранца», выданное в бюро иностранных экспертов.

3. QR-код на лицевой стороне «Разрешения на работу иностранца» должен вести на официальную страницу подтверждения.

Однако подобные меры лишь формально подтверждают право иностранца работать на территории КНР. Они не гарантируют профессиональную квалификацию преподавателя или его педагогический опыт. Также данные документы не обеспечивают правильную организацию учебного процесса и грамотное наполнение урока содержанием.

В вопросах грамотной методики преподавания РКИ в Китае наибольшее доверие вызывают академические инициативы российской стороны. Так, значительный вклад в укрепление отношений между РФ и КНР сделал "Русско-Китайский фонд развития культуры и образования" был зарегистрирован в 2001 году. Он является членом Общества российско-китайской дружбы и выступает независимым юридическим органом, одобренным Министерством юстиций РФ, сертифицирован официальным организациями МИД и посольством Китая в России. Фонд стремится активно содействовать развитию дружественных отношений между Китаем и Россией, взаимному сотрудничеству друг с другом в социальных, экономических, научных, образовательных, культурных и региональных сферах (1. URL: https://bkrs.info/taolun/thread-5763-page-2.html?zc). Среди направлений деятельности – укрепление позиций русского языка в КНР, в том числе – и через академические проекты.

Образовательные инициативы могут проявлять и отдельные высшие учебные заведения. Так, на севере Китая, в небольшом городке Карамай (Провинция Синьцзян), полтора года назад начался совместный образовательный проект Новосибирского государственного университета и Городской высшей школы. 45 старшеклассников интенсивно изучают русский язык и говорят по-русски

даже на уроках физики и математики. Китайские подростки едят блины в Масленицу и мечтают поступить в российские вузы. Основную учебную нагрузку на себя взяли три молодых учителя, которые приехали из России.

По словам преподавателя русского языка Юлии Шмаковой, которая имеет опыт работы в Синьцзянском университете Урумчи с 2011 года, учебное расписание в Китае значительно отличается от российских методических традиций. В первую очередь, количеством аудиторных часов в неделю. Занятия могут идти 6 дней с 9 утра до 8 вечера с одним часовым перерывом с 14:00 до 15:00 [6]. Стандартный урок в данной китайско-русской школе строится по обычной учебной программе. Методика построена на повторении изученного, пошагового внедрения нового материала и закрепления его в домашних работах. Однако используемые учителями методы отличаются. На уроках физики и математики, помимо решения задач и формул, изучается русская терминология – преподавание ведется на РКИ с первых классов даже несмотря на трудности учеников из-за различий лингвистических систем. Это основополагающий принцип, который отличает данную школу от других учебных заведений в провинции.

Преодолению языковых барьеров уделяется значительное внимание – проводятся внеучебные мероприятия и вводятся непривычные для Китая формы обучения. Выполняется и одна из задач – познакомить студентов с традициями России. Учителя признаются, что на уроках они используют весь арсенал своих талантов, включая искусство, публичные выступления и даже кулинарные способности.

Заключение

Спрос родителей в Китае на учителей-носителей иностранных языков рождает сильное предложение на рынке образовательных услуг. Оно принимает разнообразные формы – от индивидуального консультирования до международных академических проектов. Главный критерий, предъявляемый к учителям в сложившейся ситуации – «быть носителем языка». Тем не менее, в абсолютном большинстве так называемые иностранные учителя не имеют достаточной квалификации и опыта, чтобы формировать учебные программы или преподавать иностранные языки. Зачастую нагрузка и

на детей, и на учителя, распределяется неравномерно, а методика преподавания РКИ выстраивается неправильно. Это вредит и ученикам, и позициям русского языка в Китае, и развитию международных отношений между РФ и КНР. Широкая общественность в Китае стала обращать больше внимание отбор кандидатов для обучения детей русскому языку, на соответствие учебной программы конкретным целям обучения. Ужесточились и формальные требования, предъявляемые к иностранным педагогическим работникам и к учебным организациям, которые нанимают зарубежных специалистов и вводят их в свой педагогический состав. Однако в Китае по-прежнему нет единых критериев для квалификации преподавателя РКИ и для качественных принципов учебного процесса. На данном этапе можно лишь констатировать, что учебная нагрузка в процессе преподавания русского языка как иностранного может делиться на «аудиторные занятия» и «внеучебная деятельность».

Список литературы

1. URL: https://bkrs.info/taolun/thread-5763-page-2.html?zc
2. Лю Юнхун. Изучение русского языка в средних школах Китая. – 2007.
3. Нань Сиши. Сто иностранных экспертов приехали на ярмарку подбора иностранных учителей. International Talent. – 2005, с. 57.
4. Ян Ян. Набор иностранных преподавателей языка в контексте интернационализации высшего образования. Journal of Shao Xing university. – 2010, с. 70.
5. Китайская ярмарка иностранных преподавателей. – 2005, с. 63.
6. URL: https://pedsovet.org/beta/article/kitajskaa-gramota-kak-russkie-pedagogi-ucat-detej-v-knr.

References

1. URL: https://bkrs.info/taolun/thread-5763-page-2.html?zc.
2. Lyu YUnhun. Izuchenie russkogo yazyka v srednih shkolah Kitaya. – 2007.
3. Nan' Sishi. Sto inostrannyh ekspertov priekhali na yarmarku podbora inostrannyh uchitelej. International Talent. – 2005, s. 57.

4. YAn YAn. Nabor inostrannyh prepodavatelej yazyka v kontekste internacionalizacii vysshego obrazovaniya. Journal of Shao Xing university. – 2010, c.70.

5. Kitajskaya yarmarka inostrannyh prepodavatelej. – 2005, s. 63.

6. URL: https://pedsovet.org/beta/article/kitajskaa-gramota-kak-russkie-pedagogi-ucat-detej-v-knr.

Контактная информация:

Гао Сяои – магистр кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов.

РОЛЬ ПОДТЕКСТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭЗИИ О.Э. МАНДЕЛЬШТАМА)

Л.М. Григорьева, М.А. Карелова
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

THE ROLE OF THE SUBTEXT OF ARTWORK IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN (ON THE MATTER OF POETRY OF O. E. MANDELSTAM)

L.M. Grigoryeva, M.A. Karelova
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

Исследователями неоднократно отмечалось, что для полноценного овладения русским языком необходимо влиться в национальный культурный контекст, который, в свою очередь, не мыслим без русской литературы.

Последние годы современная наука не случайно фокусирует взгляд на важности понимания подтекста художественных произведений, без понимания которого невозможно понимание литературного произведения.

Одними из наиболее часто встречающихся литературных подтекстов, являются библейские аллюзии. Не случайно Библия признана самой читаемой книгой на Земле.

Ключевые слова: подтекст, обучение русскому языку как ино-странному, Библия, поэзия О.Э. Мандельштама

Abstract

Researchers have repeatedly noted that in order to fully master the Russian language, it is necessary to influence the national cultural context.

In recent years, modern science has not accidentally focused on understanding the importance of understanding literary works, without which it is impossible to understand literary creation.

One of the most common literary subtexts is biblical allusions. It is no accident that the Bible is recognized as the most widely read book on Earth.

Key words: subtext, teaching Russian as a foreign language, the Bible, poetry of O.E. Mandelstam

Целью настоящей статьи является описание влияния стилистических славянизмов на формирование подтекста, основанного на библейских аллюзиях, на материале. **Материалом исследования** послужило стихотворное наследие О.Э. Мандельштама. Влияние текста Библии на творчество поэта представляет особый интерес не только в связи с тем, что христианская тема является одной из магистральных в его творчестве, но в связи с жесткой словесной цензурой, характерной для авторской эпохи, которая вынуждала писателей обращаться к иносказанию.

Введение. В науке отмечается двуплановость понятия славянизма. С одной стороны, выделяются генетические славянизмы, т. е. слова, являющиеся церковнославянскими и старославянскими по своему происхождению. Эти слова в современном русском языке могут выступать как общеупотребительные и стилистически нейтральные. С другой – различают стилистические славянизмы: слова, употребляемые в определенной стилистической функции, способствующие выражению возвышенной экспрессии. По мнению Г.О. Винокура, стилистическими славянизмами являются генетические славянизмы, имеющие стилистически нейтральное русское

соответствие, например *глад – голод*. Но таких слов совсем немного потому, что большая часть реалий, обозначающаяся славянизмами, не имеет соответствий в виде стилистически нейтральных русских лексем. В то же время некоторые не имеющие русского аналога генетические славянизмы в поэтических текстах столь же ярко стилистически маркированы, как и имеющие его. Потому такие слова были также отнесены нами к стилистическим славянизмам.

По мнению Б. В. Томашевского, стилистические славянизмы свойственны поэтическому языку, где употребляются с различными целями. В частности, в поэтических текстах, стилизованных под язык Библии, например – в «одах духовных», представляющих собой переложения псалмов, они выступают в роли библеизмов.

Под библеизмами мы вслед за Е. М. Верещагиным понимаем «отдельные слова… устойчивые словосочетания, целые выражения и даже фразы, восходящие по своему происхождению к Библии, которые или заимствованы из Библии, или подверглись семантическому воздействию библейских текстов, в том числе не ассоциируемые с ней в современном языковом сознании». По мнению исследователей, эти слова семантически и стилистически маркированы, т. е. обладают переносным значением, повышенной экспрессивностью, часто принадлежат к книжному стилю и являются средством сильного эмоционально-экспрессивного воздействия.

По приведенному выше определению Верещагина, библеизмы не обязательно должны напрямую ассоциироваться с Библией в современном языковом сознании. Потому отнесение стилистических славянизмов к библеизмам представляется нам правомерным.

Обсуждение. В стихотворениях Мандельштама семь раз встречается славянизм *твердь*.

Знаменитое стихотворение «Концерт на вокзале» начинается со строк: *Нельзя дышать и* ***твердь*** *кишит червями / И ни одна звезда не говорит…*

Славянизм *твердь* наделен необычайной экспрессией, в нем, по выражению Ларина, происходит «сгущение стилистического аромата» всей фразы.

Выделив его из контекста, обратимся к тексту Библии.

Славянизм *твердь* отсылает нас к Книге Бытия, сюжету о втором дне творения, эпизоду создания неба, и, таким образом, стано-

вится атрибутом прецедентной ситуации «сотворение мира». *И сказал Бог да будет твердь посреди воды, и да отделяет она воду от воды, и стало так. И создал Бог твердь, и отделил воду, которая под твердью, от воды, которая над твердью. И стало так. И назвал Бог твердь небом* [и увидел Бог, что это хорошо] *и был вечер, и было утро: день второй* (Бытие: 1).

В словаре Ушакова представлены следующие дефиниции: 1) земная твердь – земля, суша; 2) небесная твердь – небо, небесный свод.

В данных стихах происходит актуализация обоих значений слова *твердь*. С одной стороны, *кишащая червями твердь*, может пониматься как ‘земля’. С другой, если обратить внимание на идущее следом слово *звезда*, которое насыщено библейской символикой, то *твердь* можно понимать как ‘небо’. Обе интерпретации поддерживаются библейским пониманием слова *червь:* согласно Библейской энциклопедии, *червь* служит выражением презрения и отвращения: *Не убойтесь слов мужа грешного, ибо слово его обратится в навоз и червей*. Человек по своему ничтожеству сравнивается с червем: *Азъ же есмь червь, а не человек*. Таким образом, кишащая червями твердь может быть презренной землей, миром, населенным ничтожными людьми. В то же время здесь может говориться о том, что лирический герой в данный момент задыхается от презренной окружающей действительности и все вызывает в нем неприязнь, даже небо.

Снятию данной многозначности слова способствуют последующие стихи: *Но, видит Бог, есть музыка над нами, / Дрожит вокзал от пенья Аонид, / И снова, паровозными свистками/ Разорванный, скрипичный воздух слит.*

Известно, что слово реализует свое значение через контекст его употребления. Следовательно, славянизм *твердь* здесь не только способствует созданию библейской аллюзии, но и расширяет свою семантику за счет употребляемых в последующих стихах слов *бог* и *небесная музыка*, также тематически связанных с Библией. Это разрешает создаваемую автором семантическую двусмысленность в пользу *тверди небесной.* Подобная интерпретация опять же наиболее близка представлениям об авторском мировоззрении.

Приведем еще один пример: *Скудный луч холодной мерою / Сеет свет в сыром лесу. / Я печаль, как птицу серую, / В сердце мед-*

ленно несу. / Что мне делать с птицей раненой? / Твердь умолкла, умерла. / С колокольни отуманенной / Кто-то снял колокола.

Конечно, в первую очередь автор рисует зрительную картину холодного раннего сырого утра в лесу, когда еще только-только начинает светать, может быть во время охоты. Последнюю ассоциацию рождают строки о раненой птице. Однако такое восприятие стихотворения обедняет его смысл. Подтекст как способ семантического углубления, по общему признанию, широко представлен в поэзии Мандельштама. Знание библеизмов помогает понять его. В стихотворении речь может идти об утрате духовности из-за приземленности помыслов человека. Такие размышления лирического героя вполне соответствуют представлениям об авторском мировосприятии.

Следует отметить, что своего рода скрытыми библеизмами могут являться также слова, для которых связь с темой христианства является совершенно неочевидной. Славянизм *грядущее* мы не включили в выделенный список лексем группы «Христианство». Однако, как кажется, стоит показать возможную связь этого слова у Мандельштама с библейским словоупотреблением.

В стихотворениях Мандельштама славянизм *грядущее* встречается дважды.

Первый случай: *Мне кажется, как всякое другое, / Ты, время, незаконно. Как мальчишка / За взрослыми в морщинистую воду, / Я, кажется, в* ***грядущее*** *вхожу, / И, кажется, его я не увижу...*

В словаре под редакцией Д. Н. Ушакова представлена следующая дефиниция: *грядущее* – ‘будущее’. *Печально я гляжу на наше поколенье – его грядущее иль пусто иль темно.*

В словарях старославянского и церковнославянского языка грядущее определяется как *предстоящее, будущее*, а *грядущая Вселенная* как *мир возобновленный*.

В тексте Ветхого завета можно найти следующие строки*: Ты сотворил прежде сего бывшее, и сие и последующее за сим, и содержал в уме настоящее и грядущее, и, что помыслил Ты, то и совершилось.*

У Мандельштама *грядущее* становится семантическим ядром стихотворения, на нем сосредотачивается смысловой эффект всех последующих элементов. В стихотворении происходят смысловые наращения, связанные с данным словом. Соответственно морщи-

нистую воду можно рассматривать как аллюзию на строки Евангелия от Иоанна: *ибо Ангел Господень по временам сходил в купальню и возмущал воду, и кто первый входил в нее по возмущении воды, тот выздоравливал, какою бы ни был одержим болезнью.*

Следовательно, данные стихотворные строки можно интерпретировать следующим образом: современный мир и историческое время представляются лирическому герою беззаконными, не соблюдающими законов, заповедей божьих. Вход в грядущее (смерть) – переход в мир иной, возобновленный. Аллюзия, отсылающая к Евангелию от Иоанна, перекликается с пониманием грядущего как возобновленного мира. В волнуемую ангелом воду входили для исцеления: а по христианской вере исцеление понимается не только как избавление от болезней, но и как очищение от греха, т. е. возобновление.

Лирический герой, стремится исцелиться (очиститься от грехов), уйти от бездуховного мира (исторического времени) в мир иной (возобновленный), но чувствует свою обреченность.

Подобная интерпретация стихотворения согласуется с представлениями об авторском мировоззрении. Исследователями неоднократно отмечалось, что Мандельштам старался отрешиться от бездуховного окружающего мира и что он чувствовал предстоящую смерть.

Семантическая осложненность стихотворения, возникающая ввиду выискиваемой поэтом многосмысленности, направлена на работу читательских ассоциаций.

Рассмотрим еще один пример: *Художник, береги и охраняй бойца: / Лес человечества за ним поет, густея, / Само грядущее – дружина мудреца / И слушает его все чаще, все смелее.*

Здесь наблюдается та же картина. *Грядущее* принимает на себя основную семантико-стилистическую нагрузку контекста и способствует контекстуальному расширению семантики окружающих слов.

Эти строки взяты из Оды Сталину. Традиционно считается, что во время написания данного стихотворения у Мандельштама произошло «временное помутнение рассудка» и он вслед за современниками стал воспевать Сталина как бога; думается, однако, что данное мнение, высказанное, в частности Н. А. Струве, идет вразрез с представлением о христианском мировоззрении автора.

Интерпретировать эти строки можно двояко: с одной стороны, боец – это тот падший ангел, который стал бороться с богом, т. е. Сталиным. Такую интерпретацию поддерживает понимание леса как гордыни, средоточия пороков человечества. В тексте Библии, согласно Библейской энциклопедии, слово *лес* символизирует «чьюл. гордость, надменность»: *И будет, когда Господь совершит все Свое дело на горе Сионе и в Иерусалиме, скажет: посмотрю на успех надменного сердца царя Ассирийского и на тщеславие высоко поднятых глаз его… и славный лес его и сад его, от души до тела, истребит*. С другой стороны, так как лес человечества – жуткая людская гордыня, спровоцированная коммунизмом, – все выше растет под руководством такого бойца-деятеля, как Сталин, то этот боец может пониматься как сатана. В любом случае такие интерпретации задает скрытый библеизм, являющийся смысловым центром в данной фразе.

Заключение. В свете всего вышеизложенного, представляется очевидной необходимость более детального разбора русских художественных произведений во время занятий с иностранными студентами, носителями других языков и культур. Без обращения при чтении к различным словарям и источникам понимание русской классической литературы не может состояться. Такой кропотливый труд займет огромное количество времени. В связи с этим кажется очевидным, что одна из ключевых задач филологов, лингвистов, преподавателей РКИ на сегодняшний день – создание подстрочного толкования авторских текстов.

Список литературы

1. Архимандрит Никифор. Библейская энциклопедия. М., 1990. [Электронный ресурс] URL: http://www. slovari.yandex.ru (дата обращения 14. 05. 2013).

2. Архимандрит Никифор. Библейская энциклопедия. М., 1990. [Электронный ресурс] URL: http://www. slovari.yandex.ru (дата обращения 14. 05. 2013).

3. Верещагин Е. М. Библейская стихия русского языка // Русская речь. 1993. №1. С. 97.

4. Винокур Г. О. О славянизмах в современном русском литературном языке // Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. М., 1959. С. 443–459.

5. Дьяченко Г. Полный церковно-славянский словарь. М., 1993. С. 134.
6. Ларин Б. А. О словоупотреблении // Эстетика слова и язык писателя. Л., 1974. С. 127.
7. Семенова Е. С. Библеизмы как средство речевого воздействия. Тверь, 2003.
8. Словарь старославянского языка. В 4х тт. СПб., 2006. [Электронный ресурс] URL: http://www.ksana-k.narod.ru/menu/dict.html (дата обращения 14. 05. 2013).
9. Струве Н. А. Осип Мандельштам. Лондон, 1990. С. 163.
10. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. В 4 тт. М., 1935- 1940. Т. 3, с. 662.
11. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. В 4 тт. М., 1935- 1940. Т. 1. С. 364.
12. Томашевский Б. В. Стилистика. Л., 1983. С. 92.

References

1. Arhimandrit Nikifor. Biblejskaya enciklopediya. M., 1990. [Elektronnyj resurs] URL: http://www. slovari.yandex.ru (data obrashcheniya 14. 05. 2013).
2. Arhimandrit Nikifor. Biblejskaya enciklopediya. M., 1990. [Elektronnyj resurs] URL: http://www. slovari.yandex.ru (data obrashcheniya 14. 05. 2013).
3. D'yachenko, G. Polnyj cerkovno-slavyanskij slovar'. M., 1993. S. 134.
4. Larin, B. A. O slovoupotreblenii // Estetika slova i yazyk pisatelya. L., 1974. S. 127.
5. Semenova, E. S. Bibleizmy kak sredstvo rechevogo vozdejstviya. Tver', 2003.
6. Slovar' staroslavyanskogo yazyka. V 4h tt. SPb., 2006. [Elektronnyj resurs] URL: http://www. ksana-k.narod.ru/menu/dict.html (data obrashcheniya 14. 05. 2013).
7. Struve, N. A. Osip Mandel'shtam. London, 1990. S. 163.
8. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka/ Pod red. D. N. Ushakova. V 4 tt. M., 1935- 1940. T. 3, s. 662.
9. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka/ Pod red. D. N. Ushakova. V 4 tt. M., 1935- 1940. T. 1. S. 364.
10. Tomashevskij, B. V. Stilistika. L., 1983. S. 92.

11. Vereshchagin E. M. Biblejskaya stihiya russkogo yazyka // Russkaya rech'. 1993. №1. S. 97.

12. Vinokur, G. O. O slavyanizmah v sovremennom russkom literaturnom yazyke // Vinokur G. O. Izbrannye raboty po russkomu yazyku. M., 1959. S. 443–459.

Контактная информация

Карелова Мария Алексеевна – кандидат филологических наук, ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов.

E-mail: karelova_ma@pfur.ru

Григорьева Лидия Михайловна – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов.

E-mail: timonchik4@yandex.ru

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Е.О. Грунина
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

К.Ю. Шиманская
Мессинский университет
Мессина, Италия

DISTANCE LEARNING AS A WAY OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

E.O. Grunina
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

K.Yu. Shimanskaya
University of Messina
Messina, Italy

Аннотация

В статье излагаются особенности организации обучения русскому языку для студентов, находящихся вне языковой среды. В

качестве своего рода метода компенсации языковой среды предлагается использование дистанционного обучения, рассматриваются положительные и негативные стороны данного типа обучения, выявляется актуальность и необходимость включения дистанционной формы обучения в общий процесс обучения иностранному языку, в частности, русскому языку. В результате проведенного исследования сделан вывод о целесообразности и пользе использования дистанционного обучения для иностранных учащихся в целях достижения у них определенных навыков, а также повышения качества образования.

Ключевые слова: дистанционное обучение, методика преподавания русского языка как иностранного

Abstract

The article describes the features of the organization of teaching the Russian language for students outside the language environment. The use of distance learning is proposed as a kind of method for compensating the language environment, the positive and negative aspects of this type of training are considered, the relevance and the need to include distance learning in the general process of teaching a foreign language, in particular, the Russian language, are revealed. As a result of the study, it was concluded that the use of distance learning for foreign students is advisable and beneficial in order to achieve certain skills and improve the quality of education.

Key words: distance learning, methods of teaching Russian as a foreign language

Введение. В настоящее время в связи с процессом повсеместной глобализации все больше внимания уделяется изучению других языков, в частности русскому языку. В последние десятилетия наблюдается повышение интереса к его изучению, а также появление «тенденции роста желающих получить образование в российских университетах» (Вербицкая, с. 6). Однако, несмотря на усиление внимания к процессу изучения русского языка, не всегда у изучающих его есть возможность осуществлять обучение непосредственно в языковой среде, что определенно можно отнести к дополнительной трудности при обучении РКИ (Акишина, Каган; Вишняков; Капитонова, Московкин, Щукин). «Для изучающих иностран-

ные языки, в том числе русский как иностранный, большое значение имеет то, где протекает учебный процесс, – в родной или иноязычной языковой среде» (Шаклеин, с. 8). Таким образом, если обучение происходит в условиях отсутствия языковой среды, то к числу трудностей обучения РКИ также добавляются сложности протекания процессов социо- и лингвокультурной адаптации. «В этой связи обычно говорят о физиологической, природной, социально-психологической и академической адаптации» (Шаклеин, с. 9), которую сложно осуществить в рамках традиционных методов преподавания русского языка как иностранного.

Однако в последние годы в связи с развитием исследований в области зарубежной и отечественной педагогики, а также освоением и внедрением информационно-коммуникативных средств (ИКТ) в учебный процесс, становится возможной реализация образовательного потенциала в системе дистанционного обучения. Под дистанционным обучением понимается «комплекс образовательных услуг, предназначенный для профессиональной подготовки и переподготовки с использованием передовых информационных технологий. Он предполагает трансляцию знаний к обучаемому преимущественно с помощью электронных средств доставки информации, осуществление проверки знаний на рабочем месте (или дома)» (Белоглазов, Белоглазова и др., с. 40).

В результате использования дистанционного обучения предполагается такой вид обучения, «когда субъекты учебного процесса взаимодействуют между собой и со средствами обучения на расстоянии в специализированной образовательной информационно-коммуникационной среде» (Богомолов, с. 28), что позволяет своего рода дополнять отсутствующую языковую среду.

Конечно, необходимо учитывать, что дистанционные формы образования, в особенности в обучении иностранному языку, не способны полноценно заменить живое общение-взаимодействие преподавателя со студентом, а также создать «лингвокультурную среду традиционного вуза» и, тем более, живую среду изучаемого языка» (Шаклеин, с. 9), однако использование данных форм образования предлагает альтернативное решение в процессе обучения вне языковой среды, а также своего рода приближает к языковой среде изучаемого языка. В настоящее время данный вопрос привлекает все большее внимание ученых и разрабатывается как неотъем-

лемая часть современного процесса образования (Азимов Э.Г., Атабекова А.А., Тряпельников А.В., Жильцов В.А., Русецкая М.Н., Ельникова С.И. и др.).

Цель статьи – выявить интерес к дистанционному обучению в настоящее время, рассмотреть возможность его использования как своего рода «решения проблемы обучения русскому языку вне языковой среды».

Материалы и методы. Материалом исследования стали статьи ведущих специалистов-методистов за последние несколько лет, опубликованные в журналах «Мир русского слова» (выпуски за 2017–2019 гг.), «Русский язык за рубежом» (выпуски за 2017–2019 гг.).

Работа осуществлялась следующим образом: был изучен материал, представленный за определенный период времени, выявлены статьи со схожей теме исследования тематикой, произведен их тщательный анализ, на основе которого приведены примеры, отражающие положительные и негативные стороны использования дистанционной формы обучения при изучении иностранного языка, в частности русского, сделаны выводы.

Результаты

Основные технологии дистанционного обучения. В результате анализа представленных материалов, были выявлены следующие основные технологии дистанционного обучения: кейс-технологии, TV-технологии, сетевые технологии (Белоглазов, Белоглазова и др., с. 42).

Под кейс-технологиями понимается четко структурированный учебно-методический материал, скомплектованный соответствующим образом в некий специальный набор («кейс»), который выдается студенту в рамках самостоятельного изучения материала и отработки определенной проблемы/задачи на основе реального или вымышленного материала, ситуации.

TV-технология позволяет базировать изучаемый материал на использовании «телевизионных лекций с консультациями у преподавателей» (Белоглазов, Белоглазова и др., с. 42).

С помощью сетевых технологий осуществляется обеспечение студентов учебно-методическим материалом, а также интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателя, обучаемых между собой, проверка знаний.

Данные технологии, используемые вместе или по отдельности, позволяют осуществлять практически прямой контакт преподавателя со студентом (онлайн-лекции, интерактивное обучение посредством Интернет-платформ в том случае, если нет возможности личного присутствия в силу определенного ряда обстоятельств).

Сравнение дистанционной формы обучения с традиционной. В ходе проведенного исследования материалов осуществлялось сравнение дистанционной формы обучения с традиционной в целях выявления необходимости, целесообразности использования дистанционного обучения. Рассматривался ряд трудностей, возникающих при изучении русского языка вне языковой среды:

1) личное присутствие;

При дистанционном образовании у студента нет необходимости переезжать в другую страну, он может выбирать время, подходящее ему для занятий, самостоятельно формировать график своего обучения. Однако необходимо учитывать, что при таком подходе студент должен быть сильно мотивирован и самостоятелен в выполнении заданий, осуществлении онлайн-связи с курирующим его преподавателем, что при традиционном обучении выполняется легче.

2) взаимодействие между преподавателем и студентом (устное, письменное);

В процессе дистанционного обучения при устной или письменной речи преподавателя у студентов со слабым уровнем знания языка могут сниматься возникшие трудности при понимании и усвоении материала с помощью использования субтитрового перевода или технологий, позволяющих переводить речь в онлайн-режиме (например, SkypeTranslator).

3) адаптация, привыкание к новой среде;

При обучении любого иностранного языка возникает психологический фактор, мешающий и снижающий продуктивность усвоения нового материала, – адаптация к новой окружающей среде. Дистанционные формы обучения позволяют избегать подобных и других психологических моментов.

4) доступ к информации.

При дистанционном обучении поиск информации осуществляется на родном языке, что может благотворно повлиять на

качество образования, так как позволяет усвоить новый материал глубже и шире.

Таким образом, выявлено, что дистанционное образование играет важную роль в системе современного образования, особенно при изучении языка вне языковой среды. Однако дистанционное образование не может заменить традиционное. «Первые опыты использования телекоммуникаций в практике определили место дистанционному обучению, остающееся таковым и поныне: это дополнительное, то есть не базовое образование» (Пугачев, с. 367). Также стоит учитывать тот факт, что «при создании структурированных виртуальных языковых обучающих сред важно учитывать практическую направленность и коммуникативно-деятельностную основу обучения, когда содержанием обучения является комплекс знаний, навыков, умений, необходимых для практического владения языком в различных сферах и ситуациях общения» (Богомолов, с. 29).

Обсуждение

Вопросы использования дистанционного обучения в настоящее время активно исследуются и изучаются. Существует большое количество публикаций, посвященных данной теме во многих журналах, а также материалах конференций. Однако ограничим материал и рассмотрим такие журналы, как «Русский язык за рубежом», «Мир русского слова». Проанализируем, какие статьи в них представлены за 2017–2019 гг., какие аспекты дистанционного обучения обсуждаются, актуально ли данное направление и какие выделяют плюсы и минусы дистанционного образования, особенно, вне языковой среды.

Русецкая М.Н., Ельникова С.И., Павличева Е.Н., Рублева Е.В. в своей статье «Дистанционное образование в обучении РКИ: положительный опыт использования ресурсов портала «Образование на русском»» рассказывают об использовании интернет-портала «Образование на русском» для иностранных учащихся. По мнению авторов, дистанционное образование представляется «совершенной формой, сочетающей элементы очного, очно-заочного и заочного обучений на основе новых информационных технологий и систем мультимедиа» (Русецкая, Ельникова, Павличева, Рублева, с. 6). Также успешность дистанционного образования при уровневом подходе к обучению РКИ, организованного на портале «Образо-

вание на русском», рассматривается в статье Баранниковой Н.А., и др. (Баранникова, Павличева, Рублева). А в 2018 году Шипелевич Л. рассматривает возможности использования данного портала в качестве способа формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся (Шипелевич).

В статье Битехтиной Н.Б., Климовой В.Н. рассказывается о формировании фонетической компетенции посредством применения электронного обучения РКИ, что может успешно использоваться на уроках обучения РКИ студентов вне языковой среды. (Битехтина, Климова).

Развивая мысль о дистанционном образовании, Акишина А.А., Дронов В.В. и др. предлагают идею интегрированного обучения: рассматриваются варианты решения по проблемам интегрированного применения педагогических и информационных технологий для подготовки учебных пособий по РКИ (Акишина, Дронов, Тряпельников, Яхненко). Также предлагает интегрировать инновационные технологии в образование и Поляков В.Н., вводя «потенциального собеседника» в качестве эффективного помощника, позволяющего качественно формировать диалогические навыки и умения на уроках РКИ (Поляков). В статье Клобуковой Л.П., Вашик Клауса рассматриваются лингвометодические основы очно-дистанционного обучения русскому языку, которые ориентированы на учащихся экономических факультетов и вузов Германии (Клобукова, Вашик, Вешманн).

Сенченкова Е.В. и Некоз О.А. пишут о повышении качества и эффективности преподавания предмета при использовании ИКТ в практике преподавания РКИ (Сенченкова, Некоз).

К использованию дистанционного обучения также обращаются авторы статей, опубликованных в 2018 году. Так, Афанасьева Э.М в своей статье рассказывает о современных возможностях открытых онлайн-курсов (Афанасьева), а о положительном использовании дистанционного обучения китайскими учащимися вне языковой среды пишут Юн Л.Г., Мартынова М.А (Юн, Мартынова).

Помимо непосредственно дистанционного обучения предлагается использовать интернет ресурсы с аутентичными интернет-материалами. Так, в статье Карауловой Г.Т. излагаются результаты использования материалов портала adme.ru на занятиях по РКИ, проводимых вне языковой среды (Караулова). В статье Шафиро-

вой Л.В., Кассани Даниэль на примере обучения испанских студентов рассказывается о возможности самостоятельного изучения русского языка с помощью онлайн-ресурсов (Шафирова, Кассани).

В журнале «Мир русского слова» также, хотя и в меньшей степени, можно обнаружить статьи, посвященные дистанционному образованию. Представленные статьи носят более общий, обзорный характер. Так Бочина Т.Г., Варламова М.Ю. в статье описывают различные существующие на данный момент курсы открытого образования по русскому языку (Бочина, Варламова). Авторы статьи ««Интерактивные авторские курсы института Пушкина»: открытая образовательная среда для изучающих русский язык и их преподавателей» утверждают, что не последнюю роль в процессе образования «играют современные цифровые технологии, которые предоставляют любому человеку возможность учиться у лучших преподавателей в ведущих образовательных центрах по самым современным и эффективным программам, не выходя при этом из дома, который может находиться в любой точке мира, для чего создаются образовательные платформы, и редкий вуз не разрабатывает МООК – массовые открытые онлайн-курсы (англ. MOOCs – Massive Open Online Course)» (Кулибина, Битехтина, Виноградова, и др., с. 85). В данной статье рассказывается об использовании онлайн-курсов, нацеленных на интерактивное взаимодействие с учащимися, а также формирование у них способности к самообучению, выработку коммуникативных вербальных, невербальных навыков, знакомство с культурой страны изучаемого языка, а также выработкой навыков и умений определенных уровней.

Такое разнообразие тем, существующих в общих границах дистанционного образования, говорит о повышенном интересе к данной теме, об ее активной разработке и актуальности. В проанализированных и названных статьях отношение к дистанционному образованию носит положительный характер, отмечается эффективность его использования и среди студентов, погруженных в среду изучаемого языка, и среди тех, кто находится вне языковой среды. Таким образом, можно назвать следующие плюсы дистанционного обучения русскому языку:

- возможность заниматься дома в удобное время;
- возможность «посещать» лекции преподавателей вуза, получать материал быстро, в электронном виде;

- возможность найти подходящие по времени, цене, материалу курсы;
- возможность обращаться к онлайн-справочникам в процессе лекции, переводчику в процессе разговора;
- возможность быстро выходить на связь со своими преподавателями;
- возможность просматривать уроки в записи, контролировать процесс обучения с помощью выполнения онлайн-заданий, тестов и пр.

Однако в процессе дистанционного образования нельзя не отметить и некоторые минусы:

- отсутствие живого общения, прямой связи преподаватель-студент;
- невозможность преподавателя проконтролировать процесс записи материала, а также процесс проверки знаний. «Преподавателю приходится полностью полагаться на честность и прилежание ученика» (Фишман).

Заключение. Подводя итоги проведенного анализа, можно сделать вывод о том, что в настоящее время использование форм дистанционного образования можно считать вполне эффективным средством, позволяющим повысить качество образования иностранных студентов. На данный момент дистанционные формы образования – это быстро развивающиеся и широко распространяющиеся формы обучения. Большинство педагогов поддерживают мысль об их высокой продуктивности, особенно при изучении языка вне языковой среды, так как подобные формы образования становятся практически единственным способом погружения в искусственную языковую среду, приближенную к настоящей, посредством создания определенного виртуального образовательного пространства, которое дает учащимся возможность максимально эффективно использовать обучающие интернет-технологии и организовывать дистанционное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса.

Список литературы

1. Акишина А.А., Дронов В.В., Тряпельников А.В., Яхненко В.В. Киберинформационное пространство и новые техноло-

гии (педагогические и информационные) в современных учебных пособиях по РКИ // Русский язык за рубежом. 2017. 4 (263). С. 19–27.

2. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить : для преподавателей русского языка как иностранного. М., 2004.

3. Афанасьева Э.М. Массовые открытые онлайн-курсы в системе открытого образования: история и практики реализации // Русский язык за рубежом. 2018. 1 (266). С. 15–20.

4. Баранникова Н.А., Павличева Е.Н., Рублева Е.В. Реализация Edutainment-технологий при уровневом подходе к обучению РКИ на портале «Образование на русском» // Русский язык за рубежом. 2017. 2 (261). С. 22–26.

5. Белоглазов А.А., Белоглазова Л.Б., Мокашов В.В. и др. Дистанционное обучение как один из способов эффективного обучения иностранных студентов // Вестник РУДН. Серия : Информатизация образования. 2018. Т.15. № 1. С.38–45.

6. Битехтина Н.Б., Климова В.Н. Формирование фонетической компетенции в условиях применения электронного обучения РКИ // Русский язык за рубежом. 2017. 3 (262). С. 46–50.

7. Богомолов А.Н. Виртуальная языковая среда обучения «Русский язык дистанционно (по материалам СМИ)» : структура и содержание учебного контента // Вестник РУДН. Серия : Вопросы образования : языки и специальность, 2008. № 4. С. 28–31.

8. Бочина Т.Г., Варламова М.Ю. Международный конкурс курсов открытого образования по русскому языку: опыт организации и проведения // Мир русского слова. 2018. 2. С. 81–85.

9. Вербицкая Л.А. Русский язык в России и за ее пределами // Мир русского слова. №3, 2014 . С. 5–15.

10. Вишняков С.А. Русский язык как иностранный. М. : Флинта, 2005.

11. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методика обучения русскому языку как иностранному. М. : Русский язык. Курсы, 2008.

12. Караулова Г.Т. Из опыта обучения РКИ вне языковой среды с использованием аутентичных интернет-материалов на примере ADME.ru // Русский язык за рубежом. 2017. S1. С. 24–27.

13. Клобукова Л.П., Вашик Клаус, Вешманн Лео. Лингвометодические основы очно-дистанционного профессионально ориентированного обучения русскому языку учащихся экономических

факультетов и вузов Германии // Русский язык за рубежом. 2017. S. С. 67–72.

14. Кулибина Н.В., Битехтина Н.Б., Виноградова Н.В., Дьяченко Т.Н. и др. «Интерактивные авторские курсы института Пушкина» : открытая образовательная среда для изучающих русский язык и их преподавателей // Мир русского слова. 2018. 1. С. 85–89.

15. Поляков В.Н. «Потенциальный собеседник» – эффективный помощник в формировании диалогических навыков и умений на уроке РКИ // Русский язык за рубежом. 2017. 4 (263). С. 41–44.

16. Пугачев А.С. Дистанционное обучение – способ получения образования // Молодой ученый. 2012. № 8. С. 367–369. [Электронный ресурс]. Режим доступа : https://moluch.ru/archive/43/5242/ (дата обращения : 08.09.2019).

17. Русецкая М.Н., Ельникова С.И., Павличева Е.Н., Рублева Е.В. Дистанционное образование в обучении РКИ : положительный опыт использования ресурсов портала «Образование на русском» // Русский язык за рубежом. 2017. 4 (263). С. 6–11.

18. Сенченкова Е.В., Некоз О.А. Использование информационнокоммуникационных технологий при обучении РКИ // Русский язык за рубежом. 2017. 4 (263). С. 57–63.

19. Фишман Юлия. Русский язык дистанционно [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://mogu-pisat.ru/stat/metod/?ELEMENT_ID=208155 (дата обращения: 05.09.2019).

20. Шаклеин В.М. О некоторых вопросах изучения и преподавания русского языка иностранцам в разных лингвокультурных средах // Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды : сборник статей и тезисов Международной научно-практической конференции. Мессина, Италия, 13 ноября 2018 г. Москва : РУДН, 2018. С. 8–11.

21. Шафирова Л.В., Кассани Даниэль. Самостоятельное изучение русского языка с новыми технологиями : перспектива испанских студентов // Русский язык за рубежом. 2017. 2 (261). С. 104–109.

22. Шипелевич Л. Портал «Образование на русском языке» как обучающее и интеллектуально развивающее пространство интернета // Русский язык за рубежом. 2018. 1 (266). С. 26–29.

23. Юн Л.Г., Мартынова М.А. Лингводидактические возможности интернет-ресурса Wechat при обучении китайских уча-

щихся русскому языку в условиях неязыковой среды // Русский язык за рубежом. 2018. 1 (266). С. 48–52.

References

1. Afanaseva, E.M. (2018). Mass open online courses in the system of open education: history and practice of implementation. *Russian language abroad.* 1(266). 15–20.

2. Akishina, A.A., Kagan, O.E. (2004). *Uchimsya uchit': dlya prepodavatelei russkogo yazyka kak inostrannogo [Learn how to study: for teachers of Russian language as the second]*. Moscow.

3. Akishina, A.A., Dronov, V.V., Tryapelnikov, A.V. & Yakhnenko, V.V. (2017). Cyberinformation space and new technologies (educational and informational) in modern textbooks on Russian as a foreign language. *Russian language abroad*. 4(263). 19–27.

4. Barannikova, N.A., Pavlicheva, E.N. & Rubleva, E.V. (2017). Implementation of edutainment technologies on the portal education in Russian. *Russian language abroad.* 2(261). 22–26.

5. Beloglazov, A.A., Beloglazova, L.B., Mokashov, V.V. et al. (2018). Remote training as one of the methods of effective training for foreign students. *RUDN Journal of Informazation in Education*. 15 (1). 38–45.

6. Bitekhtina, N.B. & Klimova, V.N. (2017). Phonetic competence formation in the situation of electronic training of Russian as a foreign language. *Russian language abroad. 3. 46–50.*

7. Bochina, T.G. & Varlamova, M. Yu. (2018). The International Contest of Open Courses in the Russian Language: Experience in Organizing and Conducting. *World of Russian word.* 2. 81–85.

8. Bogomolov, A.N. (2008). Virtual language learning environment «E-learning Russian through mass media»: structure and content. *RUDN Bulletin. Series: Educational issues: Languages and specialty.* 4. 28–31.

9. Fisman, YU. (2015). *Russian language remotely.* Retrieved September 5, 2019 from https://mogu-pisat.ru/stat/metod/?ELEMENT_ID=208155

10. Kapitonova, T.I., Moskovkin, L.V. & Schukin, A.N. (2008). *Metodika obucheniyu russkomu yazyku kak inostrannomu [Methods of teaching Russian as the second language]*. Moscow: Russian language. Courses Publ.

11. Karaulova, G.T. (2017). From an experience of teaching Russian as a foreign language in non-Russia-speaking environment with help of authentic Russian website adme.ru. *Russian language abroad.* S1. 24–27.

12. Klobukova, L.P., Waschik, Klaus & Weschmann, Leo. (2017). Linguistic and methodological foundations of blended learning of Russian as a foreign language for special purposes for students of economic faculties and colleges in Germany. *Russian language abroad.* S. 67–72.

13. Kulibina, N.V., Bitekhtina, N. B., Vinogradova, N. V., Diachenko, T. N. and others. (2018). "Pushkin Institute Interactive Author's Courses": Open Educational Environment for Russian Language Students and Their Teachers. *World of Russian word.* 1. 85–89.

14. Polyakov, V.N. (2017). Potential interlocutor as an effective assistant in the formation of dialogical skills and abilities on the lessons of Russian as a foreign language. *Russian language abroad.* 4(263). 41–44.

15. Pugachev, A.S. (2012). *Distance learning – a way to get an education*. Retrieved September 8, 2019 from https://moluch.ru/archive/43/5242/.

16. Rusetskaya, M.N., Elnikova, S.I., Pavlicheva, E.N. & Rubleva, E.V. (2017). Distance education in teaching Russian as a foreign language: a positive experience of internet portal education in Russian recourses usage. *Russian language abroad.* 4(263). 6–11.

17. Senchenkova, E.V. & Nekoz, O.A. (2017). Use of information and communication technologies in teaching Russian as a foreign language. *Russian language abroad*. 4(263). 57–63.

18. Shafirova, L.V., & Cassany, Daniel. (2017). Informal learning of Russian language with online resources: Spanish learners' perspective. *Russian language abroad. 2(261). 104–109.*

19. Shaklein, V.M. (2018). Some issues of studying and teaching the Russian language to foreigners in different linguistic and cultural environments. *Linguocultural aspect of the study and teaching of the Russian language in the absence of a language environment: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 8–11). Italy.

20. Shipelevich, L. (2018). Education in Russian as teaching and intellectual developing space of internet. *Russian language abroad*. 1(266). 26–29.

21. Un, L.G. & Martynova, M.A. (2018). Using linguo-didactic features of the internet application Wechat for teaching Russian to

Chinese students in a non-language environment. *Russian language abroad.* 1(266). 48–52.

22. Verbitskaya, L.A. (2014). Russian language in Russia and abroad. *World of Russian word.* 3. 5–15.

23. Vishnyakov, S.A. (2005). *Russkii yazyk kak inostrannyi [Russian language as the second language]*. Moscow: Flinta Publ.

Контактная информация:

Грунина Евгения Олеговна – аспирант, ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов.

E-mail: grunina93@mail.ru.

Шиманская Кристина Юрьевна – преподаватель русского языка Мессинского университета.

E-mail: kchimanskaia@unime.it.

СИСТЕМА РАБОТЫ С МУЛЬТФИЛЬМОМ «ЁЖИК В ТУМАНЕ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ОСНОВНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Е.Н. Гулидова
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

PECULIARITIES OF WORKING WITH THE CARTOON “THE HEDGEHOG IN THE FOG” AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE INTERMEDIATE AND UPPER-INTERMEDIATE LEVELS

E.N. Gulidova
Moscow State Lomonosov University, Moscow, Russia

Аннотация

Статья посвящена особенностям работы с мультфильмом «Ёжик в тумане» (1975) в иностранной аудитории. Актуальность

темы определяется необходимостью создания методических разработок, способствующих эффективному усвоению студентами лексического, грамматического, страноведческого материала в выбранном фильме, в соответствии с этапом, профилем, целями и задачами обучения, уровнем владения языком у учащихся. В статье представлена система работы с мультфильмом «Ёжик в тумане» на основном этапе обучения (уровни B1-B2), предложены типы языковых упражнений, речевых и коммуникативных заданий, даны конкретные методические рекомендации преподавателям. При обучающем просмотре основной целью работы с указанным мультфильмом ставится отработка и закрепление грамматических навыков употребления глаголов движения с приставками и без. Помимо собственно лингвистического аспекта, рекомендуется обращаться к содержанию видеотекста, интерпретации его мифологических символов, поскольку без этого аспекта мультфильм зачастую остаётся непонятым учащимися. Опыт работы показал, что указанный поход способствует более эффективному усвоению лингвистического и экстралингвистического материала.

Ключевые слова: видеотекст на занятиях по РКИ, обучающий просмотр, глаголы движения, методические рекомендации.

Abstract

The article deals with the peculiarities of working with the cartoon “The Hedgehog in the Fog” (1975) at the lessons of Russian as a foreign language. The rationale is provided in the introduction and is determined by the necessity to work out guidance papers that would encourage effective mastering by students of lexical, grammatical, cross-cultural material in the chosen film according to the stage, major and minor goals of the teaching process as well as students’ specialization and level of proficiency. The article puts forward a system of exercises on working with the cartoon at the Intermediate and Upper-Intermediate levels of Russian as a foreign language (B1-B2), provides different types of linguistic as well as communicative exercises, contains special methodological recommendations for teachers. The main aim of tutorial viewing of the cartoon is stated as follows: drilling and honing students’ grammatical skills of using verbs of motion with and without prefixes. However, besides the linguistic aspect, it is recommended that the teacher should ask students to address the content level of the cartoon and try to interpret its

mythological symbols because otherwise students might not understand what the main idea of the cartoon is. Our work experience has shown that this approach leads to a much more effective mastering of linguistic and extralinguistic material.

Key words: videotext at lessons of Russian as a foreign language, tutorial viewing, verbs of motion, methodological recommendations.

Введение. Данная статья посвящена особенностям работы с мультфильмом «Ёжик в тумане» (1975) на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ). Актуальность выбранной темы определяется, во-первых, важностью использования аутентичных видеотекстов при работе в иностранной аудитории (они содержат богатый языковой и экстралингвистический материал), а во-вторых, необходимостью создания методических разработок, способствующих эффективному усвоению студентами содержащегося в фильме лексико-грамматического и страноведческого материала, в соответствии с этапом, профилем, целями и задачами обучения, уровнем владения языком у учащихся.

Данная тема ранее рассматривалась преподавателями-практиками и методистами, и в литературе по РКИ уже имеются такого рода разработки и пособия, например, пособие по работе с анимационными и художественными фильмами «Русский мир в русском кино» (Русский мир в русском кино, с. 11-14), где есть глава, посвящённая выбранному мультфильму. В названном пособии предлагается ознакомительный просмотр, и оно адресовано учащимся, владеющим русским языком на Базовом уровне (А2).

В данной статье представлена система работы с мультфильмом «Ёжик в тумане» в группах учащихся, владеющих русским языком на Первом и Втором сертификационных уровнях (В1-В2), при этом предполагается обучающий просмотр. Основная цель просмотра – отработка и закрепление грамматических навыков употребления глаголов движения с приставками и без. В задачи урока также входит изучение и активизация в речи новой лексики, поскольку необходимо максимально полное понимание текста для его последующего обсуждения, развитие и совершенствование навыков аудирования, говорения, а также чтения (в меньшей степени) и письма (в форме домашнего задания). В статье предложены типы языковых упражнений, речевых и коммуникативных заданий, нап-

равленных на формирование языковых, речевых навыков и развитие коммуникативных умений инофонов, даны конкретные методические рекомендации преподавателям.

Обсуждение. Продолжительность выбранного видеофрагмента составляет 10 минут. Поскольку речь идёт об обучающем просмотре, необходим многократный просмотр. В рамках одного занятия (1,5 часа) оптимальным представляется двукратный просмотр мультфильма. Во время отработки глаголов движения рекомендуется останавливать видеозапись, т.е. разбивать фильм на эпизоды и просматривать его поэтапно, особенно в слабой группе.

Работу над мультфильмом необходимо начать с культурологического комментария: назвать режиссёра этого культового анимационного фильма (Юрий Норштейн), автора сценария (Сергей Козлов). Нужно обратить внимание учащихся на необычный жанр мультфильма (сказка сказок), а по ходу урока – и на необычный, кажущийся простым и незамысловатым, сюжет.

Предпросмотровые упражнения должны включать знакомство с героями мультфильма (нужно соотнести изображения животных, которых Ёжик встречает на своём пути, и их названия), чтение фрагмента текста – начала сказки – с целью «ввести» учащихся в сюжет и помочь им понять, зачем Ёжик ходил в гости к другу Медвежонку (можно обратить внимание на то, что считать звёзды – признак необычной личности, мечтателя-романтика), и лексический комментарий. Цель такого комментария – облегчить восприятие аудиотекста, сняв возможные лексические трудности.

Существительные предлагается семантизировать при помощи средств наглядности (показать картинку, нарисовать рисунок: *узелок, печная труба, колодец* и т.п.), а также через словообразовательный анализ (*медвежонок, брёвнышко*), глаголы – через толкование или описание ситуации (*промокнуть, захлебнуться, утонуть*), а также, где возможно, продемонстрировав действие (*садиться, усаживаться, прихлёбывать, вздохнуть* и др.). Следует отметить, что студенты знают многие слова, поэтому могут объяснить их значение самостоятельно (речь идёт об уровнях B1, B2). При обсуждении глаголов целесообразно давать грамматический комментарий: записывать видовую пару, например, *тонуть / утонуть, садиться / сесть* и т.д., указывать на управление глаголов (*дотронуться до кого/чего*), характерную лексическую сочетаемость (*раз-*

дуть самовар / огонь), представлять глагол в рамках безличной конструкции (*кого / что + понесло + по течению*). Где требуется, нужно давать страноведческий комментарий, объяснять культурно специфичные или важные для русской культуры явления (*узелок, малиновое варенье; раздуть самовар, прихлёбывать чай*).

Работа над лексикой должна включать подстановочные упражнения для отработки употребления слов в типичных контекстах и упражнения на составление высказываний с новыми словами. Далее следует первый просмотр.

Непосредственно перед просмотром можно спросить учащихся, что, по их мнению, произойдёт, когда Ёжик пойдёт в гости в этот раз, обратив внимание на название мультфильма. Во время просмотра, когда играет музыка, рекомендуется задавать вопросы учащимся на понимание происходящего, пока не концентрируясь на теме «Глаголы движения».

После просмотра следует речевое задание, цель которого – проверить понимание содержания просмотренного видеофрагмента и подготовить студентов к дальнейшей отработке в речи глаголов движения. Приведём примеры вопросов: *1) Куда и зачем шёл Ёжик?; 2) Кто сначала шёл за Ёжиком? Почему они остановились?; 3) Что сделал Ёжик, когда подошёл к колодцу?; 4) Кого Ёжик увидел в тумане?; 5) Чего испугался Ёжик, когда сошёл в туман?; 6) Какое животное выползло из-под листа?; 7) Кто пролетел над Ёжиком и испугал его?* и т.п. Отметим, что в вопросах намеренно много глаголов движения: мультфильм рекомендуется показывать на этапе отработки, повторения и закрепления этого грамматического материала. Глаголы движения с приставками и без должны быть хорошо знакомы учащимся, в том числе их спряжение, формы настоящего / прошедшего / будущего времени.

В сильной группе (B2, B2+) можно сформулировать вопросы так, чтобы в них не было глаголов движения, но попросить студентов использовать известные им глаголы движения при ответе на следующие вопросы, ср. вопросы и возможные ответы: … *2) Кто сначала преследовал Ёжика? Почему они остановились? – За Ёжиком шёл Филин…; 3) Что сделал Ёжик, когда приблизился к колодцу? – Когда Ёжик подошёл к колодцу, он заглянул туда;… 5) Чего испугался Ёжик, когда спустился в туман? – Когда Ёжик сошёл в туман, он испугался листа, который пролетел над ним;*

6) Какое животное появилось из-под листа? – Из-под листа выползла улитка; 7) Кто испугал Ёжика? – Ёжика испугала летучая мышь, которая пролетела над ним.

Далее можно предложить упражнение на восстановление фрагментов текста и повторение сюжета, ср.: *Восстановите текст сюжета мультфильма, используя следующие глаголы движения в нужной форме: идти, понести, забегать, сойти*.

Однажды вечером Ёжик …… в гости к Медвежонку, чтобы пить чай и считать звёзды. По пути он увидел белую лошадь в тумане и подумал: «Если лошадь ляжет спать, она захлебнётся в тумане?».

Ёжик ……. с горки и попал в туман, где заблудился. Услышав вдали чей-то голос, Ёжик ……. из стороны в сторону и, в конце концов, упал в реку. Его ……. вниз по течению, потом «кто-то беззвучный» помог Ёжику выбраться на берег, где его нашёл Медвежонок…

Далее следует второй просмотр мультфильма: преподаватель просит учащихся во время просмотра комментировать путь Ёжика, используя известные им глаголы движения с приставками (ПО-, ПРО-, ЗА-, ПОД(О)-, ОТ(О)-, ПРИ-, У-, ОБ(О)-, С, ВЗ(О)- (ВС-)) и без приставок.

В слабой группе уровня В2 или в группе уровня В1 перед вторым просмотром рекомендуется попросить студентов вспомнить приставки и их значения, а также образовать необходимые, по их мнению, глаголы движения с этими приставками. Например: *по- + идти = пойти, об(о)- + идти = обойти (об- + ходить = обходить), вз(о) + идти = взойти, про- + лететь = пролететь, вы + ползти = выползти, по-+ плыть = поплыть, за- + бе́гать = забе́гать* и т.д. Нужно также попросить учащихся вспомнить основные различия в семантике глаголов совершенного (результат; однократное действие) и несовершенного вида (процесс; многократное действие).

В процессе второго просмотра студенты комментируют происходящее на экране движение. В случае затруднения преподаватель должен задавать наводящие вопросы, но уже без подсказки, без глаголов движения, например: *Что произошло? Почему Ёжик испугался? Где собака?* и т.п. Ср. возможные комментарии и ответы студентов: *Ёжик идёт в гости к Медвежонку и несёт узелок; Бабочки пролетели мимо; За Ёжиком идёт Филин; Ёжик обошёл*

маленькое озеро; Филин подошёл к колодцу; Ёжик ушёл; Ёжик прошёл / проходит через лес; Ёжик взошёл / всходит на гору; Ёжик сошёл / сходит в туман; Ёжик вышел из тумана; Над Ёжиком / Мимо пролетел лист…

Однако наш опыт работы показывает, что при сугубо «лингвистической» работе с материалом у студентов может остаться ощущение неполного понимания или даже непонимания смысла мультфильма. Однократный просмотр без необходимого комментария может вызвать разную реакцию – как положительные эмоции, улыбку: «Очень мило!», так и отрицательные: «Я ничего не понял». Поэтому после работы с лингвистическим материалом рекомендуется обращаться к религиозно-философскому подтексту мультфильма, к интерпретации его мифологических символов.

После второго просмотра следует речевое задание, в котором учащиеся отвечают на вопросы: *1. Вам понравился мультфильм?; 2. О чём он? 3. Как вы думаете, это мультфильм для детей? Объясните свою точку зрения.*

Далее можно предложить студентам выразить своё мнение о высказывании советского мультипликатора Иосифа Боярского: «В «Ёжике в тумане» Ю. Норштейн говорит о первом соприкосновении с таинствами бытия, о загадочности всего сущего, о нелепой трагичности, которая существует в мире, и о конечной его доброте». В группе уровня В1 можно опустить эту цитату в силу большого количества сложных незнакомых слов, однако в группах уровня В2 её рекомендуется обсудить, объяснив студентам значения новых слов (используя морфемный и словообразовательный анализ, синонимы, толкование). Это поможет «ввести» учащихся в «философский» контекст мультфильма и «настроит» на последующее обсуждение символов.

Далее студенты обсуждают, какой философский смысл заключает в себе мультфильм. Несмотря на сложность задачи, студенты на этом этапе обычно высказывают интересные идеи, догадки, предположения, так как уже «прониклись» мультфильмом, его загадочностью и добротой. В случае затруднений можно обратиться к обсуждению символов, ср. следующие вопросы: *Какие мифологические символы присутствуют в картине Ю. Норштейна?; Что, на ваш взгляд, означают следующие символы: Ёжик; осень; Лошадь; огромный дуб; Светлячок; Собака; река; Рыба; звёзды;*

узелок? При толковании символов важно помнить, что возможно множество интерпретаций и зачастую не существует одного единственно верного варианта. Студенты с удовольствием выполняют это задание, потому что каждый из них может высказать своё личное мнение относительно происходящего в мультфильме и увидеть в символах что-то своё. Одной из возможных трактовок может быть следующая: путешествие Ёжика символизирует путешествие из реального мира в иной мир; это рождение заново (ср., река – переправа в царство смерти в древнегреческой мифологии), а также духовный путь, познание Истины (символ Истины – Белая Лошадь) и вечности (символ вечности – звёзды, которые считает Ёжик). На этом пути Ёжик очень боится потерять узелок – то, что близко и дорого человеку в реальной жизни (любимые занятия, интересы, друзья, семья, воспоминания…), в темноте ему освещает путь Светлячок – божественный свет, помогают Собака (добрый друг) и Рыба (добрый дух).

Далее учащимся предлагается обсудить основную идею мультфильма в группах (групповая работа), затем рассказать другу о мультфильме и посоветовать ему посмотреть его (работа в парах). В качестве домашнего задания можно попросить студентов написать сочинение на одну из тем, ср. возможные формулировки: *1. Кто он, Ёжик в тумане? 2. Путь Ёжика в мультфильме «Ёжик в тумане». 3. Мифологические и философские символы в мультфильме «Ёжик в тумане»* и др.

Заключение. Апробация данных языковых упражнений, речевых и коммуникативных заданий проходила в группах стажёров, владеющих русским языком на уровнях В1, В1+ и В2 в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова в 2017/2018 и 2018/2019 уч. гг. В целом, использование предложенной системы работы с мультфильмом способствует более эффективному усвоению лингвистического и экстралингвистического материала и положительно оценивается учащимися.

Список литературы

1. Русский мир в русском кино. Пособие по работе с анимационными и художественными фильмами. М.: ред. Изд. Совет МОЦ МГ, 2006. 102 с.

References

1. Russkii mir v russkom kino. (2006). Posobie po rabote s animatsionnymi i khudozhestvennymi filmami. Moscow: red. Izd. Sovet MOC MG Publ.

Контактная информация:

Гулидова Екатерина Николаевна – к. пед. наук, Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова, кафедра межкультурной коммуникации

E-mail: ekaterina_gulidova@mail.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМИКСА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

О.В. Дженeнко
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Российская Федерация

SOCIOCULTURAL POTENTIAL OF A COMIC BOOK IN TEACHING RUSSIAN IN A FOREIGN AUDIENCE

O.V. Dzhenenko
Finance University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

Аннотация

Обращение к комиксам как новому средству обучения объясняется долгим процессом становления образовательного комикса за рубежом. Однако отмечается отсутствие в отечественной лингводидактике разработки такого частного вопроса, как работа с комиксом для изучающих иностранный язык, в частности русский язык как иностранный. Целью статьи является обращение к социокультурной многогранности комикса и презентация его потенциальных возможностей в преподавании русского языка в иностранной ауди-

тории. В качестве материала представлена ретроспектива зарубежного и отечественного комикса в различных его проявлениях. Анализ современных российских комиксов как аутентичных материалов выявил структурно-семантические возможности инфографии для обогащения словарного запаса, знакомства с другой культурой, повышения мотивации к изучению иностранного языка. Использование комикса направлено на формирование коммуникативной компетенции для выхода в повседневное общение.

Ключевые слова: комикс, инфографика, социокультурная семантика комиксов, иностранный язык.

Abstract

The appeal to comic books as a new teaching tool is explained as a long process of a comic book becoming an educational format abroad. However, there is a lack of development of such a private issue in domestic linguodidactics as using comic books as an educational tool for students studying a foreign language, in particular Russian as a foreign language. The purpose of the article is to appeal to the sociocultural diversity of the comic book and to present its potential opportunities in teaching Russian in a foreign audience. A retrospective of foreign and domestic comic books in its various manifestations is presented as an input. The analysis of modern Russian comic books as authentic materials revealed the structural and semantic possibilities of infographics for enriching vocabulary, exploring a different culture, and increasing motivation to learn a foreign language. The use of comic books is aimed at the formation of communicative competence to enter everyday communication.

Key words: a comic book, infographics, sociocultural semantics of comic books, a foreign language

Введение. Комикс относится к инфографическим видам культуры, представляющим лаконично и наглядно информацию большого объема. Очарование сочетания рисунка и текста в комиксе, представляющем захватывающие истории, активизирует чувства и интеллект читателя. Комикс имеет довольно много определений, которые, в целом, сводятся к одному общему понятию, что комикс – это серия изображений, где рассказывается какая-то история. Большинство исследователей (McCloud S., Wolk D., Abraham L. и др.) иденти-

фицируют комикс в качестве единства повествования и визуального действия.

Часто комиксы побуждают нас к искреннему смеху, поэтому современное восприятие комикса ассоциируется с развлечением (ср. <англ. comic – ‘funny / смешной’, ‘comical / комичный’, ‘humorous / юмористический’, ‘hilarious / уморительный’, ‘witty / остроумный’, ‘amusing / развлекательный’. Однако исторические факты как предшественники того, что мы сейчас называем искусством комикса, свидетельствуют о его глубоком содержании. Американский писатель и критик Дуглас Уолк назвал комиксы «рассказами в картинках» (Wolk D.). Скотт МакКлауд, автор книги “Understanding comics” («Суть комикса»), понимает под комиксами «последовательные изображения» или «смежные рисунки и другие изображения в смысловой последовательности» (McCloud S.).

У последовательного искусства долгая история. Наскальные рисунки были самой ранней его формой. Впервые такие рисунки с изображением животных были найдены в пещерах Ласко во Франции. Эти изображения являлись иллюстрированным процессом охоты доисторического племени. Около 1300 г. до н.э. египетские иероглифы внутри пирамид прославляли своих фараонов. У греков и римлян существовало искусство резьбы по мрамору, с помощью чего передавалась последующим поколениям история их великих правителей. Шедевр Микеланджело «Сотворение Адама» Богом является частью самой большой последовательной истории в форме картины, охватывающей весь потолок Сикстинской капеллы.

Комиксы уже давно являются частью не только американской и японской культур, но и прочно вошли в культуры большинства народов мира, а их социальное влияние неоспоримо. Это единственное святилище (святилище в ряде культур служило местом убежища для преследуемых), где можно критиковать властного политического деятеля, подавляющего чье-либо мнение, или поклоняться своей любимой иконе супергероя.

Социокультурная семантика комиксов и их уникальная презентация определили векторы их дидактического потенциала в качестве нового средства обучения различных возрастных категорий (ср. англ. *educational comics* – ‘образовательные комиксы’). Российские учителя-практики, подчеркивая мотивационный эффект комикса в иноязычном образовании, отмечают, что «несмотря на дол-

гий процесс становления образовательного комикса необходимым средством обучения, у нас пока не существует реальных, отечественных методик работы с комиксом» (Молчанова).

В российской методике обучения иностранным языкам в высшей школе дидактические возможности комикса начали изучать недавно. Так, Е.С. Авдеева, представляя эффективность манги – аутентичного текста японского комикса, характеризующегося «естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью языковых средств», акцентировала мысль о доступности чтения комиксов как оригинальной литературы уже на ранних этапах изучения иностранного языка (Авдеева). Использование комиксов на занятиях русского языка как иностранного (далее – РКИ) в аспекте отражения особенностей и традиций структуры и функционирования устной разговорной речи дополняет рациональные методики, формирующие коммуникативную компетенцию для выхода в повседневное общение.

Цель. Цель статьи – показать социокультурную многогранность комикса и его потенциальные возможности в преподавании русского языка в иностранной аудитории для разных языковых уровней.

Методы исследования. Основным методом исследования является метод системно-функционального анализа изучаемых лингвокультурных явлений, позволяющий выявить их глубинную взаимосвязь.

Результаты. Комиксы, имея определенную языковую ценность, создаются для читателей разного возраста. В комиксах для детей используется простая лексика, и большая часть отводится рисункам. В изданиях для подростков – реплики с более сложными грамматическими конструкциями. Комиксы про супергероев являются самыми популярными как среди детей, так и взрослых: они наполнены разговорными выражениями, которые не встретишь в учебных пособиях, тем не менее доступны в понимании сюжетной линии.

Комиксы – это современный разговорный язык в аутентичных материалах, благодаря которому без труда обогащается словарный запас изучаемого языка, происходит знакомство с другой культурой, а также повышается уровень интереса к изучаемому языку. Комикс – это не просто книга, а красочный журнал, где смысл

понятен по картинке, благодаря чему новая лексика запоминается легче и быстрее, и его хочется держать в руках и постоянно читать и изучать.

Обсуждение. Родиной комикса считается Америка, где еще в начале XIX века в газетных изданиях стали публиковать сатирические картинки, касающиеся политических тем. В последующие годы появилось множество журналов, от политических до юмористических, представляющие такие сатирические картинки. Следует отметить роль анимации в становлении комикса: мультфильмы сначала преобразовывались в публикации, содержащие подборки трансформированных анимационных фильмов, затем в книги с оригинальными рисунками и к 1938 году достигли линии означения в качестве понятия «комикс», благодаря созданию анимационных супергероев.

В классическом комиксе – это простое сочетание картинок с сюжетной линией, где обычно представлен персонаж (супергерой) или несколько персонажей и где речь передается при помощи «словесного пузыря», изображенного в виде облачка, исходящего из уст, либо из головы героя для изображения мыслей. Существуют комиксы без текста, так называемые «немые» комиксы с интуитивно понятным сюжетом (например, «Арзак» Жана Жиро). Сегодня комиксы рисуются в различных жанрах: от простых карикатур до адаптации известных классических литературных произведений, причисляемых к графическим романам. Выдуманные истории и драматические сюжеты комиксов пробуждают в читателе то или иное настроение, для чего авторы прибегают к звукоподражанию, кинетическим эффектам, преувеличениям.

Для использования комикса в иноязычном образовании студентов интересно его структурно-семантическое единство: тексты и графика распределяются так, «что читатель может двигаться сквозь них. Главный критерий – это естественный порядок чтения (слева направо, сверху вниз). Читатель может получать большую долю информации, лишь быстро взглянув. Это не искусство или декорация, но в буквальном смысле инструмент коммуникации. В определенном смысле это схоже со значением печатного слова» (Заррацина).

Бытует мнение, что комикс ранее не существовал в России. Конечно, в советский период внедрение западной культуры было

недопустимо, однако следует вспомнить послереволюционный стиль и элементы комикса в пропагандистских материалах, например, «Окна РОСТА» Владимира Маяковского.

История отечественного детского журнала «Мурзилка», состоящего из серии картинок с подписями (начало издания – 1924 г.), связана с интересным фактом: Мурзилка как персонаж существовал с 1887 года. Русская писательница Анна Хвольсон перевела комиксы Палмер Кокса под названием «Царство малюток. Приключения Мурзилки и лесных человечков», где главный персонаж странствовал и попадал в различные смешные истории. Детский журнал «Веселые картинки» был создан в 1956 г. именно по принципу тех самых запрещаемых советской цензурой западных комиксов. Интересно, что буквальный перевод манги, японского комикса, на русский язык – «веселые картинки».

В советских сатирических журналах «Крокодил», «Бегемот», «Смехач» комиксами были картинки, агитирующие на борьбу с тунеядцами и алкоголиками. Художник-карикатурист «Крокодила» И.М. Семенов не скрывал, что использовал японские и американские комиксы, придавая им иное содержание.

В русском народном искусстве подобие комикса – это лубочные картинки, где часто имеются пояснительные надписи, дополняющие основное изображение. Лубки на Руси можно было увидеть в каждой крестьянской избе, где они занимали почетное место после икон. Изданные для простонародья лубочные картинки сегодня являются ценным материалом для изучения русской культуры, знакомства с русским остроумием и народным духом.

Среди российских комиксов нами выбраны в качестве дополнительного материала «Детектив Мопс» Лены Мурзиной для начального уровня, «Серые будни магов» Кирилла Ковальчука и Анастасии Ждановой для среднего уровня и «Полный пока» Александры Голубевой для продвинутого уровня.

На начальном уровне обучения важно выбирать комиксы с простой лексикой и несложной грамматикой. Комикс «Детектив Мопс» также удобен тем, что разбит на главы: при чтении каждой главы работаем над лексикой, речевыми и грамматическими конструкциями. Так, комикс насыщен материалом для повторения категории падежа. К примеру, формы Р. п.: 1. Эта история произошла в городе полном *загадок… знаков* и случайных *встреч…* тайных

троп… А еще *Баров*! Много-много *баров*! Больших и маленьких! 2. Не хочу хвастаться, но я гордый владелец одного такого *местечка* на окраине *города*; формы Т. п.: 1. Я угощу тебя самым вкусным *лимонадом* в мире! 2. Я работаю *моделью*. Работа, конечно, неплохая; формы П. п.: 1. Но кое-что весьма интересное началось именно здесь, *в* моём *баре*. 2. Я прилично устал, и все мои мысли были только *о кружечке* лимонада... 3. Вчера *в Париже*, завтра *в Милане*. И так весь год. 4. Да, я помню *о* том *случае*. Мопс.

Обучение лексическим средствам общения направлено на овладение слов с переносным значением, разговорной лексики и устойчивых выражений. Например: 1. Эта история произошла в городе полном загадок… знаков и случайных встреч… тайных *троп*. 2. Я прилично устал, и все мои мысли были только о кружечке лимонада, что я выпью, сидя в кресле перед *ящиком*. 3. Ты же знала, что *я завязал* с этим! 4. Мой бар, конечно, называется «Бар», я тоже не *оригинальный малый*! 5. В любом случае, я очень доволен, ведь у меня есть своя… Сцена! *Атмосфера уюта*! Стойка! 6. Я *прилично* устал, и все мои мысли были только о кружечке лимонада. 7. Я самый счастливый мопс *на свете*! 8. Не хочу *хвастаться*, но я гордый владелец одного такого *местечка на окраине* города. Употребление слов с суффиксами, передающими уменьшительно-ласкательные значения, характерно для русской разговорной речи, поэтому можно предложить найти в этой же главе комикса слова, передающие подобные эмоции. Ср.: 1. Это был обычный *вечерок* за барной стойкой. 2. Я прилично устал, и все мои мысли были только о *кружечке* лимонада.

Комикс «Серые будни магов» К. Ковальчука и А. Ждановой интересен тем, что в нем показана повседневная жизнь и затрагиваются такие жизненные аспекты, как дружба, взаимоотношения, а также социально-бытовые проблемы. Комиксы с большим количеством реплик, более сложной и разговорной лексикой и грамматикой позволяют студентам на среднем и продвинутом уровнях постепенно и легко погружаться в повседневный язык, что дает им возможность использовать новый материал в комплексе, а не отдельными фразами.

Заключение. Комикс как дополнительный материала в изучении РКИ – одно из языковых средств как для развития словарного запаса, так и для изучения культуры и традиций изучаемого языка.

Презентация социокультурных проблем инфографическими средствами, естественность и адекватность лексико-грамматического наполнения дискурса обусловили дидактический потенциал комикса на занятиях русского языка в иностранной аудитории с целью формирования коммуникативной компетенции для выхода в повседневное общение.

Список литературы

1. Авдеева Е.С. Использование комиксов при обучении японскому языку студентов второго курса языкового вуза: автореф. дис. … канд. пед. н. М. 2009. 27 с.
2. Голубева А. Полный пока. 2009 [Электронный ресурс]. URL: http://alphyna.megus.org/archives/25 (дата обращения: 11.07.19).
3. Ковальчук К., Жданова А. Серые будни магов. 2016 [Электронный ресурс]. URL: https://acomics.ru/~magic-routine (дата обращения: 11.07.19).
4. Молчанова Н.И. Образовательные комиксы как средство мотивации в обучении иностранному языку в школе // Проблемы и перспективы развития образования. Краснодар: Новация. 2015. С. 79–82.
5. Мурзина Л. Детектив Мопс. СПб.: Изд-во «Комфедерация». 2017. 56 с.
6. Хавьер Заррацина о комиксах и инфографике [Электронный ресурс]. URL: https://infogra.ru/infographics/haver-zarratsina (дата обращения: 18.08.2019).
7. Abraham L. Effectiveness of cartoons as a uniquely visual medium for orienting social issues // Journalism & Communication Monographs. 2009. Vol. 11(2). Pp. 117–165.
8. McCloud S. Understanding Comics: the Invisible Art. New York: Harper Collins, 1994. 224 p.
9. Varnum R.& Gibbons C.T. The Language of Comics: Word and Image. Jackson: University Press of Mississippi, 2007. 248 p.
10. Wolk D. Reading Comics: How Graphic Novels Work and What They Mean. Philadelphia: Da Capo Press, 2007. 405 p.

References

1. Abraham, L. (2009). *Effectiveness of cartoons as a uniquely visual medium for orienting social issues*. Journalism & Communication Monographs (Vol. 11(2)).

2. Avdeeva, E.S. (2009). *Ispol'zovanie komiksov pri obuchenii yaponskomu yazyku studentov vtorogo kursa yazykovogo vuza [The use of comic books in teaching Japanese to second-year students of a language university]. Avtoreferat dissertaciikandidata pedagogicheskih nauk [PHD dissertation thesis]*. Moscow.

3. Golubeva, A. *Polnyj poka.* (2009). *[Full bye]*. Retrieved July 11 2019 from: http://alphyna.megus.org/archives/25

4. Hav'er Zarracina. *O komiksah i infografike [About comics and infographics]*. Retrieved August 18 2019 from: https://infogra.ru/infographics/haver-zarratsina

5. Koval'chuk, K, Zhdanova, A. (2016). *Serye budni magov [Magicians' grey weekdays]*. Retrieved July 11 2019 from: https://acomics.ru/~magic-routine

6. McCloud, S. (1994). *Understanding Comics: the Invisible Art*. New York: Harper Collins.

7. Molchanova, N.I. (2015). *Obrazovatel'nye komiksy kak sredstvo motivacii v obuchenii inostrannomu yazyku v shkole [Educational comic books as a means of motivation in teaching a foreign language at school]. Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya [Problems and perspectives of eduction development]*. (pp 79–82). Krasnodar. (In Russ.)

8. Murzina, L. (2017). *Detektiv Mops [Detective Pug]*. Saint-Petersburg: Komfederaciya.

9. Varnum R.& Gibbons, C.T. (2007). *The Language of Comics: Word and Image*. Jackson: University Press of Mississippi.

10. Wolk D. (2007). *Reading Comics: How Graphic Novels Work and What They Mean*. Philadelphia: Da Capo Press.

Контактная информация

Дженко Ольга Владимировна, преподаватель, Департамент языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

E-mail: dzhenolga@gmail.com

ИНСТРУМЕНТЫ ЭЛЕКТРОННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В АСПЕКТЕ РКИ

Т.А. Дьякова, Ж.И. Жеребцова
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
Тамбов, Россия

INSTRUMENTS OF ELECTRONIC LINGUISTIC DIDACTICS IN TEACHING THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY OF MEDICAL STUDENTS IN THE ASPECT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

T.A. D'yakova, Zh.I. Zherebcova
Tambov State University named after G. R. Derzhavin
Tambov, Russia

Аннотация

Цифровизация общественной жизни влечет за собой преобразования в образовательной сфере, что отражается на методологической и методической платформах, на теории обучения иностранным языкам. В таких условиях ключевые дидактические принципы предшествующих педагогических технологий претерпевают изменения, приобретая инновационные свойства под воздействием электронного формата, развивается новое научное направление – электронная лингводидактика. Статья посвящена описанию инструментов электронной лингводидактики, реализуемых в обучении языку специальности студентов-медиков в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

Ключевые слова: электронные педагогические инструменты, электронная лингводидактика, мультимедийность, интерактив, педагогический веб-дизайн.

Abstract

Digitalization of public life entails transformations in the educational sphere, which is reflected in the methodological and methodolo-

gical platforms, in the theory of teaching foreign languages. Under such conditions, the key didactic principles of previous pedagogical technologies undergo changes, acquiring innovative properties under the influence of the electronic format, a new scientific direction is developing – electronic linguodidactics. The article is devoted to the description of the tools of electronic linguistic didactics implemented in teaching the language of the specialty of medical students in the practice of teaching Russian as a foreign language (RCT).

Key words: electronic pedagogical instruments, electronic linguodidactics, multimedia, interactive, pedagogical web-design.

Введение. Образование является открытой системой, взаимодействующей с реальной действительностью, и, как и любой подобной системе, образованию свойственно стремление к развитию, обеспечивающему адаптацию к изменяющимся условиям и потребностям. Цифровизация общественной жизни также происходит неотрывно от современного образовательного пространства, которое тендирует к оптимизации процесса обучения за счет использования электронных ресурсов (Deryabina S.A., D'yakova T.A.). Эти процессы отражаются на методологической и методической платформах образования, педагогики, теории обучения иностранным языкам.

Дидактические принципы обучения предмету, реализованные в электронном формате, приобретают инновационные свойства, появление которых было невозможно в среде аналоговых педагогических технологий. «Дидактика обучения иностранному языку тесно связана с новым научным направлением – электронной лингводидактикой» (Гарцов), получившей развитие в работах А.Э. Азимова, А.А. Атабековой, А.Н. Богомолова (Богомолов), А.Д. Гарцова (Гарцов), Л.А. Дунаевой, Т.В. Карамышевой, А.Ю. Косаревой, В.В. Лаптевой, А.И. Новикова, Р.Г. Пиотровского, Р.К. Потаповой, О.И. Руденко-Моргун, В.А. Трайнёва, И.В. Трайнёва и др.

В таких условиях ключевые дидактические принципы предшествующих педагогических технологий (сознательность, наглядность, научность, систематичность, коммуникативность, активность, прочность, доступность, последовательность, учет индивидуальности обучающегося) претерпевают изменения, приобретая

инновационные свойства под воздействием электронного формата: мультимедийность, интерактив, педагогический веб-дизайн.

Гиперсвязь позволяет связывать электронный учебный контент различных обучающих модулей в единые учебно-методические комплексы, что в значительной мере систематизирует учебный материал по аспектам и уровням обучения.

Цель статьи – описать инструменты электронной лингводидактики и представить практические возможности их применения в обучении языку специальности студентов-медиков в практике преподавания РКИ.

Материалом исследования стал анализ научных публикаций по вопросам применения инструментов электронной лингводидактики в практике преподавания РКИ, содержания электронного образовательного ресурса на базе MOODLE «Русский язык в сфере медицины» для иностранных студентов-медиков, расположенный на портале Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина «Державинский в сети».

Применялись следующие **методы** исследования: аналитико-описательный, педагогический (наблюдение над деятельностью преподавателей и учащихся).

Обсуждение. Для иностранных студентов-медиков, обучающихся на родном языке, русский язык как иностранный дается в небольшом объеме, в то время как имеется необходимость и мотивация более глубокого овладения языком специальности. В связи с этим преподавателями кафедры русского языка как иностранного Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина на базе MOODLE был разработан электронный обучающий курс «Русский язык в сфере медицины».

В статье будут рассмотрены как могут быть реализованы электронные дидактические инструменты в работе с темой «Дыхательная система человека» электронного обучающего курса «Русский язык в сфере медицины».

1. *Мультимедийность*

Мультимедийность как дидактический инструмент электронной лингводидактики соотносится с традиционным дидактическим принципом наглядности. Данный инструмент дает полуфункциональное аудиовизуальное представление информации (текст,

графика, звук, видео, мультипликация), воздействуя на зрительные и аудитивные перцептивные каналы обучающихся.

Так, в работе с электронным обучающим курсом «Русский язык в сфере медицины» знакомство с лексикой урока «Дыхательная система человека» осуществляется при предоставлении текстового материала (перечень слов с переводом на родной язык обучающегося), визуального ряда (картинка с расположением представленных в вокабуляре частей дыхательной системы), аудиосопровождения (аудиозапись каждой представленной лексемы). К каждому представленному в ходе урока тексту дается его аудиозапись. Такой полифункциональный способ подачи информации способствует ее более быстрому запоминанию, а также дает возможность самостоятельного освоения нового учебного материала.

2. *Интерактивность*

Интерактивность проявляется в различных формах взаимодействия обучающегося с электронным учебно-методическим материалом. Этот инструмент можно соотнести с дидактическим принципом активности, реализацию которого в традиционном обучении реализует педагог.

В работе с темой «Дыхательная система человека» внутри электронного обучающего курса «Русский язык в сфере медицины» интерактивность реализуется в заданиях, требующих выбора слова, соответствующего рисунку органа дыхательной системы или его перевода, перетаскивания названия органов на изображение, соединении начала и продолжения предложений на основе прослушанных и/или прочитанных текстов, прослушивания аудиофайлов и определения последовательности звучания слов и так далее (Рис. 1. Примеры интерактивных заданий курса «Русский язык в сфере медицины»).

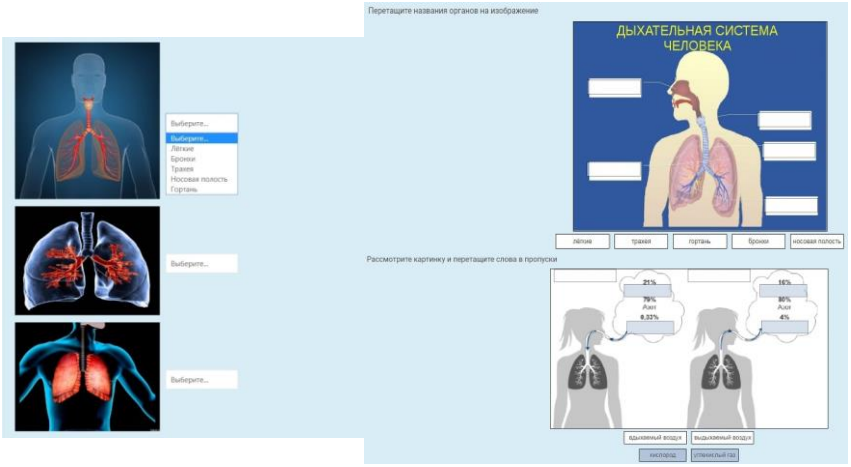


Рис 1. Примеры интерактивных заданий курса «Русский язык в сфере медицины»
Fig. 1: An example of an interactive task of the course "Russian language in the field of medicine"

В электронном курсе учебные тексты снабжены гиперссылками к новым словам, что позволяет адресовать учащегося к глоссарию в случае, если возникает необходимость перевода лексемы.

Интерактивность подачи учебного материала дает возможность встроенного автоматизированного контроля уровня знаний студента, что расширяет сектор самостоятельной работы обучающегося (Гарцов).

3. Педагогический веб-дизайн

Педагогический веб-дизайн – это дидактический инструмент, благодаря которому электронный учебный контент становится более привлекательным, эффективным и результативным за счет применения цифровых и телекоммуникационных средств в педагогическом процессе.

Данный инструмент осуществляет взаимодействие между контентом и пользователем. Вид интерфейса формирует первое представление о ресурсе, поэтому простота и понятность подачи материала позволит сформировать у обучающегося желание работать с электронным материалом, мотивирует глубже познакомиться с контентом ресурса. Важным моментов в данном дидактическом инструменте

является применение правильных (с точки зрения удобочитаемости и благоприятности восприятия) элементов веб-дизайна: сочетание цветов, выбор фона, шрифта, теней, таблиц, соотношения элементов композиции, пропорции, использованных графических изображений, их взаиморасположение и плотность и др. (Гарцов).

На рисунке 2 представлен интерфейс страниц электронного обучающего курса «Русский язык в сфере медицины», предваряющих выполнение заданий по теме. Предлагаемая подача материал понятна обучающимся, что позволяет им легко ориентироваться по ресурсу.

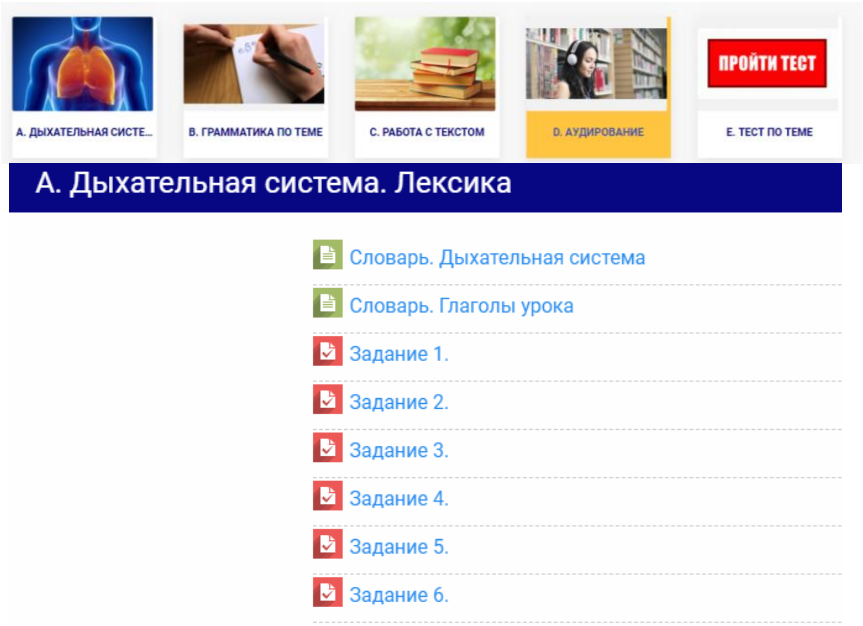


Рис 1. Интерфейс страниц курса «Русский язык в сфере медицины»

Fig. 1: The interface of the pages of the course “Russian language in the field of medicine”

Заключение. Таким образом, электронная дидактика предоставляет новые инструменты овладения иностранным языком – мультимедийность, интерактив, педагогический веб-дизайн, инновационные свойства которых позволяют интенсифицировать про-

цесс обучения. Анализ существующего электронного образовательного ресурса «Русский язык в сфере медицины» для иностранных студентов-медиков позволяет сделать вывод о возможности и педагогической продуктивности гармоничного сочетания традиционных методов обучения с цифровым форматом в процессе овладения языком специальности студентами медицинских факультетов.

Список литературы

6. Богомолов А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному. М.: МАКС Пресс, 2008. 315 с.
7. Гарцов А.Д. Педагогический веб-дизайн электронных средств обучения// Вестник РУДН, серия: Вопросы образования: языки специальность. 2012, №4, С. 41-43.
8. Гарцов А.Д. Электронная дидактика в обучении иностранным языкам// Вестник РУДН, серия: Вопросы образования: языки специальность. 2013, №1, С. 59-62.
9. Гарцов А.Д. Электронная дидактика: среда – средства обучения – педагог. М.: Изд-во РУДН., 2009
10. Deryabina S.A., D'yakova T.A. (2018) A Foreign Language Teacher's Professiogram in the Conditions of Digitalization of the Educational Process. Future Academy. The European Proceedings of The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 18th PCSF 2018 Professional Culture of the Specialist of the Future. 600-607. **doi:**https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.65

References

1. Bogomolov, A.N. Virtual'naya sreda obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. M.: MAKS Press, 2008. 315 s.
2. Gartsov, A.D. Pedagogicheskiy veb-dizayn elektronnykh sredstv obucheniya// Vestnik RUDN, seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki spetsial'nost'. 2012, №4, S. 41-43.
3. Gartsov, A.D. Elektronnaya didaktika v obuchenii inostrannym yazykam// Vestnik RUDN, seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki spetsial'nost'. 2013, №1, S. 59-62.
4. Gartsov, A.D. Elektronnaya didaktika: sreda – sredstva obucheniya – pedagog. M.: Izd-vo RUDN., 2009

5. Deryabina, S.A., D'yakova, T.A. (2018) A Foreign Language Teacher's Professiogram in the Conditions of Digitalization of the Educational Process. Future Academy. The European Proceedings of The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 18th PCSF 2018 Professional Culture of the Specialist of the Future. 600-607. **doi:**https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.65

Контактная информация:

Дьякова Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
E-mail: larionova86@mail.ru

Жеребцова Жанна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
E-mail: zherebtsova@inbox.ru

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ПРАВИЛЬНОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Т.В. Емельянова
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

PRONUNCIATION SKILLS DEVELOPMENT WHILE TEACHING BACHELORS IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT

T.V. Emelianova
Peoples' Friendship University of Russia
(RUDN University)
Moscow, Russia

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы развития умений нормативного произношения при обучении бакалавров в поликультурной

среде Юридического института Российского университета дружбы народов (РУДН). Цель данной работы – обозначить, что обучение бакалавров правильному произношению многосложных полиударных слов на русском и английском языках готовит их к реальному продуктивному сотрудничеству с коллегами в Российской Федерации и за рубежом; для достижения этой цели применен описательный анализ как средство представления ключевых понятий. Методологической основой статьи являются концептуальные положения российских и зарубежных исследователей в области лингвистики, теории и методики преподавания языков, лингводидактики и др. Актуальность данной статьи заключается в совершенствовании навыков нормативного произношения бакалавров в процессе междисциплинарного обучения иностранных студентов, не являющихся иммигрантами, в поликультурной среде РУДН. Новизна данной работы состоит в составлении студентами мини-глоссариев многосложных полиударных слов, включая их родные языки: английский-русский-армянский/ таджикский/ монгольский. Осуществлен сравнительный анализ некоторых многосложных полиударных слов и словоформ, встречающихся при переводе текстов бакалаврами, поскольку для большинства иностранных студентов английский и русский языки не являются первым языком (L1), а иностранными языками. Полученные на практике выводы могут представлять практическую ценность как для педагогов, так и для ученых вузов.

Ключевые слова: иностранные студенты, многосложный, нормативное произношение, полиударность, поликультурная среда.

Abstract

The paper considers the questions of pronunciation skills development while teaching bachelors in multicultural environment of Law Institute, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University). The aim of this paper is to demonstrate that teaching bachelors to correctly pronounce multisyllabic poly-accented words in the Russian and the English languages prepares them for productive real-life collaboration with counterparts in the Russian Federation and abroad; to achieve this goal, a descriptive analysis is proposed as a means of presenting key concepts. The methodological bases of the paper are the conceptual

provisions of Russian and foreign researchers in linguistics, theory and methods of teaching languages, linguodidactics, etc. The relevance of this article is in the advance of bachelors' received pronunciation skills while educating multinational nonimmigrant students in a multicultural environment of RUDN University in interdisciplinary setting. The novelty of this research work is in the compilation by multinational students of mini-glossaries of multisyllabic poly-stressed words, including their native languages: English-Russian-Armenian/ Tadzhik/ Mongolian... Comparative analysis of some multisyllabic poly-accented words and word forms occurring in the translation of texts by bachelors is presented here as for most nonimmigrant students both English and Russian are not L1 (the first language) but the foreign languages. The obtained in practice outcomes may be of practical value for both educators and scientists of universities.

Key words: multicultural environment, multisyllabic, nonimmigrant students, poly-accentuation, received pronunciation.

Введение. Статья посвящена вопросам постановки ударения в многосложных русских и английских словах; данная проблема возникает в процессе преподавания английского языка бакалаврам, обучающимся в многонациональных группах (СНГ, Афганистан, Колумбия, Кипр, Иран, Монголия, Нигерия, Перу, Сирия, Сомали, Вьетнам, Замбия) в Юридическом институте Российского университета дружбы народов (РУДН).

Овладение ритмикой слов является неотъемлемой частью лексической работы, так как ударение является важнейшей составляющей слова; в отличие от фразы и синтагмы (более крупных единиц сегментации речевого потока), разделенных в речи паузами, слово лишено подобных граничных сигналов. Выделение слога или слогов ударением является единственным выражением его целостности. Естественное проявление этого заключается в постановке только одного ударения в большинстве русских слов, произносимых с одним ударением независимо от количества слогов в них (конечно, в некоторых определенных пределах). Англоязычная речь характеризуется наличием большого количества слов с несколькими ударениями, степень которых одинакова или различна; чтобы не загромождать многосложные слова безударными слогами, многосложное слово делится на части, каждая из которых имеет свой

акцент. В английском языке больше слов с несколькими ударениями, чем в русском, однако в русском языке также существуют многоударные слова и словоформы, но их количество относительно невелико по сравнению с одноударными словами.

В процессе расширения словарного запаса бакалавров, изучающих иностранный язык, они всегда обращают внимание на ударение любого слова, термина или терминологической единицы, свойственного этим словам. В то же время студенты, изучающие английский язык, но для которых и английский, и русский не являются L1 – первым языком (не родными языками), часто испытывают трудности в правильной постановке ударения. Поскольку процессы миграции и глобализации требуют умения адекватно произносить слова и терминологию в англо-русскоязычном общении и профессионально их переводить, после завершения соответствующей дисциплины бакалавры должны быть готовы к успешному межкультурному взаимодействию с коллегами. Важность обучения адекватному профессиональному общению на целевом языке широко освещалась в научных статьях Емельяновой Т. В. (Емельянова).

Анализ научно-практических работ и литературы по проблеме исследования российских и зарубежных исследователей (Гандура Дж.; Ладефогед П.; Ладефогед П., Мэддисон И.; Эммерей К.) позволил выявить, что фонетика является неотъемлемой частью сложного общения, особенно профессионально направленного взаимодействия – точное и правильное произношение гарантирует взаимопонимание. Перевод и интерпретация различных текстов с английского языка на русский и наоборот предполагает, что студенты неязыковых вузов, обучающиеся в поликультурной среде, должны пользоваться различными словарями (Baskakova M.A.; David Crystal, et al.; Summers, Della; Mamulyan A.S. & Kashkin S.Y.; Mary O'Neill & Elspeth Summers; Ozhegov S.I. & Shvedova N.Yu.; Ozieva A., Stott O., Hepburn M. & others). Работа со словарями предотвращает нечеткость произнесения звуков слов студентами, обеспечивает их хорошее произношение и скорость произнесения слов в словосочетаниях, необходимые для успешного взаимодействия в поликультурной среде. Все упомянутое выше позволило выявить факто-ры, определяющие произношение английских или

русских слов, основными из которых являются семантический, ритмический и стилистический факторы.

Цель. Цель данной работы – обозначить, что обучение бакалавров правильному произношению многосложных полиударных слов на русском и английском языках готовит их к реальному продуктивному сотрудничеству с коллегами в Российской Федерации и за рубежом, а также выявить некоторые факторы правильного размещения ударения в многосложных английских и русских словах, поскольку точность произношения важна для взаимопонимания собеседников в профессиональном общении. Для достижения этой цели предлагается описательный анализ как средство представления ключевых понятий. Приведен сравнительный анализ некоторых слов и словоформ, встречающихся при переводе текстов бакалаврами, обучающимися в многонациональной среде РУДН. Методологической основой статьи являются концептуальные положения отечественных и зарубежных исследователей в области лингвистики, теории и методики преподавания языков, лингводидактики и др.

Трудность постановки ударения в многосложных словах на русском и английском языках при переводе текстов характерна для бакалавров первого курса, так как большинство из них являются иностранными студентами – не являющимися иммигрантами (СНГ, Афганистан, Колумбия, Кипр, Иран, Монголия, Нигерия, Перу, Сирия, Сомали, Вьетнам, Замбия); английский и русский языки для них не являются первым/ родным языком (L1), а иностранными языками. Поскольку процессы миграции и глобализации требуют хорошего произношения, беглости речи, умения адекватно произносить полиморфные или полифонические слова и терминологию в англо-русскоязычном общении и профессионально переводить, после завершения соответствующей дисциплины бакалавры должны быть готовы к успешному взаимодействию с коллегами в поликультурной среде.

При обучении языкам, в частности произношению, обучающимся в многонациональных группах студентам обоснованно объясняют, что расположение многосложных лексем и словоформ в соответствии с законами языка называется ритмом слова, т. е. порядком, следующим определенным правилам. Восприятие учащимися на слух комбинации слогов как упорядоченной целостности – это выделение слова в потоке речи. Полиударность является характер-

ной чертой английского языка; слова с двумя и более ударениями составляют значительную часть лексики. Слова с несколькими ударениями встречаются в русском языке чаще, чем может показаться на первый взгляд, однако большинство слов в русском языке имеют, как правило, одно ударение. Степень ударения в русском языке достаточна для объединения вокруг ударного слога значительного количества безударных слогов, например, *заболе'вание* (disease) – - – – – - (5 безударных слогов), *головокру'жительный* (head-spinning) – - – - – – - (6 безударных слогов), *империалис'тический* (imperialistic) – - – - – – – - (7 безударных слогов). В большинстве русскоязычных слов с одной ударной гласной число безударных гласных может быть увеличено на 1–2 за счет окончаний и формообразующих суффиксов: *заболе'ваниями* (6) (by diseases), *головокру'жительнейшие* (8) (the most head-spinning), и так далее.

Англоязычная речь характеризуется наличием большого количества слов с несколькими ударениями, степень которых одинакова или различна, чтобы не загромождать многосложные слова безударными слогами, многосложное слово делится на части, каждая из которых имеет свой акцент. За ударным слогом следуют один или два безударных слога, затем снова ударный с сопровождающими их слогами, число которых не превышает трех, например, *individualistic (индивидуалистический), supernormal (превышающий норму), extrasensory (непознаваемый чувствами)*. Слов с несколькими ударениями больше в английском языке нежели в русском, тем не менее, многоударные слова и словоформы существуют и в русском языке, но их число относительно невелико по сравнению с одноударными словами, например: *водонепроницаемый, контратака, нефтедобыча, обороноспособный, обоюдоострый, сложносочиненный, спекурс* и так далее.

Полиударные русские слова с помощью ударений обычно делятся на два или три звуковых сегмента, в каждом из которых один слог отличается длительностью, силой и четкостью произношения; другие слоги подвергаются редукции: они всегда количественные (звучат слабее и короче ударных слогов), иногда также качественные (частично изменяют свою артикуляцию). Реализация кульминационной функции ударения полиударного русского слова обусловлена разнонаправленными ударениями – одно ударение первично, остальные ударения вторичны. Основные и вторичные нап-

ряжения различаются по силе выдоха, по интенсивности артикуляции, по длительности гласного звука. Однако способ речи при произношении слоговых элементов в слогах с разными ударениями практически одинаков.

В речи англичан широко представлены слова с неравными ударениями, например, *interference* (вмешательство), *organization* (организация), *water-wagon* (цистерна для воды) и другие. Как в английском, так и в русском языках на части полиударного слова, образованные главным и вторичным ударением, одинаково влияют правила редукции, в том числе и качественные, например, *he'gemony* (геге′мония) и *ˌhege'monic* (руково′дящий). Во втором слове, разделенном ударениями на два фрагмента, гласный [е] изменяется в слоге со вторичным ударением (если сравнить его звучание в первом слове, где оно подчеркнуто), гласный [I:], на который падает вторичное ударение, более устойчиво сохраняет свою длину: в слове, где тот же гласный безударный, наблюдается тенденция к его уменьшению. Очевидно, что английский похож на русский язык по следующим характеристикам:

1. вторичное ударение слабее основного,

2. гласная, отмеченная вторичным ударением, сохраняет свои основные признаки,

3. качественное уменьшение гласных можно наблюдать в слогах, зависимых от вторично-ударного.

Слова и словоформы с несколькими ударениями присутствуют как в английском, так и в русском языках.

Результаты

1. Равные и не равные по силе ударения используются в полиударных английских и русских словах.

2. Побочное ударение предшествует главному в словах и словоформах с несколькими ударениями в русском и английском языках.

3. Редукция во всех частях полиударного слова наблюдается как в русском, так и в английском языках.

Обсуждение. Среди факторов, определяющих произношение английских слов, важную роль играет так называемый ритмический фактор, суть которого заключается в гармонизации ударных и безударных слогов в слове. Ритмический фактор является одним из

способов выразить необходимость в простоте и точности произношения: любое сложное явление, включая полисиллабическое слово, запоминается легче и произносится правильно, будучи разделенным на части; для многосложных английских слов, подверженных действию ритмического фактора, эта акцентуальная структура очень типична – одно из ударений (более сильное) приходится на второй или третий слог от конца слова; другое ударение (более слабое) падает на второй или третий слог из слога, отмеченного основным ударением, например: *interrogative* (вопросительный), *pedagogical* (педагогический), *secretariat* (секретариат), и так далее.

Простота произношения также имеет место в русском языке, но действует несколько иначе, чем в английском. Русское многосложное слово делится ударениями на два или три фрагмента, но гармоничное чередование ударных и безударных слогов не требуется. К многоязычным словам русского языка относятся существительные, например, названия многих наук и отраслей знаний с элементом *-'ведение* at the end of the word, in particular: *крае'ведение* (regional study)*, страно'ведение* (country studies)*, общество'ведение* (общественные науки) и т. д. Все полисиллабические существительные этого типа моноударные и содержат четыре слога в заключительной части слова, тогда как начальная часть этих слов содержит два или три слога. Тем не менее, увеличение первой основы на один или два слога может сделать слово слишком длинным, в этом случае будет побочное ударение, например, при`родо′ведение (изучение природы) – наличие в препозитивной части полисиллабического слова комбинации согласных, которые могут усложнить произношение студентов, вызывают усложнение акцентной структуры многосложных слов.

На произношение многосложных лексических единиц влияет стилистический фактор (сфера и частота употребления слов), например, *литературо'ведение* (literature studies) – его часто используют, потому что обозначенная им область знаний привлекает многих специалистов, студентов, аспирантов и обычных людей. Зависимость акцентной структуры слова от степени его употребления является фактором повышенной частоты, эффект которого имеет место как в русском, так и в английском языках, например, чем реже английское слово используется, тем более оно специфично или особенно, студенты могут ожидать наличия двух или трех акцентов в

нем. Расширение полей использования слов помогает устранить вторичное ударение, например, слова с начальной частью слова *market- (рынок*) – например, *market-day (рыночный день, базарный*) – звучит как слово с одним ударением, потому что довольно часто используется и не имеет определенного стилистического нюанса; *market-price (рыночная стоимость*) – термин, используемый в сферах бизнеса, экономики, менеджмента и маркетинга.

В обоих из сравниваемых английском и русском языках действует третий, самый важный фактор размещения ударения в многосложных словах – семантический фактор в акцентировании полиударных лексем, т.е. семантические части разделяются с помощью ударений, из них и составлена общая семантика слова; в каждом из основ, составляющих сложное слово, есть ударный слог, например, *postmeridian (послеполуденный), unlettered (неграмотный), outside (снаружи, наружная часть чего-то)* и т. д. Существует много лексем, в которых вторичный акцент не связан с делением слова на семантические части, он не помогает идентифицировать компоненты его семантики, но выполняет чисто техническую роль, облегчая произношение, например, *economic (экономический), memorandum (меморандум*). С тем, чтобы проверить понимание студентами описанной выше информации, им дается задание записать многосложные слова на английском и русском языках, а затем перевести эти слова на родные языки, приведем в качестве примера мини-глоссарии тройки языков, составленными бакалаврами из Содружества Независимых Государств:

1. Английский – русский – таджикский (English – Russian – Tadzhik):

English words	Перевод на русский язык	Тарчума ба забони точики
1. Relationship	Отношения	Муносибат
2. Legislation	Законодательство	Конунгузор
3. Performance	Демонстрация, исполнение	Намоиш
4. Terminate	Остановка	Катъ
5. Accordance	В соответствии	Мувофики
6. Commencement	Начало	Саршави
7. Responsibility	Ответственность	Чавобгари

8. Precautions	Предосторожность	Эхтиёт
9. Demonstrating	Демонстрирующий	Нишондихи
10. Information	Информация	Маълумот
11. Development	Развитие	Инкишоф
12. Negotiations	Переговоры	Гуфтугуй
13. Confidential	Конфиденциальный	Махфи
14. Anonymously	Анонимно	Аноними

2. Английский – армянский- русский (English – Armenian – Russian):

1. hereinafter – ապագայում (апагаюм) – в дальнейшем
2. employment – աշխատանքի (ашхаданки) – трудовая занятость
3. relationship – վերաբերմունքը (вераберумунк) – отношения
4. commencement – սկսել (сксел) – начало
5. responsibility – պատասխանատվություն (патасханавучун) – обязанность
6. perfomance – կատարումը (катаруми) – представление
7. notified – ծանուցում (тцануцун) – уведомление
8. validity – վավերականության ժամկետը (вавераканутъян жамкетыи) – период действия

Впоследствии иностранные студенты – не являющиеся иммигрантами, изучающие русский и английский язык в поликультурной среде Юридического института РУДН, представляют свои тройки полисиллабических слов, что для большинства бакалавров является интересным заданием, мотивирующим изучать новые многосложные полиударные слова. Таким образом, выполняя это задание, иностранные студенты получают возможность попрактиковаться в правильности размещения ударения в многосложных словах не только на английском и русском языках, но и используют свои родные языки и переводят разные слова, термины и словосочетания.

Заключение. Иностранные студенты неязыковых вузов, обучающиеся в поликультурной среде, должны обучаться нормативному произношению, особенно при переводе различных текстов с английского языка на русский и наоборот. Бакалаврам необходимо дать представление о трех факторах, влияющих на акцентуацию многосложного и, как правило, полиморфного слова в английском

и русском языках: ритмическом (удобство произношения), стилистическом (сфера и частота употребления) и семантическом. Развитие читательских и речевых умений и способностей бакалавров, изучающих английский или русский язык в многонациональных группах, обуславливает правильную подачу гласных и согласных, предотвращая невнятное произношение студентов. Выполняя задания, описанные выше, они расширяют свой словарный запас многосложных слов на английском, русском и родном языках. Знание факторов правильной постановки ударения в многосложных русских и английских словах, хорошее произношение и скорость произнесения гарантируют студентам успех во взаимодействии с коллегами в поликультурной среде, так как точность произношения важна для взаимопонимания собеседников в профессиональном общении.

Список литературы

1. Baskakova M.A. Legal Dictionary for Businessmen (Russian-English, English-Russian). Academic Edition, under the editorship of Ryasentzev V.A., Lawyers' Union (International non-governmental organization), Moscow, Russia, pp. 1–560, 1994.
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, UK, 2004.
3. David Crystal, Sadosky Lj Leonard, Gaiger Jason. A Dictionary of Linguistics and Phonetics. 6th Edition. UK: Blackwell Publishing Ltd., 2008. P. 536.
4. Emelyanova T.V. Study of the Judiciary at English Lessons in Interdisciplinary Context. 3rd International multidisciplinary scientific conference on social sciences & arts SGEM 2016. Conference proceedings. Book 1. Psychology & psychiatry, sociology & healthcare, education. Volume III. Education & educational research. Bulgaria, 2016. P. 971–978 DOI: 10.5593/sgemsocial2016B13
5. Ladefoged Peter, Maddieson Ian. The Sounds of the World's Languages. UK: Blackwell Publishing Ltd., 1998. P. 430.
6. Ladefoged Peter. A Course in Phonetics. (3rd Edition). Harcourt Brace Jovanovich, New York. 1993.
7. Longman Dictionary of Contemporary English [director, Summers, Della]. (New ed.). England, UK: Pearson Education Limited, Longman., 2003. P.1950.

8. Maddieson Ian and Jack Gandour. Vowel length before aspirated consonants. Indian Linguistics 38. 1977. P. 6–11.

9. Maddieson Ian and Karen Emmorey. Relationship between semivowels and vowels: Cross-linguistic investigations of acoustic difference and coarticulation". Phonetica 42. 1985. P. 163–74.

10. Mamulyan A.S., Kashkin S.Yu. English-Russian Comprehensive Law Dictionary. Academic Edition, under the editorship of Mamulyan A.S., Eksmo (Russian legal education). Moscow, Russia, 2008. P. 1–816.

11. Mary O'Neill, Elspeth Summers. Collins English Dictionary & Thesaurus. Harper Collins Publishers. 2015. P. 992.

12. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Explanatory dictionary of the Russian language. 4th Edition. Moscow, Russia: ITI Technologies. 2006. P. 944.

13. Ozieva A., Stott O., Hepburn M. & others. Collins Russian Dictionary & Grammar. (Russian-English, English-Russian dictionary). HarperCollins Publishers. 2013. P. 1210.

References

1. Baskakova, M.A. (1994). Legal Dictionary for Businessmen (Russian-English, English-Russian). Academic Edition, under the editorship of Ryasentzev V.A., Lawyers' Union (International non-governmental organization), pp. 1–560. Moscow.

2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. (2004). Cambridge, UK.

3. Crystal, D., Sadosky, Lj Leonard & Gaiger, J. (2008). A Dictionary of Linguistics and Phonetics. 6th Edition. UK: Blackwell Publishing Ltd.

4. Emelyanova, T.V. (2016). Study of the Judiciary at English Lessons in Interdisciplinary Context. 3rd International multidisciplinary scientific conference on social sciences & arts SGEM 2016. Conference proceedings. Book 1. Psychology & psychiatry, sociology & healthcare, education. Volume III. Education & educational research (pp. 971–978). Bulgaria. DOI: 10.5593/sgemsocial2016B13

5. Ladefoged, Peter & Maddieson, Ian. (1998). The Sounds of the World's Languages. UK: Blackwell Publishing Ltd.

6. Ladefoged, Peter. (1993). A Course in Phonetics (3rd Edition). Harcourt Brace Jovanovich. New York.

7. Longman Dictionary of Contemporary English. (2003). England, UK: Pearson Education Limited, Longman.

8. Maddieson, Ian & Gandour, J. (1977). Vowel length before aspirated consonants. Indian Linguistics. 38. 6–11.

9. Maddieson, Ian & Karen, Emmorey. (1985). Relationship between semivowels and vowels: Cross-linguistic investigations of acoustic difference and coarticulation. Phonetica. 42. 163–74.

10. Mamulyan, A.S. & Kashkin, S.Yu. (2008). English-Russian Comprehensive Law Dictionary. Moscow.

11. O'Neill, M., Summers, El. (2015). Collins English Dictionary & Thesaurus. Harper Collins Publishers.

12. Ozhegov, S.I. & Shvedova, N.Yu. (2006). Explanatory dictionary of the Russian language. 4th Edition. Moscow: ITI Technologies Publ.

13. Ozieva, A., Stott, O., Hepburn, M. & others. (2013). Collins Russian Dictionary & Grammar (Russian-English, English-Russian dictionary). HarperCollins Publishers.

Контактная информация:

Емельянова Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков юридического института Российского университета дружбы народов.

E-mail: emtv@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ПРОЦЕССЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ МАРОККАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

С.Г. Ермолаева
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Е.Н. Стрельчук
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

LINGUO CULTURAL COMPONENT IN ONLINE TEACHING RUSSIAN TO MOROCCANS

S.G. Ermolaeva
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

E.N. Strelchuk
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

В данной статье автор рассматривает лингвокультурологический компонент в процессе онлайн-обучения марокканцев русскому языку в условиях отсутствия языковой среды. Изучение русского языка как иностранного с помощью онлайн-технологий является открытием в методике преподавания русского языка, что дает возможность учащимся изучать русский язык из любой точки мира. Изучение русского языка в режиме онлайн включает в себя не только изучение основных пунктов как чтение, грамматика, аудирование, письмо и говорение, но и немаловажный лингвокультурологический аспект. Знакомство с русским языком через политику, историю, географию, культуру позволяет студентам не только расширить словарный запас, но и познакомиться с Россией на расстоянии. Учащиеся имеют возможность в дальнейшем применить свои знания на практике при посещении страны или при дальнейшем общении с носителями русского языка в Марокко или в любой другой стране. Автор рассматривает перспективы развития данного аспек-

та не только на уроках-онлайн, но и на краткосрочных курсах русского языка в Марокко. В статье приведены современные исследования по данной теме, а также заключение и перспективы развития направления.

Ключевые слова: Русский язык как иностранный, онлайн-обучение, Марокко, лингвокультурологический аспект, курсы онлайн

Abstract

In this article, the author considers the linguistic and cultural components in the process of online learning of Moroccans to Russian language in the absence of a language environment. Learning Russian as a foreign language using online technologies is a breakthrough in the methodology of teaching the Russian language, which enables students to learn Russian from anywhere in the world. Learning the Russian language online includes not only the study of the main points such as reading, grammar, listening, writing and speaking, but also an important linguistic and cultural aspect. The role of this aspect is often diminished, which is incorrect from the point of view of this author. Acquaintance with the Russian language through politics, history, geography, culture allows students not only to expand their vocabulary, but also to get to know Russia from a distance. Students have an opportunity to further apply their knowledge in practice when visiting the country or during further communication with native Russian speakers in Morocco or in any other country. The author considers the prospects for the development of this aspect not only in online lessons, but also in short-term Russian language courses in Morocco. The article presents modern research on this topic, as well as the conclusion and prospects for the development of the direction.

Key words: Russian as a foreign language, online education, Morocco, linguo cultural aspect, online courses

Введение. Актуальность данной статьи обозначена интересом к русскому языку в странах Северной Африки, в том числе в Марокко за последние 30 лет. Несмотря на активное и разностороннее сотрудничество между нашими странами. Не у всех марокканцев на данный момент есть возможность приехать в Россию с целью обучения или работы из-за языкового барьера или в связи с финан-

совыми и визовыми трудностями, о чем говорят многие ученые и исследователи, в том числе Н.А. Жерлицына (Жерлицына).

На начальном этапе обучения русскому языку многие марокканцы выбирают курсы онлайн с использованием современных технологий. Помимо вводного курса и овладения такими навыками как чтение, говорение, письмо, аудирование и грамматика, студенты имеют возможность познакомиться на данных занятиях с Россией, ее культурой, политикой, географией, праздниками, фольклором и литературой, все это в совокупности и составляет немаловажный лингвокультурологический аспект преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды. Лингвокультурологический аспект важен в процессе обучения РКИ и должен преподноситься преподавателем в обязательном порядке. Некоторые преподаватели уделяют данному аспекту мало времени или оставляют его на самостоятельную работу, что неверно. Автор статьи согласен с Шериной Е.А., которая в своей работе рассматривает этот момент не только «Как познавательный процесс знакомства со страной, и как ценный с точки зрения лексики и чтения предмет, который позволяет иностранцу расширить словарный запас, познакомиться с фразеологическими единицами, особенностями языка и, что самое важное, с особенностями общения на русском языке» (Шерина, с. 216).

В данной статье автор рассматривает современные работы ученых по данному вопросу, оценивает значимость лингвокультурологического аспекта в условиях преподавания русского языка как иностранного в условиях отсутствия языковой среды, а также прогнозирует перспективы изучения русского языка в Марокко с учетом лингвокультурологического аспекта на курсах онлайн и краткосрочных курсах.

Целью статьи является анализ лингвокультурологических текстов, используемых на занятиях по русскому языку как иностранному в режиме онлайн. Особое внимание важно обратить на подборку учебных пособий и материалов для студентов на начальном этапе обучения, использование видео или аудио материалов, самостоятельная работа в Интернете и возможность использовать лингвокультурологические знания на практике уже с первых занятий (Вагнер, с. 60–74).

Методы и материалы исследования. В качестве теоретических методов, автор изучил разнообразные источники информации

из научных статей отечественных и зарубежных исследователей, а также интернет – ресурсы. Был произведен анализ полученных сведений и проверка на актуальное содержание. Экспериментальные методы исследования включают в себя проведение занятий по лингвокультурологическому аспекту на марокканцах, изучающих русский язык с помощью онлайн-курса.

В **результате** проведенных исследований в процессе работы с марокканцами на краткосрочных курсах русского языка как иностранного были выявлены положительные стороны применения на уроках лингвокультурологического аспекта. Все учащиеся с интересом читали тексты, связанные с Россией, смотрели видео и принимали участие в беседе по пройденному материалу.

Лингвокультурологический аспект также положительно повлиял на сам процесс работы, поскольку был введен на первых же занятиях по русскому языку что совпадает с точкой зрения арабского русиста Сейедом Хасаном Захраи (Сейед Хасан Захраи, с. 91–97). Учащиеся освоили языковые навыки на начальном этапе изучения русского языка и получили экстралингвистические сведения о стране изучаемого языка, а также расширили свой словарный запас с помощью крылатых фраз, фразеологизмов и бытовых выражений. В итоге, на краткосрочных курсах русского языка как иностранного на онлайн – курсах для марокканцев было дано начало формированию новой языковой личности, имеющей представление о политике, географии, культуре и достижениях стран (Россия и страны Магриба, с. 89). Все это демонстрирует интерес иностранцев к русскому языку и с каждым годом позволяет не только привлекать все новых студентов к обучению в России, но и бороться с негативными стереотипами о русских, а также продвигать и проводить курсы русского языка как иностранного за пределами Российской Федерации (К визиту Президента РФ в Марокко).

Обсуждение. В процессе обучения марокканцев русскому языку как иностранному на базе курсов – онлайн в условиях отсутствия языковой среды автор статьи рассмотрел лингвокультурологический аспект, на который было выделено несколько занятий в самом начале обучения. В первую очередь, учащиеся знакомились с краткой историей русского языка и России. Преподаватель рассказал о происхождении русского языка, о письменности и ее возникновение письменности на родном языке учащихся. Помимо линг-

вистических сведений, марокканцы узнают о населении и языках страны, политическом устройстве, нынешней ситуации и об отношениях между Российской Федерацией и Королевством Марокко (Арабские бизнесмены готовы вкладывать средства в открытие русских школ). Все это располагает учащихся к правильному отношению не только к народу, но и к процессу обучения русскому языку. Многие студенты на начальном этапе боятся изучать русский язык, отдавая предпочтение другим. Связано это не только с тем, что русский считается одним из самых сложных языков в мире, но из-за отношения к России в целом и в отсутствии перспектив для изучения языка. Задача педагога не только настроить студентов на работу, но и развеять сомнения с помощью занятий, а современные технологии в онлайн – обучении способствуют расширению знаний учащихся, на что указывают и арабские преподаватели русского языка как иностранного, в том числе Аббас Ясин Хамза (Аббас Ясин Хамза, с. 86–90).

На занятиях онлайн все студенты в обязательном порядке смотрят русские фильмы, слушают музыку, читают тексты о России, ее географии, политике, событиях и праздниках. После просмотра или чтения преподаватель проводит дискуссию по пройденному материалу.

В выборе материалов для работы, автор обращал внимание на то, чтобы текст или видео были понятны, интересны и наполнены словами и фразами, которые могут пригодиться в качестве активного словарного запаса. Для просмотра использовались те фильмы, которые имеют субтитры на арабском или французском языках, поскольку на начальном этапе изучения русского языка как иностранного еще сложно понимать русскую речь (Методика РКИ для всех). В подборке были использованы обучающие фильмы и мультфильмы. В качестве задания к видеофильмам преподаватель предлагает выписывать наиболее интересные фразы и предложения и использовать их в повседневной речи (Методика РКИ для всех). Отбор данной лексики должен производиться строго под контролем преподавателя.

Заключение. Автор пришел к выводу, что при изучении русского языка как иностранного в условиях отсутствия языковой среды на курсах онлайн, не нужно ограничиваться только изучением языка, но и важно уделять внимание лингвокультурологичес-

кому аспекту, который позволяет учащимся не только узнать Россию, ее политику, географию и культуру, но и значительно расширить свой словарный запас, пополнить его за счет бытовой и национально-окрашенной лексики и фразеологизмов (Демешева, с. 67–71).

Данный аспект рекомендуется изучать не только на курсах – онлайн, но и на краткосрочных курсах и долгосрочных курсах русского языка как иностранного в России и за ее пределами.

Список литературы

1. Аббас Ясин Хамза. Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного в арабской аудитории // Мир русского слова. 2009. №4. С. 86–90.
2. Арабские бизнесмены готовы вкладывать средства в открытие русских школ [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://russian.rt.com/article/40175 (дата обращения: 07.09. 2019).
3. Блог о преподавании русского языка иностранцам [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://marjulia.livejournal.com] (дата обращения 09.09.19).
4. Вагнер В. Н. Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного. Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учеб. монография / Под общ. ред. С. А. Хавронинoй, Т. М. Балыхиной. М., 2002. С. 60–74.
5. Демешева Е. Н. Фразеология на уроках РКИ в арабоговорящей аудитории вне языковой и культурной среды // Русский язык за рубежом. 2007. № 3. С. 67–71.
6. Жерлицына Н.А. Перспективы российско-марокканского сотрудничества: потенциал и вызовы // Вестник Университета. 2015. №12. С. 66–72.
7. Куделев В.В. К визиту Президента РФ В.В. Путина в Марокко [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.iimes.ru/?p=4907 (дата обращения: 08.09.2019).
8. Россия и страны Магриба: сб. статей. М., Институт Африки. 2011. С. 122.
9. Сейед Хасан Захраи. О многоаспектности лингвокультурного компонента в преподавании РКИ // Мир русского слова. 2008. № 2. С. 91–97.

10. Шерина Е.А., Алексеева А.В. Лингвокультурологический аспект изучения национально-культурной специфики языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 12-1. С. 215–218.

References

1. Abbas Yasin Khamza. (2009). Lingvoorientirovannaya metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v arabskoi auditorii. Mir russkogo slova. 4. 86–90.

2. Arabskie biznesmeny gotovy vkladyvat' sredstva v otkrytie russkikh schkol. Retrieved 7 July, 2019 from http://russian.rt.com/article/40175.

3. Blog o prepodavanii russkogo yazyka inostrantsam. Retrieved 9 September, 2019 from https://marjulia.livejournal.com.

4. Demesheva, E. N. (2007). Frazeologiya na urokakh RKI v arabogovoryaschei auditorii vne yazykovoi i kul'turnoi sredy. Russkii yazyk za rubezhom. 3. 67–71.

5. Kudelev, V.V. (2019). K vizitu Prezidenta RF V.V. Putina v Marokko. Retrievd 8 September, 2019 from http://www.iimes.ru/?p=4907

6. Rossiya i strany Magriba: sb. statei. (2011). Moscow: Institut Afriki Publ.

7. Seied Khasan Zakhrai. (2008). O mnogoaspektnosti lingvokul'turnogo komponenta v prepodavanii RKI. Mir russkogo slova. 2. 91–97.

8. Sherina, E.A. & Alekseeva, A.V. (2014). Lingvokul'turologicheskii aspekt izucheniya natsional'no-kul'turnoi spetsifiki yazyka. Fundamental'nye issledovaniya. 12-1. 215–218.

9. Vagner, V. N. (2002). Lingvoorientirovannaya metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. Traditsii i novatsii v professional'noi deyatel'nosti prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo: Ucheb. monografiya. Pod obsch. red. S. A. Khavroninoi, T. M. Balykhinoi (pp. 60–74). Moscow.

10. Zherlitsyna, N.A. (2015). Perspektivy rossiisko-marokkanskogo sotrudnichestva: potentsial i vyzovy. Vestnik Universiteta. 12. 66–72.

Контактная информация:

Ермолаева София Геннадьевна – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов.

E-mail: ermolaeva.sophie@yandex.ru

Стрельчук Елена Николаевна – д.пед.н., доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов.

E-mail: strelchukl@mail.ru

АНАЛИЗ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ НА ЗАКРЕПЛЕНИЕ ВИДО-ВРЕМЕННЫХ ФОРМ РУССКОГО ГЛАГОЛА

П.О. Заварухина
Российский университет дружбы народов
Россия, Москва

ANALYSIS OF THE SYSTEM OF EXERCISES ON FIXING OF ASPECTUAL-TEMPORAL FORMS OF THE RUSSIAN VERB

P.O. Zavarukhina
Peoples' friendship University of Russia
Russia, Moscow

Аннотация

Статья фокусирует свое внимание на грамматической категории вида и времени русского глагола. Так же акцентируется внимание на анализе системы упражнений на закрепление видо-временной формы русского глагола для иностранных учащихся.

Ключевые слова: глагол, грамматические категории русского глагола, вид и время глагола, анализ упражнений, русский язык как иностранный.

Abstract

The article focuses on the grammatical category of the aspects and time of the Russian verb. Also, attention is paid to the analysis of the

system of exercises to consolidate the aspectual-temporal form of the Russian verb for foreign students.

Key words: verb, grammatical categories of the Russian verb, aspects and tense of the verb, analysis of exercises, Russian as foreign.

Видо-временная система русского языка составляет основу формообразования глаголов. По сравнению со многими другими языками русский язык характеризуется относительной простотой видо-временной системы. Но при этом, многообразие глагольных форм при их спряжении чрезвычайно велико, что в значительной степени затрудняет овладение русским глаголом и правилами его спряжения в устной и письменной речи, для иностранных учащихся. Такая сложность освоения глагольных форм в системе их видов и времен обусловливает высокую актуальность анализа упражнений учебных программ на их отработку, поскольку от грамотности составления таких упражнений и достаточности их количества для запоминания всех видо-временных особенностей глагола зависит в конечном итоге базовый уровень грамотности учащихся.

Цель данной работы – выявление особенностей видо-временной системы русских глаголов, анализ упражнений на отработку видо-временных форм русского глагола.

Исходя из этого, мы выделили ряд задач:

1. виды русских глаголов;
2. система времен русских глаголов;
3. анализ упражнений на отработку вида глаголов;
4. анализ упражнений на отработку времени глагола.

Вид представляет собой категорию глагола, отражающую то, как говорящий видит течение действия во времени: закончившимся, длящимся, повторяющимся, разовым. По мнению Г. А. Золотовой, « Именно видо-временные формы глагола – главное средство организации текста»: сложные соотношения и связи явлений и одновременно ощущение динамики, развитие потока событий и структурируются, прежде всего, видо-временными ресурсами глаголов». Особенность видо-временной системы русских глаголов состоит в наличии 2 видов и 3 времен. В русском языке различают два вида: совершенный и несовершенный. Глаголы несовершенного вида передают смысл действия, не указывая на его завершенность.

Под эту категорию попадают слова трех типов:

1. Обозначающие длительное действие.
2. Передающие значение повторяющегося действия.
3. Характеризующие постоянное действие.

Глаголы совершенного вида обычно образуются от глаголов несовершенного вида путем прибавления приставки, что меняет смысл глагола коренным образом. В каждой группе однокоренных глаголов присутствует множество глаголов совершенного и несовершенного видов. Глаголы обоих типов иногда образуют видовые пары.

Рассмотрим примеры:

1. Оправдать и оправдывать. В первом случае мы видим завершенное действие, во втором – длительное.

2. Удвоить и удваивать. Первое слово передает значение действия, которое закончилось по достижении результата. Второе показывает продолжительность.

Чаще всего подобные глаголы образуются от одной основы. Но бывают исключения, такие как «брать и взять» или «поймать и ловить».

Глаголы совершенного вида появляются только в форме прошлых и будущих простых времен.

Особенности системы времен русского глагола состоят в наличии 3 времен и пяти временных форм:

1) настоящего времени (только несовершенного вида, например: улетаю);

2) прошедшего несовершенного вида (улетал);

3) прошедшего совершенного вида (улетел);

4) будущего сложного (несовершенного вида: буду улетать);

5) будущего простого (совершенного вида: улечу) (Богородицкий).

Категория времени в русском языке подчинена, категории вида. Форма времени в русском языке является жанрово-временной формой глагола, то есть они объединяются в смысле типа и времени. Глаголы иногда меняются. Их изменение иногда переходит во взаимосвязь.

Время создало все виды глагольный форм. Инфинитивы, сокращения и императивные формы не имеют временного значения.

Значения настоящего и простого будущего времени выражаются без особых показателей, словоформой в целом. Форма будущего сложного является аналитической. Она состоит из личных форм вспомогательного глагола и инфинитива основного глагола (буду читать, будешь читать, будет читать и т.д.). Вспомогательный глагол «быть» в этой форме служит только для выражения грамматических значений лица, числа, будущего времени, изъявительного наклонения.

Образование форм прошедшего времени происходит следующим образом. Используется суффикс -л. Он связан с окончаниями для обозначения рода. Например, окончание « а» – для женского рода, «о» – для среднего рода, «и» – для показателя множественности. Отсутствие существенно продолжительной жизни после суффикса -л является показателем для мужского рода.

Как отмечает Ю. С. Маслов, особенность функционирования видо-временной системы глагола в предложении выражена порядком расположения глаголов определенной видовой семантики, то есть первостепенная роль принадлежит именно виду глагола (Маслов, с. 26). По словам исследователя, значение одновременности, предварительности и преемственности во времени регулярно возникают в результате взаимодействия видовых форм, поэтому в некоторых языках, в том числе в русском, выражение токсичного отношений может быть рассмотрено как одна из важнейших функций глагольного вида.

Целью изучения видо-временной системы русских глаголов и ее особенностей является определение способов функционирования глагола в составе предложения и выражения различных временных планов и последовательности действий / событий в зависимости от видо-временных характеристик глагола.

Соответственно, задачи исследований в данной области относятся к определению способов употребления различных видо-временых форм глаголов в зависимости от цели и временного плана высказывания.

С методической точки зрения, исследователи выделяют два типа отношений глаголов в рамках разновременности – предшествование и следование. Анализируя организацию синтаксической системы древнерусского языка, А.А. Припадчев так разграничивает эти понятия: «отношение предшествующего характеризующих дея-

тельность субъектов согласно движением объективного времени от прошлого к будущему, тогда как отношение следования отражает движение мыслимого времени в обратном направлении – от будущего к прошлому» (Припадчев, с. 88)

А.В. Бондаренко полагал, что чаще всего последовательность действий выражает соотношение глаголов-сказуемых совершенного вида, является «основным средством выражения динамичности ситуаций, которые сменяют друг друга». (Бондаренко, с. 218)

По словам Л.О. Размусен: «Специализация глаголов совершенного вида для передачи разновременных действий связана с их спецификой: глагол совершенного вида означает первоначально действие как такую, что достигает своего предела, а потом уже вообще действие, рассматривается как единое целое – начало, середина и конец действия» (Размусен, с. 379). Как отмечает Г. А. Золотова, совершенный вид означает, что взгляд говорящего «пересекает линию процесса перпендикулярно», фиксируя существующее положение вещей (Золотова, с. 26). Такое действие не воспринимается как протяженное. Преимущественно в таких условиях употребляется глагол прошедшего времени, реже – будущего, прошедшее время совершенного вида указывает на прошлое, что «непосредственно предшествует другому прошлом» (Богородицкий, с. 238). При обучении русскому языку как иностранному упражнения на закрепление видо-временной системы русских глаголов в учебных пособиях относятся к разделу грамматики. Типовые упражнения учебных пособий по русскому языку для иностранных учащихся на отработку видов глагола основаны на тренировке определения вида путем задания вопросов «Что делать? «Что сделать?»

Пример. Раскройте скобки, употребляя глаголы в подходящей по смыслу форме, укажите его вид.

Редкие упражнения предлагают иностранным учащимся проанализировать возможность употребления глагола в том или ином виде, в зависимости от контекста и роли вида глагола в нем.

Пример. Раскройте скобки, употребляя глаголы в совершенном или несовершенном виде. Можно ли заменить вид глагола на другой. Как от этого изменится смысл предложения.

В целом проведенный анализ упражнений на отработку видовых форм глаголов для иностранных учащихся показывает, что они сравнительно немногочисленны, поскольку вид глагола и правила

его употребления и определения обычно не вызывает у учащихся затруднений. Гораздо более подробно виды глаголов представлены в темах «Причастие» и «Деепричастие», где он влияет на выбор суффикса данных глагольных форм и на вид содержащих их обороты, на присущую им пунктуацию.

Отработка времени глагола для иностранных учащихся охватывает большое множество тем учебной программы и представлена широким многообразием упражнений. Базовым из них является тип упражнений, тренирующих простое распознавании времени глагола.

Пример. Прочтите высказывания, укажите в каком времени стоят глаголы.

Другой вид упражнений, более продуктивный в плане запоминания учащимися временных форм глаголов, предполагает необходимость для иностранных учащихся поставить глагол из скобок в начальной форме в соответствующую смыслу контекста временную форму.

Пример. Заполните пропуски глаголами, данными в скобках, в соответствующей временной форме. Возможно ли поставить глагол в несколько временных форм, без потери смысла высказывания?

Пример. Раскройте скобки, употребляя глаголы в одном из следующих времен: прошедшее, настоящее, будущее.

Ряд упражнений предлагают учащимся провести смысловое сравнение высказываний с глаголами в разных временных формах.

Пример. Раскройте скобки, употребляя глаголы глаголов в настоящем и прошедшем времени. Сравните употребление глаголов в настоящем и прошедшем времени.

Таким образом, система упражнений на отработку временных форм глаголов охватывает все возможные особенности спряжения глаголов, предлагает учащимся обширный тренировочный материал на тренировку правильного составления и написания глагольных форм в разных временах.

Список литературы

1. Богородицкий В. А. Общий курс русской грамматики (Из университетских чтений) / В. А. Богородицкий. – [Изд. 4-ое, дополн.]. – Казань : Типо-литография Императорского Университета, 1913. – С. 238.

2. Бондарко А. В. Основы функциональной грамматики. Языковая интерпретация идеи времени / А. В. Бондарко. – СПб, 1999. – С. 218.

3. Будай В.Г. Алгоритм словоизменения русских глаголов. настоящее (простое будущее) время / В.Г. Будай // Учебно-методическое пособие по русскому языку как иностранному / Санкт-Петербург, 2012. – С. 151.

4. Золотова Г. А. Категория времени с точки зрения текста / Г. А. Золотова // Вопросы языкознания. – 2002. – № 3. – С. 26.

5. Золотова Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова; [Под общей ред. д-ра филол. наук Г. А. Золотовой]. – М., 2004. – 544 с.

6. Маслов Ю. С. Избранные труды : Аспектология. Общее языкознание / Ю. С. Маслов / [Сост. и ред. А. В. Бондарко, Т. А. Майсак, В. А. Плунгян] ; Вступит. ст. А. В. Бондарко, Н. А. Козинцевой, Т. А. Майсака, В. А. Плунгяна. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – С. 26.

7. Припадчев А. А. Иерархическая организация синтаксической системы древнерусского книжного языка XI–XIII вв. (в аспекте отражения категории времени) / А. А. Припадчев. – Воронеж, 1986. – С. 88.

8. Размусен Л. О глагольных временах / Л. Размусен // Журнал Министерства народного просвещения. – Июнь, часть CCLXXV. – СПб, 1891. – С. 379.

9. Савостькина М.И. Категория времени глагола в мордовских и русском языках / М.И. Савостькина // Информационные и коммуникативные технологии в психологии и педагогике: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 61.

10. Белошапкова В. А. Современный русский язык : Синтаксис / В. А. Белошапкова. – М. : Высш. шк., 1977. – 248 с.

References

1. Bogoroditsky V. A. The general course of the Russian grammar (From university readings) / V.A. Bogoroditsky. – [Prod. 4-oe, – Kazan: Tipo-litografiya Imperial University, 1913. – Page 238.

2. Bondarko A. V. Fundamentals of functional grammar. Language interpretation of the idea of time / A.V. Bondarko. – SPb, 1999. – Page 218.

3. Buday V.G. Algoritm of word change of the Russian verbs. present (simple future) time / V.G. Buday//Educational and methodical handbook on Russian as foreign / St. Petersburg, 2012. – Page 151.

4. Zolotova G.A. Category of time in terms of the text / G.A. Zolotova//linguistics Questions. – 2002. – No. 3. – Page 26.

5. Zolotova G.A. Communicative grammar of Russian / G.A. Zolotova, N.K. Onipenko, M.Yu. Sidorova; [Under the general editorship of the Dr. fil. G.A. Zolotova's sciences]. – M, 2004. – 544 pages.

6. Maslov Yu. S. Chosen works: Aspektologiya. General linguistics / Yu.S. Maslov / [Sost. and edition A.V. Bondarko, T.A. Maysak, V.A. Plungyan]; Will enter. article of A.V. Bondarko, N.A. Kozintseva, T.A. Maysak, V.A. Plungyan. – M.: Languages of Slavic culture, 2004. – Page 26.

7. Pripadchev A. A. The hierarchical organization of a syntactic system of Old Russian book language of the XI-XIII centuries (in aspect of reflection of category of time) / A.A. Pripadchev. – Voronezh, 1986. – Page 88.

8. Razmusen L. About verbal times/L. Razmusen // Magazine of the Ministry of national education. – June, Part CCLXXV. – SPb, 1891. – Page 379.

9. Savostkina M.I. Category of a tense of the verb in Mordovian and Russian languages / M.I. Savostkina//Information and communicative technologies in psychology and pedagogics: the collection of articles following the results of the International scientific and practical conference. – 2018. – Page 61.

10. Beloshapkova V. A. Modern Russian: Syntax/VA. Beloshapkova. – M.: Vyssh. шк., 1977. – 248 pages.

Контактная информация:

Заварухина Полина Олеговна – Россия, Москва, Российский университет дружбы народов, магистр 2 курса филологического факультета кафедры русского языка и методики его преподавания.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (ТЕЗИСЫ ДОКЛАДА)

И.А. Зайцева
Департамент языковой подготовки
Финансового университета
при Правительстве РФ
Москва, Россия

FEATURES OF STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE ON MODERN LITERATURE IN A FOREIGN AUDIENCE

I.A. Zaitseva
Department of Language Training
Financial University under the Government
of the Russian Federation
Moscow, Russia

Необходимость чтения и изучения аутентичных текстов на уроках русского языка как иностранного обусловлена тем, что учебные тексты не отражают всей специфики русского языка, которую необходимо знать учащимся, для того чтобы успешно осуществлять коммуникацию. С помощью учебных текстов можно сформировать навыки в разных видах речевой деятельности, отработать те или иные грамматические формы, однако обучить речевому общению, что является главной целью обучения, можно только с помощью аутентичных текстов, так как только они представляют собой коммуникативную единицу, то есть единицу общения. Кроме учебных и аутентичных текстов, во время изучения иностранного языка используются также адаптированные тексты. Однако они также не способны обучить речевому общению. Таким образом, особую значимость приобретает чтение аутентичных текстов на уроках русского языка как иностранного.

Такого рода тексты могут быть разных типов и жанров, что позволяет решить разные задачи на разных этапах обучения. Особый интерес в настоящее время представляют современные художественные тексты, еще не так хорошо знакомые иностранной

аудитории, а также не до конца исследованные литературоведами и филологами.

Художественный текст представляет собой особую ценность для изучающих русский язык иностранцев. Однако не любой текст подойдёт для использования на уроке русского языка как иностранного. Текст должен быть таким, чтобы учащиеся смогли и захотели его понять. В связи с этим необходимо учитывать уровень языковой подготовки, возрастные и профессиональные интересы, гендерные характеристики, этнические и психологические особенности учащихся. Кроме того, выбирая текст, следует обратить внимание на коммуникативные, эстетические, содержательные аспекты художественного текста. Язык такого текста должен быть нормативным и общеупотребительным.

Художественно-эстетическая, познавательная и содержательная ценность важны не менее, чем язык выбранного текста. Проблема, которую описывает автор, должна максимально соответствовать действительности, быть понятной и близкой учащемуся.

И наконец, нужно помнить, что работа над художественным текстом в иноязычной аудитории представляет собой последовательную цепь вопросов и заданий, приводящих учащихся к самостоятельному пониманию предложенного преподавателем текста.

Практическим материалом, на котором покажем, как можно использовать художественный текст на уроках русского языка как иностранного послужил отрывок из романа Григория Служителя «Дни Савелия».

Контактная информация:

Зайцева Ирина Александровна – к. ф. н., доцент Финансового университета при Правительстве РФ, Департамент языковой подготовки.

E-mail: slunce@inbox.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В УСЛОВИЯХ НЕРОДСТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

С.А. Зарецкая
Тамканский университет
Тайбэй, Тайвань

INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS ONE OF THE METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN AN UNRELATED LANGUAGE ENVIRONMENT

S.A. Zaretskaya
Tamkang University
Taipei, Taiwan

Аннотация

Данная статья посвящена анализу инновационных технологий, используемых в преподавании РКИ в Тамканском университете (Тайвань): описание мобильных приложений, онлайн-уроки, дистанционное обучение, современное российское кино.

Ключевые слова: РКИ, инновационные технологии, мобильные приложения, дистанционное обучение.

Annotation

This article is devoted to the analysis of innovative technologies used in teaching Russian as a foreign language at the University of Tamkang (Taiwan): description of mobile applications, online lessons, distance learning, modern Russian cinema.

Key words: Russian as a foreign language, innovative technologies, mobile applications, distance learning.

Целью нашего доклада является выявление инновационных технологий как один из способов преподавания РКИ.

Инновационные технологии и методы – это современные приемы, которые пришли в педагогику и методику преподавания языков из других наук. Технические корпорации по всему миру занимаются развитием технологий, чтобы совершенствовать свои продукты и не

уступать конкурентам, продолжая наращивать свое сотрудничество с университетами. Умение преподавать в соответствии с требованиями 21 века становится актуальным и необходимым, поскольку дети и студенты, которые учатся в школах и университетах сейчас, очень сильно отличаются от молодежи, которая училась в школах и вузах лет 20 назад. Сейчас невозможно встретить подростка или молодого человека без смартфона или планшета, они живут с этим, они живут в интернете, и их невозможно уже оторвать оттуда, несмотря на жалобы родителей или преподавателей. Это реальность 21 века. И эту реальность необходимо использовать с пользой, например, в преподавании иностранных языков.

В 21 веке предлагается большое количество технологий преподавания. Как отмечают многие методисты, в методике преподавания языков выделяется деятельностный подход, всё более ориентированный на учащегося: студент вовлечен в образовательный процесс, ему предлагается онлайн-образование, различные онлайн-ресурсы и подкасты для самостоятельной работы. Все эти ресурсы особенно важны для студентов-иностранцев, изучающих русский язык в условиях неродственной языковой среды (в нашем случае – это Тайвань). Главным результатом деятельностного подхода является формирование разных видов речевой деятельности, а также формирование социокультурных навыков.

В настоящее время существует огромное количество инновационных и информационных технологий. А в методике существует целое направление, которое называется BYOD (Bring Your Own Mind), или BYOT (Bring Your Own Technology), BYOP (Bring Your Own Phone), BYOPC (Bring Your Own Personal Computer). Данная методика занимается разработкой программ, заданий и упражнений для учащихся и помогает изучать любой предмет на мобильном устройстве или компьютере. Таким образом, можно учиться в любой точке мира, в любом месте и в любое время, а также в любом возрасте.

Итак, в первую очередь мы хотели бы остановиться на кратком анализе различных мобильных приложений, которые мы используем в учебном процессе на занятиях в нашем университете, поскольку в Азии очень распространен мобильный интернет. Как показывает опыт, когда студент-тайванец открывает смартфон, он не думает, что входит в интернет, – для него это что-то обыденное.

Граница «онлайна-офлайна» стала реально условной. С распространением мобильной связи интернет практически перестал быть отдельным пространством, поэтому это нужно использовать в преподавании РКИ в нашем регионе.

Тайваньцам, которые начинают изучать русский язык на Тайване, довольно сложно начать говорить на русском языке, потому что недостаточно языковой практики, а найти русскоговорящего студента для языкового обмена практически невозможно. Мы предлагаем нашим студентам различные онлайн-ресурсы (сайты, группы в социальных сетях и т. п.), помогающие найти языковой обмен. Также существуют хорошие мобильные приложения для общения с иностранцами и изучения языка с носителем. Например, 1) HelloTalk (https://www.hellotalk.com/) – можно выбрать язык, который вы хотите изучать, и сразу выбрать носителя этого языка, который выбирается по интересующим вас критериям: возраст и страна. Данное приложение позволяет совершать бесплатные звонки, писать текстовые сообщения, а также видеть друг друга через камеру. HelloTalk имеет приложения для iPhone и Android; 2) HiNative (https://hinative.com/en-US) – на вопросы учащегося может ответить не только выбранный носитель языка, а так называемый коллективный разум (то есть всегда кто-то может ответить на заданный вопрос). HiNative также имеет приложения для iPhone и Android; 3) TripLingo (http://www.triplingo.com/) – приложение для туристов (имеет встроенный разговорник, аудиоуроки, интерактивные флешкарточки, тесты, дает возможность бесплатно звонить по Wi-Fi).

Интересным приложением является ресурс Learn@Go (http://learn-and-go.com/en/), который позволяет преподавателю и студенту взаимодействовать более эффективно. Существуют мобильные приложения, которые помогают учащимся запоминать новые слова, например, они напоминают студентам, что нужно повторить слова. Например, бесплатное мобильное приложение Memrise (https://www.memrise.com/), с помощью которого можно учить не только новые слова, но и термины, даты и т. д. Данное приложение доступно для всех известных платформ. Интересные мобильные приложения, помогающие овладевать русским как иностранным, были созданы в Государственном Институте русского языка им. А. С. Пушкина (Москва), с ними можно познакомиться на сайте института.

Как еще можно использовать мобильные приложения? Многие преподаватели создают общие группы со студентами, например, в мессенджерах Telegram или WhatsApp, куда можно выкладывать аудио и видео файлы, обмениваться информацией, задавать вопросы и отвечать на них, общаться на русском языке, обсуждать новости и проблемы, анонсировать различные мероприятия, решать организационные вопросы. На Тайване практически никто не использует названные мессенджеры, поскольку самым популярным приложением для смартфонов является Line (в настоящий момент управляется японской компанией Line Corporation). В нашей практике мы активно используем данное бесплатное приложение для создания групп и общения со студентами.

Также несколько слов хотелось бы сказать о приложениях, которые помогают преподавателю в подготовке уроков. Это, во-первых, приложение, с помощью которого можно создавать более двадцати видов упражнений. Оно называется Learningapps.org (https://learningapps.org/). Во-вторых, бесплатное мобильное приложение Ziprade.com (http://ziprade.com/), которое может проверять тесты вместо преподавателя. Для этого необходимо зайти на сайт и скачать бланки, которые в дальнейшем рассылаются студентам. Данное приложение также позволяет следить за прогрессом учащихся в учебе. Довольно интересна программа KAHHOT (https://kahoot.com/), позволяющая создавать различные тесты, викторины и задания. Студенты без проблем могут бесплатно скачать данное приложение на свои смартфоны.

Кроме огромного количества различных онлайн-ресурсов и мобильных приложений, которые мы предлагаем студентам, на нашем факультете русского языка Тамканского университета (Тайвань) уже 5 лет проводятся занятия в дистанционной форме по дисциплине «Разговорная речь (разговоры на русском)» для бакалавров на платформе Adobe Connect 10. Во время этих занятий один раз в неделю наши студенты общаются с российскими студентами в формате онлайн (в чат-комнатах). Российские студенты обучаются по специальности «Преподавание русского как иностранного». Как показывает пятилетний опыт, данный прием преподавания РКИ в условиях неродственной языковой среды является довольно эффективным и популярным среди учащихся. Для некоторых студентов –

это единственная возможность пообщаться с носителем русского языка практически его возраста.

Почти все наши тайваньские студенты, начинающие изучать русский язык, ничего не знают о России, о культуре и истории страны, о русской литературе, о повседневной жизни обычных россиян. Россия для многих тайваньцев – это всего лишь далекая страна с набором стереотипов: водка, матрешка, медведи и холод. «Одним из способов приобщения иностранных учащихся к национальной культуре является просмотр художественного фильма, который представляет собой сложную систему соединения лингвистического и экстралингвистического...» (Беловодская, с. 57), поэтому нашим студентам мы предлагаем смотреть российское кино с китайскими субтитрами. На наш взгляд, это является отличным мотиватором для изучения русского языка.

В **заключении**. Несмотря на то, что мне очень нравится онлайн-образование, я активно слежу за появлением новых инновационных технологий в образовании, которые активно применяю в своей практике, я всё-таки уверена, что будущее за смешанным обучением, которое включает как очное обучение и непосредственное общение с преподавателем, так и элементы (сильные стороны) онлайна и оффлайна.

Список литературы

1. Беловодская А.А. Russian Eralash: Аудиовизуальный курс русского языка // «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного. Материалы V Международной научно-практической конференции 24–26 ноября 2011 г.» М., 2011.

2. Ярославцева М.В. Приложения для смартфонов как инструмент m-learning при обучении РКИ / М.В. Ярославцева // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: сб. статей. М., 2015.

References

1. Belovodskaya, A.A. (2011). Russian Eralash: Audiovisual course of the Russian language // “Text: problems and prospects. Aspects of learning to teach Russian as a foreign language. Materials of the V

International Scientific and Practical Conference November 24-26, 2011" Moscow.

2. Yaroslavtseva, M.V. (2015). Applications for smartphones as an m-learning tool in teaching RCTs / M.V. Yaroslavtseva // Actual problems of teaching the Russian language as a foreign language and the Russian language as non-native: Sat. articles. Moscow.

Контактная информация:

Зарецкая Светлана Александровна – к.ф.н., ассистент-профессор Тамканского университета, факультета русского языка, Тайбэй, Тайвань.

E-mail: river_30@yahoo.com

ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБУЧАЮЩИЙ КУРС «ПАДЕЖНАЯ ГРАММАТИКА РУССКОГО ЯЗЫКА. УРОВНИ А1, А2»

С.А. Злобина
Сибирский федеральный университет
Красноярск, Россия

E-LEARNING COURSE «GRAMMATICAL CASE IN RUSSIAN. A1-A 2 LEVELS»

S.A. Zlobina
Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russia

Аннотация

В настоящей статье рассматриваются некоторые приемы работы с электронным обучающим курсом «Падежная грамматика русского языка. Уровни А1, А2». Представлены основные типы упражнений и приложения к ним, направленные на формирование языковой и коммуникативной компетенций учащихся в рамках самостоятельной работы над изучением падежей русского языка. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью использования в работе преподавателя возможностей современных

информационных технологий, направленных на формирование знаний, навыков, умений обучаемых при изучении падежной системы русского в целях интенсификации учебного процесса.

Ключевые слова: падежная система, электронный курс, иностранные учащиеся, video scribing, приложения, интенсификация, plickers, фронтальный опрос, учебный процесс, коммуникативная компетенция.

Abstract

The article is dedicated the basic techniques of working with e-learning course «Case grammar of the Russian language. Levels A1, A2». The main types of exercises and their applications are aimed at the formation of language and communicative competences are presented. The actuality of this research is represented with the necessity of using information technologies in the study process, aimed at the formation of knowledge, skills and abilities of students in the study of the case system of Russian to intensify the educational process. Purpose: to summarize the effectiveness of the use of different types of exercises in the course of work with the electronic course in the study of cases of the Russian language (using the basic techniques of infographics and gamification). The study is based on the descriptive method, which includes methods of observation, interpretation, generalization of the analysis of the data results. The result of the work is the e-learning training course created by the author, which is part of the educational and methodical complex. In each section, foreign students perform exercises in accordance with the proposed task. The ultimate goal of the course – the formation of communicative competence of students. Assessment of knowledge, skills and abilities of foreign students in the sections of the course is put depending on the point system established by the teacher of the course (from 10 points and above), the final score is 1632 points.

Key words: case system, e-learning course, foreign students, video scribing, applications, intensification, plickers, frontal survey, educational process, communicative competence**.**

Целью статьи является обобщение результативности применения различных типов упражнений в ходе работы с электронным курсом при изучении падежей русского языка (с использованием основных приемов инфографики и геймификации). Исследование

базируется на описательном методе, который включает в себя приёмы наблюдения, интерпретации, обобщения анализа полученных данных.

Результатом работы является созданный автором электронный обучающий курс, входящий в учебно-методический комплекс. В каждом разделе иностранные учащиеся выполняют упражнения в соответствии с предложенным заданием. Конечная цель курса – формирование коммуникативной компетенции обучаемых. Оценка знаний, навыков и умений иностранных студентов по разделам курса ставится в зависимости от балльной системы, установленной преподавателем курса (от 10 баллов и выше), итоговый балл при этом составляет 1632 балла.

Введение. В современном мире, когда процесс обучения постоянно и непрерывно развивается, традиционное обучение уже не в полной мере удовлетворяет потребности общества, необходимы инновационные формы и методы обучения с применением различных электронных технологий. Мы разделяем точку зрения учёного Э.Г. Азимова, который считает, что информационные технологии стремительно развиваются и большинство, что казалось невозможным несколько лет назад, уже становится обычным явлением повседневности (Азимов). Автор подводит нас к выводу, что компьютер является источником получения учебной информации (частично или полностью заменяющий преподавателя и учебник); служит наглядным пособием (создание презентаций в Power Point, Video scribing); представляет собой тренажер для проверки лексических и грамматических умений в процессе овладения падежными формами окончаний существительных, прилагательных при употреблении с предлогом и без предлога, глагольном управлении (выполнение контрольно-тренировочных упражнений в программах Hot potatoes, LearningApps); выступает как средство диагностики и контроля полученных знаний (создание тестов в Moodle, Worldwall.net).

Обсуждение. В работах отечественных исследователей, преподавателей-русистов, методистов нашли отражение вопросы, посвященные внедрению в учебный процесс электронных обучающих курсов, предназначенных для иностранных учащихся различных уровней обучения (Гарцов А.Д., Дунаева Л.А., Руденко-Моргун О.И., Частных В.В.; Бондарева О.В.; Азимов Э.Г., Портал «Образование на русском» https://pushkininstitute.ru/teach, Открытое

образование https://openedu.ru/course/#query=%D1%80%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%BA%D0%B0%D0%BA%20%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9: Coursera https://ru.coursera.org/specializations/russkiy-kak-inostrannyy и др.). В рамках изучения падежей русского языка преподаватель, как правило, руководствуется и существующими компьютерными программами по разделу морфологии, например, программой «Русские падежи», созданной на кафедре лингводидактики РУДН профессором Гарцовым А.Д., и другими новыми программами и курсами. Средой разработки авторского электронного обучающего интерактивного курса ст. преподавателя ПОИО ИФИЯК СФУ Злобиной С.А., посвященного изучению падежей русского языка, послужила платформа, разработанная в системе электронного обучения в Сибирском федеральном университете (СФУ). Данный электронный курс был разработан в рамках проектной работы с учащимися из Гвинеи (Конакри). Уровень владения русским языком – А1–А2. Задачи курса: 1) закрепить полученные знания, навыки и умения по предложно-падежной системе русского языка на базе учебного комплекса Эсмантовой Т.Л. «Русский язык: 5 элементов. Уровень А1»; «Русский язык: 5 элементов. Уровень А2»; 2) научить учщихся как деятельности в команде, так и самостоятельной работе с электронным курсом. Электронный курс состоит из следующих этапов, характерных для усвоения и закрепления грамматического материала на уроке и вне его: 1) знакомство с новым материалом (Power Point, WordArt; Video Scribing); 2) выполнение заданий тренировочного характера по употреблению данного языкового явления в речи (LearningApps, Worldwall.net); 3) контроль и отработка правильности предложного и беспредложного употребления существительных, прилагательных и местоимений в нужном падеже (тестовая форма контроля в Hot potatoes, Worldwall.net, Moodle, Plickers); 4) применение лексико-грамматического материала в различных ситуациях общения: при продуцировании диалогической и монологической форм высказывания на русском языке (составление диалогов в Storyboard, сообщений в Mind maps creator). Рассмотрим структуру курса. Обратимся к первой структурной составляющей – знакомство с новым материалом (Power Point, WordArt; Video Scribing). На этапе ознакомления с грамматическим материалом препо-

даватель может использовать рабочую среду Power Point, в режиме которой создаются «мультимедийные презентации» или «слайд-шоу».

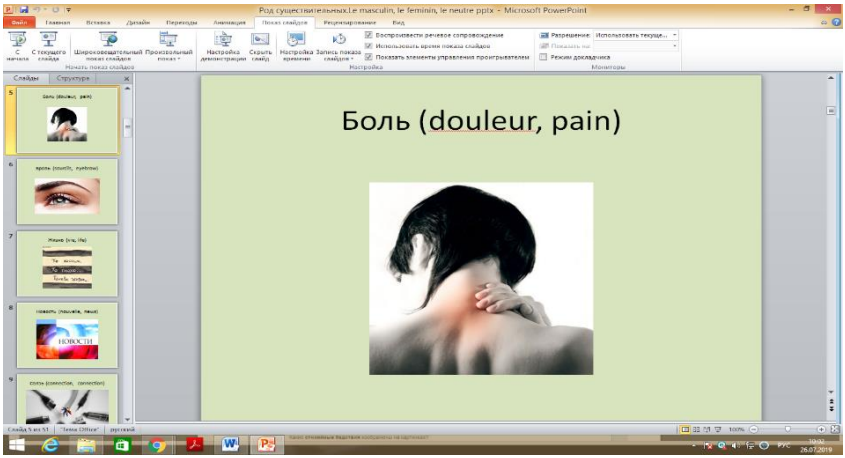
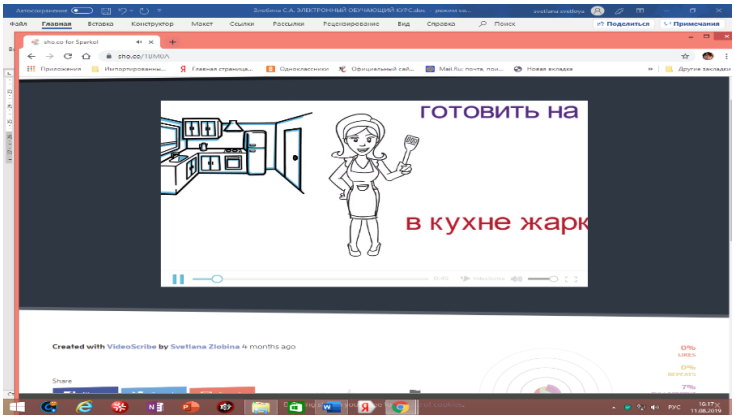


Рис. 1. Образец слайда презентации по теме «Именительный падеж. (Уровень А1)»

Fig. 1: Example of a presentation for the module «Nominative case». (Level A1)

Второй этап – выполнение заданий тренировочного характера по употреблению данного языкового явления в речи (LearningApps, Worldwall.net). На наш взгляд, осмысление и закрепление грамматического материала происходит при обращении к video scribing презентации, созданной преподавателем с помощью программы Whiteboard Video Maker.

Это иллюстрированное объяснение падежной системы с анимационными и звуковыми эффектами, когда происходит визуализация информации при помощи графических символов и текста.



https://sho.co/1BM0A

Рис.2. Образец видеоскрайбинг презентации по модулю «Предложный падеж. (Уровень А2)»

Fig. 2: Example of Video scribing presentation example for the module “Prepositional case” (Level A2)

На этом этапе происходит последовательное формирование у иностранных учащихся грамматических навыков и доведение их до автоматизации в устной речи с использованием упражнений, созданных в программах LearningApps, Worldwall.net.



https://learningapps.org/display?v=pwdpdphi519

Рис. 3. Образец тренировочного задания по модулю «Именительный падеж» (А1)

Fig.3: Task example for the module “Nominative case” (Level A1)

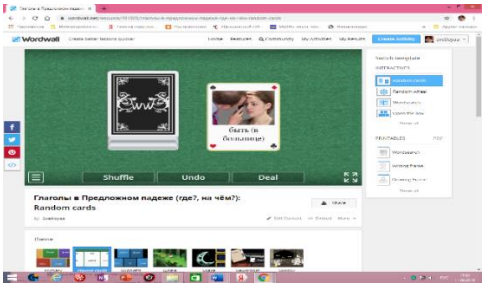


https://learningapps.org/display?v=p5box5uyc19

Рис. 4. Образец тренировочного задания по модулю «Творительный падеж» (Уровень А2)

Fig. 4: Task example for to the module «Instrumental case» (Level A2)

При работе с падежной системой особое внимание следует уделять глагольному управлению. Такая работа может проходить в игровой форме с использованием программы worldwall.net. На наш взгляд, данная программа поможет иностранным учащимся легко запомнить глаголы, так как они будут иметь необходимый наглядный материал.

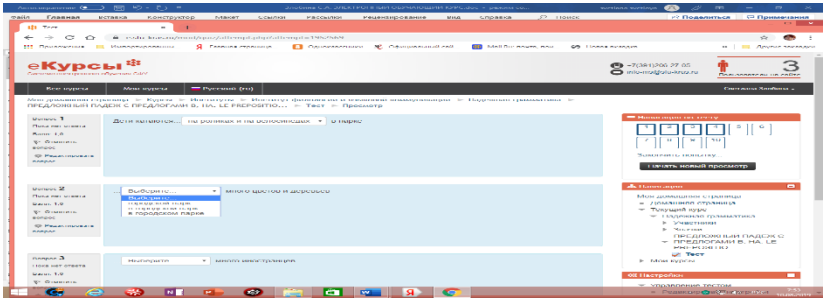


https://wordwall.net/resource/491929/%d0%b3%d0%bb%d0%b0%d0%b3%d0%be%d0%bb%d1%8b-%d0%b2-%d0%bf%d1%80%d0%b5%d0%b4%d0%bb%d0%be%d0%b6%d0%bd%d0%be%d0%bc-%d0%bf%d0%b0%d0%b4%d0%b5%d0%b6%d0%b5-%d0%b3%d0%b4%d0%b5-%d0%bd%d0%b0-%d1%87%d1%91%d0%bc-random-cards.

Рис. 5. Образец тренировочного задания по модулю «Предложный падеж» (Level A1)

Fig. 5: Task example for the module «Prepositional case» (Level A1)

На третьем этапе – контроль правильности понимания употребления падежных форм – учащиеся выполняют задания в тестовой форме с помощью программных оболочек Hot potatoes, Worldwall.net, Moodle самостоятельно.



https://e.sfu-kras.ru/mod/quiz/attempt.php?attempt=1952569&page=1

Рис. 6. Образец теста по модулю «Предложный падеж» (Уровень А2)

Fig. 6: Task example for the module «Prepositional case» (Level A2)

Итоговый контроль может проводиться преподавателем на уроке с помощью приложения Plickers. Так выглядит образец оценивания работы в группе.

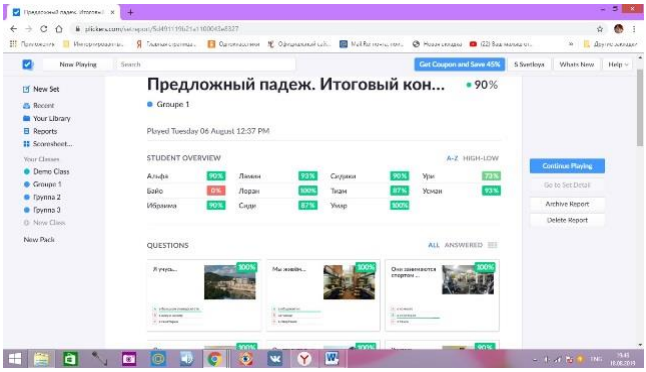
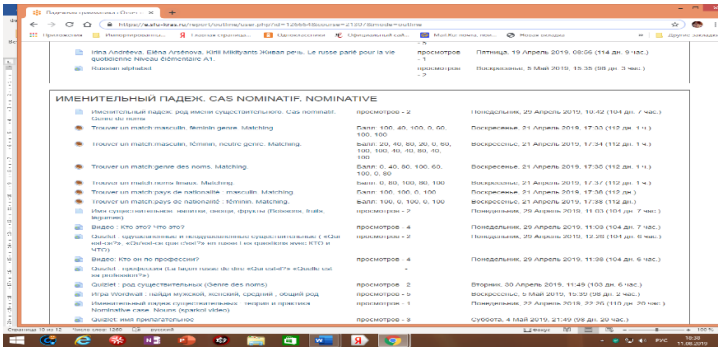


Рис.7. Образец оценивания работы с приложением Plickers при фронтальном опросе по модулю «Предложный падеж»

Fig.7: Example of the test results with app Plickers for the module «Prepositional case».

На четвёртом этапе – выход в коммуникацию – происходит непосредственное применение изученного материала в различных видах речевой деятельности, осуществляемой на русском языке (составление диалогов в Storyboard, сообщений в Mind maps creator, построение высказываний определенной тематики. Следует отметить, что иностранные учащиеся приходят к более осмысленному построению высказываний, суждений в диалоговой и монологовой формах, используя полученные знания, навыки и умения в результате изучения предложно-падежной системы русского языка с применением электронных оболочек.



https://e.sfu-kras.ru/report/outline/user.php?id=126664&course=21307&mode=complete

Рис. 8. Образец работы иностранного учащегося с электронным курсом

Fig. 8: Example work of a foreign student with an electronic course

Таким образом, мы можем наблюдать результативность работы одного из учащихся, который получил наивысший итоговый результат 1632 балла/100%. Электронный ресурс позволяет определить численность обращений работы с курсом и составить общий отчет по деятельности каждого учащегося в отдельности.

Заключение. Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы: электронное образование продолжает играть всё большую роль в обучении русскому языку как иностранному и на современном этапе; компьютерные технологии позволяют практикующему преподавателю сделать учебный процесс более инте-

ресным и интенсивным; использование новых приемов работы, таких, как инфографика и геймификация, не уменьшает значимости роли самого преподавателя, а совершенствует учебный процесс.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом, 2011, № 6. – С. 45.
2. Акишина А.А., Каган, О.Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного [Текст] / Акишина А.А., Каган О.Е. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: РЯ. Курсы, 2002. – 256 с.
3. Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка как иностранного в современной образовательной парадигме: коллективная монография / Е.Л. Бархударова, Д.Б. Гудков, Л.П. Клобукова, Л.В. Красильникова, И.В. Одинцова, Ф.И. Панков; Моск. гос. ун-т имени М.В. Ломоносова, филологический факультет. – М.: МАКС Пресс, 2018. – 168 с.
4. Бондарева О. В. Лингвометодические основы дистанционного обучения РКИ на начальном этапе: фонетический аспект: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 170 с.
5. Бовтенко М. А. Структура и содержание информационно-коммуникационной компетенции преподавателя русского языка как иностранного : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. – Москва, 2006. – 46 с.
6. Бондаренко С.М. Урок-творчество учителя. – М.: Просвещение, 1974. – 148 с.
7. Гарцов А.Д. Новые информационные технологии в высшей школе. Информационные технологии в методике преподавания языков: новые приоритеты: Курс лекций. – М.: РУДН, 2004. – 196 с.
8. Гарцов А.Д. Компьютерная лингводидактика: цели и задачи // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность», 2007, №2. – С. 42.
9. Гарцов А.Д. «Русские падежи» Компьютерная программа. – М., РУДН, 2010.
10. Дунаева Л.А., Руденко-Моргун О.И., Частных В.В. Электронная книга или интерактивный учебник? // Мир русского слова, 2000, №4. – С. 71–76.

11. Дунаева Л.А., Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л. Компьютерная поддержка вводного фонетико-грамматического курса для иностранных учащихся факультетов довузовского образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2010. – № 1. – С. 83–89.

12. Калита О.Н. Дистанционное обучение русским глаголам движения в учебном курсе по РКИ с использованием мобильных приложений (этноориентированная модель курсового обучения для греческой аудитории, уровни А2–В1): дис. … канд. пед. наук. – М., 2016. – 187 с.

13. Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития : коллективная монография / под общ. ред. Т. М. Балыхиной. – Москва : РУДН, 2017. – 592 с.

14. Руденко-Моргун О.И., Дунаева Л.А. и др. Инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. – М., 2003. – 36 с.

15. Руденко-Моргун О.И., А.Г. Жиндаева Электронные упражнения как средство формирования лексических и грамматических навыков на этапе довузовской подготовки инофонов // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность», 2012, № 3. – С. 186–192.

16. Руденко-Моргун О.И., Дунаева Л.А. Толерантная образовательная среда и компьютерные технологии // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: Языки и специальность», 2007, №2. – С. 66–70.

17. Руденко-Моргун О.И. , А.Г. Жиндаева Электронные упражнения как средство формирования лексических и грамматических навыков на этапе довузовской подготовки инофонов // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность, 2012, № 3. С. 186–192.

18. Руденко-Моргун О.И., Дунаева Л.А. Толерантная образовательная среда и компьютерные технологии // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: Языки и специальность», 2007, № 2. – С. 66–70.

19. Эсмантова Т.Л. Русский язык: 5 элементов : уровень А1 (элементарный). – 2-е изд., испр. – Издательство «Златоуст», 2011. – 320 с.

20. Эсмантова Т.Л. Русский язык: 5 элементов : уровень А2 (базовый). – 3-е изд., испр. – Издательство «Златоуст», 2013. – 328с.

References

1. Akishina, A.A., Kagan, O.E. Uchimsja uchit': Dlja prepodavatelja russkogo jazyka kak inostrannogo.- 2-e izd, ispr. i dop.-M.: RJa. Kursy, 2002. – 256 s.

2. Aktual'nye problemy teorii i praktiki prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo v sovremennoj obrazovatel'noj paradigme: kollektivnaja monografija / E.L. Barhudarova, D.B. Gudkov, L.P. Klobukova, L.V. Krasil'nikova, I.V. Odincova, F.I. Pankov; Mosk. gos. un-t imeni M.V. Lomonosova, filologicheskij fakul'tet. – M.: MAKS Press, 2018. – 168 s.

3. Azimov, Je.G. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obuchenii RKI: sostojanie i perspektivy // Russkij jazyk za rubezhom, 2011, № 6. – S. 45.

4. Bondareva, Ol'ga Viktorovna. Lingvometodicheskie osnovy distancionnogo obuchenija RKI na nachal'nom jetape: foneticheskij aspekt: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2010. – 170 s.

5. Bovtenko, M. A. Struktura i soderzhanie informacionno-kommunikacionnoj kompetencii prepodavatelja russkogo jazyka kak inostrannogo : avtoreferat dis. doktora pedagogicheskih nauk : 13.00.02 / Gos. in-t rus. jaz. im. A.S. Pushkina. – Moskva, 2006. – 46 s.

6. Bondarenko, S.M. Urok-tvorchestvo uchitelja. – M.: Prosveshhenie, 1974. – 148 s.

7. Dunaeva, L.A., Rudenko-Morgun O.I., Chastnyh V.V. Jelektronnaja kniga ili interaktivnyj uchebnik? // Mir russkogo slova, 2000, № 4. – S. 71–76.

8. Dunaeva, L.A., Rudenko-Morgun O.I., Arhangel'skaja A.L. Komp'juternaja podderzhka vvodnogo fonetiko-grammaticheskogo kursa dlja inostrannyh uchashhihsja fakul'tetov dovuzovskogo obrazovanija // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija: Voprosy obrazovanija: jazyki i special'nost'. – 2010. – № 1. – SS. 83–89.

9. Garcov, A.D. Novye informacionnye tehnologii v vysshej shkole. Informacionnye tehnologii v metodike prepodavanija jazykov: novye prioritety: Kurs lekcij. – M.: RUDN, 2004. – 196 s.

10. Garcov, A.D. Komp'juternaja lingvodidaktika: celi i zadachi // Vestnik RUDN. Serija «Voprosy obrazovanija: jazyki i special'nost'», 2007, № 2. – S. 42.

11. Garcov, A.D. «Russkie padezhi» Komp'juternaja programma. – M., RUDN, 2010.

12. Jesmantova, T.L. Russkij jazyk: 5 jelementov : uroven' A1 (jelementarnyj). – 2-e izd., ispr. / Uchebnik + MR3. – Izdatel'stvo «Zlatoust», 2011.- 320s.

13. Jesmantova, T.L. Russkij jazyk: 5 jelementov : uroven' A2 (bazovyj). – 3-e izd., ispr. / Uchebnik + MR3. – Izdatel'stvo «Zlatoust», 2013.- 328 s.

14. Kalita, O.N. Distancionnoe obuchenie russkim glagolam dvizhenija v uchebnom kurse po RKI s ispol'zovaniem mobil'nyh prilozhenij (jetnoorientirovannaja model' kursovogo obuchenija dlja grecheskoj auditorii, urovni A2–V1): dis. kand. ped. nauk. – M., 2016. – 187 s.

15. Metodika prepodavanija russkogo jazyka (kak inostrannogo, kak vtorogo): istorija, sovremennoe sostojanie, perspektivy razvitija : kollektivnaja monografija / pod obshh. red. T. M. Balyhinoj.- Moskva : RUDN, 2017. – 592 s.

16. Rudenko-Morgun, O.I., Dunaeva, L.A. i dr. Innovacionnye tehnologii v obuchenii russkomu jazyku kak inostrannomu. – M., 2003. – 36 s.

17. Rudenko-Morgun, O.I., A.G. Zhindaeva Jelektronnye uprazhnenija kak sredstvo formirovanija leksicheskih i grammaticheskih navykov na jetape dovuzovskoj podgotovki inofonov // Vestnik RUDN. Serija «Voprosy obrazovanija: jazyki i special'nost'», 2012, № 3. – S. 186–192.

18. Rudenko-Morgun, O.I., Dunaeva L.A. Tolerantnaja obrazovatel'naja sreda i komp'juternye tehnologii // Vestnik RUDN. Serija «Voprosy obrazovanija: Jazyki i special'nost'», 2007, №2. – S. 66–70.

19. Rudenko-Morgun, O.I. , A.G. Zhindaeva Jelektronnye uprazhnenija kak sredstvo formirovanija leksicheskih i grammaticheskih navykov na jetape dovuzovskoj podgotovki inofonov // Vestnik RUDN, serija Voprosy obrazovanija: jazyki i special'nost', 2012, № 3. – SS. 186–192.

20. Rudenko-Morgun, O.I., Dunaeva L.A. Tolerantnaja obrazovatel'naja sreda i komp'juternye tehnologii // Vestnik RUDN. Serija «Voprosy obrazovanija: Jazyki i special'nost'», 2007, №2. – SS. 66–70.

Контактная информация:

Злобина Светлана Алексеевна – ст. преподаватель подготовительного отделения для иностранных обучающихся института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет.

E-mail: svetlana-zlobina@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ВО ВНЕЯЗЫКОВОЙ АУДИТОРИИ

Л.Г. Золотых, Ц. Ху
Сычуаньский университет
Чэнду, Китайская Народная Республика

CONTENT OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE WRITING TO CHINESE STUDENTS IN A NON-LANGUAGE AUDIENCE

Zolotykh L., Hu Z.
Sichuan University
Chengdu, the People's Republic of China

Аннотация

В силу особенностей русской письменной речи для китайских учащихся письменные умения являются самыми сложными из всех речевых умений. Отмечается использование письма на занятиях РКИ во внеязыковой аудитории в основном для фиксации нового лексико-грамматического материала и для записи ответов в процессе выполнения заданий из области аудирования и чтения. Целью статьи является представление содержания заданий учебного комплекса «Русский язык. Восток», которые китайские русисты используют для развития умений и формирования навыков русской письменной речи. Анализ учебных материалов определил проблемы: недостаточные знания графико-орфографической системы и культуры русской письменной речи; отсутствие взаимосвязи

комплекса знаний китайских учащихся о русском языке как системе и формирования умения выражать свои мысли в письменной форме.
Ключевые слова: обучение русской письменной речи, учебник «Русский язык. Восток», внеязыковая аудитория.

Abstract

Due to the peculiarities of Russian writing for Chinese students, writing skills are the most difficult of all speech skills. The use of writing in the classes of Russian as a foreign language in an extra-linguistic audience is noted mainly for fixing new lexical and grammatical material and for recording answers in the process of doing listening and reading tasks. The purpose of the article is to present the content of the tasks of the manual «Russian language. East», which Chinese Russian scholars use to develop and build Russian writing skills. Analysis of the educational materials identified the following problems. Lack of knowledge of the graphic-spelling system and the culture of the Russian written language; absence of relationship of the complex of knowledge of Chinese students about Russian as the system and the formation of the ability to express their thoughts in writing.
Key words: teaching Russian writing, manual «Russian language. East», non-language audience.

Введение. В обучении письменной речи выделяют три основных этапа: 1) овладение графикой и орфографией; 2) усвоение структурных моделей предложений; 3) овладение письменной речью как средством общения (Азимов, Щукин). Уровень коммуникативной компетенции определяется этапом обучения. Письменная речь, как и чтение, базируются на одном коммуникативном коде – графическом, что определяет первую трудность у китайских учащихся на первом этапе обучения русскому языку, так как китайская письменность является иероглифической. Хотя иероглифы произносятся по-разному, но пишутся они одинаково и их значение понятно всем китайцам, что является основополагающим в преобладании письменных форм общения и овладения знаниями в образовательной системе Китая. Балыхина Т.М., Чжао Ю. отмечают, что «сложившиеся академические стереотипы (способы учения и обучения) до сих пор актуальны для образовательного пространства КНР и без особых трансформаций переносятся на освоение ино-

странных языков; восточная методика иноязычного обучения базируется, таким образом, на письменных аспектах коммуникации и обучения» (Балыхина, Чжао).

Основным содержанием обучения письменной речи является написание учащимися собственных текстов. Степень развития коммуникативной компетенции в области письменной речи должна обеспечить более эффективное использование письма как средства осуществления учебной, профессионально ориентированной и самообразовательной деятельности, что выражается в разнообразии привлекаемых ситуаций официального и неофициального характера, большей сложности продуцируемых текстов, высокой степени самостоятельности и активности учащихся (Гальскова, Гез). Для китайских учащихся овладение русской письменной речью связано с овладением графической и грамматической системами, где порядок слов «является одним из важнейших факторов, определяющих правильность построения и адекватность восприятия русского предложения в зависимости от смысла всего текста (контекста), поэтому этот вопрос очень актуален при обучении русскому языку китайских студентов» (Гао).

Ошибки, сделанные китайскими студентами в русской письменной речи, многообразны и разноплановы. Ян Ф. обращает внимание на сложность социокультурных ошибок, когда и русский преподаватель нелегко корректирует, и китайские учащиеся с трудом воспринимают мотив их редактирования. «Среди этих типов ошибок выделяются ошибки, отражающие особенности китайского образного видения мира, проявляющегося в том случае, когда китайский иероглиф наводит мысль, речь пишущего или говорящего на образное отражение действительности» (Ян). Ошибки такого типа китайские преподаватели русского языка называют китаизмами, предлагают их считать в качестве речевого недочета, учитывая их характерность для речевого сознания китайских русистов, изучавших русский язык в неязыковой среде, и воспринимать как своеобразный лексический экзотизм для русских.

Основное время в китайской аудитории уходит на формирование умений и навыков в области говорения, аудирования, чтения. Письмо используют в основном для фиксации нового лексико-грамматического материала и для записи ответов в процессе выполнения заданий из области аудирования и чтения. Развитие письмен-

ных умений в силу особенностей русской письменной речи являются для китайских учащихся самыми сложными из всех речевых умений.

Цель. Цель статьи – представить содержание заданий учебников «Русский язык. Восток», направленных на развитие умений и формирования навыков русской письменной речи у китайских студентов во внеязыковой аудитории.

Методы исследования. Основным методом исследования является метод комплексного анализа учебников «Русский язык. Восток» (части 2–8) как основного учебно-методического обеспечения обучения русской письменной речи студентов факультетов русского языка вузов КНР.

Результаты. В расписании занятий на факультетах русского языка китайского вуза количество часов для практических занятий ограничено: на практический курс устной и письменной речи отводится 3 пары (6 часов) в неделю. Такая дисциплина, как сочинение, где студенты должны активизировать практику письменной речи, является факультативной. Поэтому китайские студенты редко выбирают ее, чтобы не сдавать зачет. Обучение собственно письменной речи, то есть умениям оформления высказываний в письменной форме в соответствии с коммуникативной установкой, происходит в Китае на продвинутом этапе языкового образования и является задачей вузовского обучения. Действующая в китайских вузах программа по русскому языку как иностранному так определяет эту задачу: «К окончанию обучения сформировать умение писать сочинение на заданную тему в объеме 150 слов в течение 30 мин. без коммуникативно значимых ошибок» (Программа обучения русскому языку как иностранному). Решение подобной задачи вне языковой среды представляет большие трудности: отсутствие свежей литературы, аудио- и видеоматериалов на русском языке препятствует формированию и развитию у студентов чувства языка, без чего недостижим прогресс в языковом образовании. Традиционная китайская методика ориентирована прежде всего на письменные тесты.

Анализ учебников «Русский язык. Восток» (части 2–8), предназначенных для студентов факультетов русского языка вузов КНР, показал, что задания по развитию письменной речи появляются в части 3, то есть на 2-ом курсе. В каждой из 12 тем в разделе «Лексика, развитие речи» есть одно задание. На первых занятиях задания

по созданию письменных текстов базируются на сформированных умениях устной речи. Например, в материалах урока 1 «Портрет, внешность человека» предлагается сначала рассказать о внешнем виде известного всей группе человека, чтобы по описанию его все узнали, а потом записать свой рассказ (с. 15); тема урока 2 «Характер человека» завершается заданием написать о человеке с идеальным характером. Далее в практику вводятся написание сочинений-повествований «Мир моих увлечений», «Мой любимый музей» или «Музеи в Пекине». Большинство заданий направлено на написание небольших по объему рассказов, например: *«Напишите рассказ о вашем самом интересном путешествии» (с. 88); «Не могу жить без Интернета» или «Интернет – это вредно» (с. 219); «Напишите о влиянии средств массовой информации на вас» (с. 179); «Напишите маленький рассказ на одну из предложенных тем: 1) Мой любимый праздник. 2) Незабываемый день рождения. 3) Наши семейные праздники» (с. 277).*

Часть 4 учебника (2-ой курс, 4-й семестр) в качестве итоговых содержит задания по созданию собственных письменных текстов разных типов (повествование, описание и рассуждение). Например: 1. По тексту «Каменный цветок*»: «Напишите другу письмо, кратко расскажите содержание сказки», «Напишите сочинение о ваших впечатлениях об этой сказке» (с. 55)*; 2. По тексту «Конфуций – выдающийся мыслитель и педагог древнего Китая»: *«Размышляйте и аргументируйте, потом напишите сочинение на одну из данных ниже тем. 1) Конфуций – великий педагог, теоретик и практик», 2) Конфуций – представитель китайского народа и символ китайской культуры, 3) Мне понравилась теория Конфуция о … , 4) Обучение и воспитание в моих глазах» (с. 77)*. Также есть задания типа *1. «Расскажите по рисункам, и попробуйте написать рассказ по этим рисункам», 2. «Напишите сочинение на тему "Университет, студент и чёрный рынок"» (к тексту «Креповые носки» по С.Д. Довлатову); 3. «Сделайте небольшое устное изложение на тему "Великие достижения в космонавтике" и на его основе напишите сочинение на одну из данных ниже тем. 1) Первый в мире человек, который совершил полёт в космос. 2) Первый в мире человек, который вышел в открытый космос»*.

В основном на формирование умения писать сочинение направлены итоговые задания, например: **1**. *Напишите сочинение*

на тему «Выбор профессии – первый шаг в жизни». Примерно 250 слов (3-й курс, часть 5, раздел VIII. Речевая практика, с. 28). **2**. *Напишите краткую заметку для стенгазеты на тему «Я люблю русские пословицы и поговорки (русские сказки)» (3-й курс, часть 6, с. 82)*. Данное задание является итоговым Урока 3. Русский фольклор. **3**. *Напишите сочинение на одну из тем: «Шукшин – мой любимый писатель»; «Невозможно понять страну, не зная её культуру и ментальность народа» (4-й курс, часть 7. с. 24)*. Данное задание является итоговым после чтения рассказа В.М. Шукшина «Верую!», работы, направленной на понимание текста и его анализ, языковой работы, дискуссии по проблеме. **4**. Напишите сочинение на одну из тем: *«Русский учёный, который мне нравится»; «Почему мне нравится русская литература»; «Музей, который я посетил в России» (4-й курс, часть 8, с. 58).* Данное задание является итоговым после чтения отрывка из текста Д.А. Гранина «Зубр» и текста «Чем русские сильны, а чем слабы?» (по А. Сергеевой), работы, направленной на понимание текстов и их анализ, языковой работы, дискуссии по проблеме.

Можно отметить, что создание собственных письменных текстов происходит на основе прочитанных текстов и устных рассказов.

Обсуждение. Китайская методика не предполагает отработку широкого спектра навыков и умений в трансформировании и репродуцировании готовых письменных или устных источников. Такие важнейшие виды аналитической обработки текстовой информации, как, например, аннотирование и реферирование, практически не используются при обучении письму в вузах КНР. Между тем названные виды письменной речевой деятельности, как известно, обладают значительным методическим потенциалом в плане развития аналитического мышления учащихся, активизации их творческих способностей и повышения в конечном итоге уровня их языковой и речевой компетенций.

Прагматизм, типичный для китайцев, выражается в их ориентации на полезный результат. С 3 курса в рамках дисциплины «Практический курс устной и письменной русской речи» начинается знакомство китайского студента с русской стилистикой. В учебнике появляются следующие разделы: «Стилистика» (часть 5), «Лексико-стилистическая работа» (части 6, 7, 8) и «Деловые бумаги» (части 7, 8). Сложность заданий непрерывно повышается.

Так, в части 5 студенты 3 курса изучают как теоретические аспекты официально-делового стиля, так и вырабатывают практические умения, ср.: *Ознакомьтесь с одним резюме, которое вызывает большой интерес у работодателей. Отметьте, о каких аспектах своей биографии сообщает Юлия Погодина. Найдите в нём характерные для официально-делового стиля речи языковые средства. Пользуясь этим резюме как образцом, составьте собственное (с. 21–22).*

На 4 курсе студенты, выполняя задания раздела «Деловые бумаги», овладевают умением написания заявления, объявления, приглашения, поздравления (часть 7); учатся, как оформить деловое письмо по электронной почте, как официально выразить просьбу и оформить письмо-ответ на просьбу, предложение, как выразить в официальном письме удовлетворение, радость, поздравление, приветствие, извинение, пожелание (часть 8). Например: **1.** *Вы устраиваетесь на работу в издательство переводчиком. Напишите заявление о приёме на работу (часть 7, с. 32)*. **2.** *Вы работник фирмы. Напишите директору заявление с просьбой предоставить вам очередной отпуск (часть 7, с. 32)*. **3.** *Напишите письмо преподавателю, в котором приветствуете своего преподавателя и с радостью и с благодарностью сообщаете о полученном письме. Вы особенно радуетесь тому, что преподаватель помнит вас (часть 8, с. 93)*. **4.** *Попросите извинение в письмах, объяснив причину: 1) у научного руководителя за то, что не сможете приехать на консультацию, как предполагали раньше, в этом месяце; 2) у коллеги за то, что не сможете принять участие в обсуждении его книги (часть 8, с. 94)*.

Следовательно, такого типа задания учебного комплекса «Русский язык. Восток» формируют умения писать сочинение, личное и официальное письмо, сообщение в качестве основных письменных произведений учащихся, определяющих достаточный уровень овладение письменной речью как средством общения (Гальскова, Гез). Однако анализ курсовых и квалификационных работ показывает, что к выпускным курсам китайские студенты не овладевают орфографическими навыками.

Овладение орфографией иностранными учащимися основывается на правилах и следовании образцовому написанию, «которое комментируется преподавателем и закрепляется в результате тренировки. Преимущественное внимание отводится второму способу,

т.е. овладение грамматической нормой носит практический характер» (Щукин).

Так, китайские студенты при изучении склонения усваивают правописанием окончаний существительных, а также окончаний прилагательных и местоимений при согласовании с различными падежными формами существительных в единственном и множественном числе. Сравним, какие задания и в какой степени позволяют выработать как грамматическое умение, так и сформировать орфографический навык. Приведем несколько предложений, включенных в упражнения на 1-ом курсе (часть 2, урок 9):

1. Раздел ЛЕКСИКА И РАЗВИТИЕ РЕЧИ. Упражнение 2.

Поставить в нужную форму слова в скобках.

1) Мой дедушка купается _____ даже зимой. (река)

2) В свободное время отец часто ловит рыбу _____. (река)

3) Кататься на лодке _____ интереснее, чем по озеру. (река)

2. Раздел ГРАММАТИКА. Упражнение 5.

Поставить в нужную форму слова в скобках.

1) В саду растет семь _____ деревьев. (большой)

2) Он владеет тремя _____ языками. (иностранный)

3) Летом я вместе с восемью _____ товарищами поеду в деревню. (свой)

Как видим, упражнения первой группы (1) направлены на формирование только грамматического умения, так как окончания форм слова *река* находятся в сильной позиции. В упражнениях второй группы (2) требуется для правильного согласования задавать вопрос от существительного к прилагательному или местоимению, и если студенты овладеют этим умением, то впоследствии они смогут избежать ошибок при написании окончаний прилагательных. Следовательно, на начальном этапе в китайской аудитории работают в основном над формированием грамматических навыков.

Формирование орфографических умений при изучении грамматики у китайских студентов происходит на более поздних этапах обучения, но таких заданий мало. Например, на 4-ом курсе (8 семестр) дается только два упражнения, способствующие одновре-

менно формированию грамматических и орфографических навыков (часть 8), ср.:

1. Урок 1. Раздел ЯЗЫКОВАЯ РАБОТА. Задание 15 (в).

Раскройте существительные и прилагательные в нужном падеже.

1. Благодаря _____ я сделал все вовремя. (дядин совет)

2. Вчера вечером я случайно разбил _____. (мамина чашка)

3. Мы слышали много рассказов об _____ (Алешин дедушка) который был разведчиком во время войны.

И другие тому подобные варианты предложений.

Перед следующим заданием дается теоретический комментарий. Ср: *Глаголы с префиксом недо- имеют значение «не полностью совершить действие», а глаголы с префиксом пере- имеют значение «слишком много, сильно»*. Отсутствие орфографического комментария, связанного со слитным / раздельным написанием *не*, заменяется указанием, что это префиксы, а значит, написание слитное. Приведем некоторые примеры:

Урок 2. Раздел ЯЗЫКОВАЯ РАБОТА. Задание 22.

а) *Образуйте с помощью префиксов недо- и пере- антонимичные пары глаголов.*

Образец: оценить – недооценить – переоценить.

Выполнить, брать, грузить, есть, платить, солить, спать.

б) *Выберете подходящие глаголы и вставьте их в пропуски.*

1) Всё-таки совсем без соли большинство людей есть не привыкли. Так что думаю, солить пищу стоит, но лучше _____, чем _____.

2) К сожалению, некоторые цехи _____ месячную производственную программу.

3) Таня не поступила на дневное отделение, _____одного балла, но её зачислили на вечернее.

Следует отметить, что грамматические упражнения в китайской аудитории обычно выполняют в учебниках или посредством вставок на указанные места, или пишутся ответы рядом с заданиями, поэтому нет активной графической практики.

Заключение. Таким образом, проблемы обучения русской письменной речи китайских учащихся определены как недостаточным знанием графико-орфографической системы изучаемого языка, так и незнанием культуры письменной речи. Необходимо при обучении русскому языку давать китайским учащимся комплекс знаний о языке как системе в совокупности с формированием умения выражать свои мысли в письменной форме.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР. 2009. 448 с.

2. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. Монография. М.: РУДН. 2010. 344 с.

3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие. М.: Академия. 2006. 336 с.

4. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. М.: Русский язык. 2012. 784 с.

5. Ян Фан. Обучение письменной речи китайских студентов-филологов во внеязыковой среде // Известия Томского политехнического университета. 2011. Т. 319. № 6. – С. 182–185.

6. (史铁强、王凤英、张金兰、刘素梅、李向东等，东方大学俄语 （1-8册）. 北京：外语教学与研究出版社，2011). Ш Течян, Ш Течян, Ван Фенин, Чжан Циньлан, Лю Сумэй, Ли Сяндун. Русский язык. Восток (1–8-ые части). Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков. 2011.

7. 高欣 对2002年大学俄语四级考试作文中存在问题的思考, 西安外国语学院学报, 2003年9月第3期. Гао Синь. О проблемах в сочинениях на соответствие знаний «Государственному стандарту по русскому языку как иностранному. 4-й сертификационный уровень. Общее владение. 2002 г.» // Вестник Сианьского университета иностранных языков. 2003. № 3. С. 47–49.

8. 高等学校俄语专业教学大纲[S]. 北京：外语教学与研究出版社，2003. Учебная программа дисциплины. Введение в специальность. Русский язык как иностранный для китайских высших

учебных заведений. Пекин: Изд-во «Преподавание и исследование иностранных языков», 2003. 323 с.

References

1. Azimov, E.G., Shchukin, A.N. (2009). Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). [*A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)*]. Moscow: IKAR Publ. (In Russ.)

2. Balyhina, T.M., Chzhao, Yujczyan. (2010). Ot metodiki k etnometodike. Obuchenie kitajcev russkomu yazyku: problemy i puti ih preodoleniya. [*From methodology to ethnomethodology. Teaching the Russian language to Chinese: problems and waysof their overcoming*]. Monographs. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)

3. Gal'skova, N.D., Gez, N.I. (2006). Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika. [*Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methods*]. Manual. Moscow: Academia. (In Russ.)

4. Shchukin, A.N. (2012). Obuchenie rechevomu obshcheniyu na russkom yazyke kak inostrannom. [*Teaching communication in Russian as a foreign language*]. Moscow: Russian Language. (In Russ.)

5. Yan Fan (2011). Obuchenie pis'mennoj rechi kitajskih studentov-filologov vo vneyazykovoj srede. [*Writing training for Chinesestudents-philologists in a non-language environment*]. Tomsk Polytechnic University News. (Vol. 319. №2). (pp 182-185)

6. (史铁强、王凤英、张金兰、刘素梅、李向东等，东方大学俄语（1-8册）. 北京：外语教学与研究出版社，2011). SH Techyan, SH Techyan, Van Fenin, CHzhan Cin'lan, Lyu Sumej, Li Syandun (2011). Russkij yazyk. Vostok [*Russian Language. East*]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Publ.

7. 高欣对2002年大学俄语四级考试作文中存在问题的思考, 西安外国语学院学报, 2003年9月第3期. Gao Sin' (2003). O problemah v sochineniyah na sootvetstvie znanij «Gosudarstvennomu standartu po russkomu yazyku kak inostrannomu. 4-j sertifikacionnyj uroven'. Obshchee vladenie. [*About problems in essays on the conformity of knowledge to the "State Standard for Russian as a Foreign Language. 4th certification level.General Language Skills*]. Xi'an University of Foreign Languages Journal. (№3). (pp 47-49)

8. 高等学校俄语专业教学大纲[S]. 北京：外语教学与研究出版社(2003). Uchebnaya programma discipliny. Vvedenie v special'nost'. Russkij yazyk kak inostrannyj dlya kitajskih vysshih uchebnyh zavedenij. [*Curriculum discipline. Introduction to the specialty. Russian as a Foreign Language for Chinese Higher Education Institutions*]. Beijing: Teaching and Research of Foreign Languages Publ.

Контактная информация:

Золотых Лидия Глебовна – доктор филологических наук, профессор, профессор, факультет русского языка Института иностранных языков, Сычуаньский университет.

E-mail: zolotyhlg@yandex.ru

Ху Цзэнли – магистр (postgraduate), факультет русского языка Институт иностранных языков, Сычуаньский университет.

E-mail: allaxy@icloud.com

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ТЕКСТОВ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ – ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

З.С. Зюкина, Ю.А. Воропаева, А.А. Прахова
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES FOR THE SELECTION OF THE SPECIALTY LANGUAGE – A LEGAL PROFILE FOR DEVELOPMENT OF LISTENING SKILLS IN THE METHODOLOGY OF TECHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Z.S. Zyukina, Yu.A. Voropaeva, A.A. Prakhova
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

Статья посвящена актуальным вопросам практики преподавания языка специальности для студентов юридического профиля.

Рациональный подбор аудиотекстов и видеотекстов языка специальности как части лингвистического компонента содержания обучения является основополагающим условием повышения эффективности обучения аудированию языка юридической специальности. Исходя из цели обучения русскому языку как иностранному и ориентируясь на конечный результат обучения аудированию специальных текстов, в содержание обучения этому виду речевой деятельности помимо специальных коммуникативных навыков и умений, характеризующих уровень практического владения русским языком как иностранным, включаются сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации. Они позволяют представить отобранный речевой материал в определенной системе, в данном случае предлагаемой нами системе отбора аудиотекстов юридической тематики.

Ключевые слова: Язык специальности, русский язык как иностранный, тексты юридического характера, аудирование, аудиотексты на иностранном языке, подкасты, реципиент, аудитивные навыки и умения.

Annotation

The article is devoted to topical issues of the practice of teaching specialty language for law students. Rational selection of texts of the specialty language as part of the linguistic component of the content of education is a fundamental condition for improving the effectiveness of teaching listening of special audiotexts for students of the law faculties. Based on the goal of teaching Russian as a foreign language and focusing on the final result of teaching listening, in addition to special communicative skills and abilities that characterize the level of practical knowledge of Russian as a foreign language, the areas of communication, topics and situations are included in the teaching language. They allow us to present the selected speech material in a particular system, in this case, the method of selecting audiotexts of legal focus offered by us in a particular system.

Key words: Specialty language, Russian as a foreign language, texts of legal focus, listening, foreign language listening text, podcasts, recipient, listening skills and abilities.

Целью нашего доклада является рациональный подбор текстов языка специальности как части лингвистического компонента содержания обучения является основополагающим условием повышения эффективности обучения аудированию.

Как известно, рациональный отбор предполагает выделение в учебном аудиотексте качественных и количественных характеристик, релевантных для обучения аудированию, формулирование на их основе принципов отбора и определение условий, максимально обеспечивающих реализацию этих принципов. Основные требования методистов, предъявляемые к аудиотекстам: определенное соотношение информативных и избыточных элементов, достаточная насыщенность лексикой словаря-минимума специальности, построение текстов на знакомом лексическом и грамматическом материале, соответствие естественному темпу речи, логичное построение аудиотекста, использование записей голосов разных людей: мужских и женских, посильность восприятия с точки зрения языковой формы сообщения, способность вызывать интерес по смысловому содержанию, обладать достаточной экспрессией (Акишина, Каган, с. 81). Для методики важно рассмотрение учебного текста как знаковой системы, возникшей для целей общения и ориентированной на восприятие и интерпретацию, т.е. на определенное место в коммуникативно-познавательной и материально-практической деятельности.

Реальным предметом восприятия текста является не текст как лингвистическая данность, а содержание текста в широком смысле, т.е. то в его содержании, что существенно для дальнейшего использования в «большой деятельности» (Леонтьев, с. 12). Таким образом, подбор специальных текстов должен проводиться с точки зрения их содержания, образовательной и познавательной ценности, доступности и посильности, языковой нормативности, коммуникативной и профессиональной значимости.

К качествам текста, релевантным для обучения аудирования, методисты относят, прежде всего, информативность текста. Несмотря на единодушное признание обязательного наличия информативности текста как признака, однозначного определения этого понятия нет. В научной литературе существует два подхода к определению информативности текста.

Так, например, З.И. Клычникова, Н.В. Елухина, Е.В. Мусницкая, Л.Н. Писарева рассматривают информативность учебного текста как представленность в нем всех «планов смысловой информации: логического, эмоционально-оценочного и побудительно-волевого». Другие исследователи определяют информативность как величину относительную, определяя ее не как абсолютное количество информации в тексте, не общую его информационную насыщенность, а только ту смысловую информацию, которая скорее всего станет достоянием реципиента, учитывая отношение названного достояния к коммуникативному намерению его автора. По мнению Т.М. Дридзе, «информативность – это относительная характеристика текста, уже на стадии анализа вводящая его в систему связей со множеством предполагаемых интерпретаторов» (Дридзе, с. 14).

Такое понятие вытекает из терминологического понятия «информация», по которому информативное – это то новое, что содержится в сообщении для данного реципиента.

В этой связи возникает вопрос о полезности полученной информации. Полезность (ценность) информации является ее прагматическим свойством. Чем больше информация способствует достижению цели, тем ценнее она для конкретного рецепиента.

Новизна информации и ее полезность обеспечивают условия, при которых аудирование может выполнять свою коммуникативную функцию, служить средством получения новых знаний и дальнейшем применении этих знаний в процессе говорения или в письменной речи. Актуальность как непосредственная полезность информации для конкретного слушающего оказывается мощным стимулом в преодолении смысловых и языковых трудностей при аудировании иноязычного текста.

При отборе и организации системы специальных текстов в качестве компонента содержания обучения иноязычной речи тематический принцип определяется многими исследователями как один из ведущих.

Именно сферы общения, положенные К.С. Кричевской в основу классификации прагматических материалов, на наш взгляд, могут выступать одним из основных критериев отбора и систематизации текстов языка специальности, используемых в обучении иноязычному аудированию, т.к. они совпадают с типичными фреймами, лежащими в основе текста юридического профиля, и способны

включать в себя несколько тем (Кричевская, с. 14). Как указывает Е.Ю. Панина в своем исследовании, посвященном формированию коммуникативной компетенции, к таким сферам относятся: учебно-профессиональная, социально-культурная, бытовая, торгово-коммерческая, спортивно-оздоровительная (Панина, с. 118). При отборе текстов не последнюю роль играют специальные качества текста, обусловленные его типичными и видовыми характеристиками. Типичность может быть представлена как один из критериев отбора текстов языка специальности, предполагающим отбор таких материалов, в которых наилучшим образом проявляются типичные структурно-композиционные, лингвистические и экстралингвистические характеристики текстов юридических документов.

Отобранные аудиотексты юридической направленности должны соответствовать следующим требованиям:

– обладать информативностью и мотивированностью, способствуя интеллектуальной и профессиональной потребности в аудировании;

– отражать основные сферы человеческого общения, связанные с личностными и глобальными проблемами, актуальными и современными;

– иметь культурологическую и страноведческую ценность;

– быть разнообразными по форме (монолог, диалог, полилог);

– содержать ярко выраженные структурно-композиционные, лингвистические и экстралингвистические признаки.

При определении основных сфер общения, включаемых в программу профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному, исходят из реальных условий пользования языком как средством общения для удовлетворения познавательно-коммуникативных интересов и профессиональных потребностей, поэтому технология отбора содержания обучения аудированию текстов юридической сферы включает ряд последовательных шагов: определение сфер общения, выделение типичных социально-коммуникативных ролей, где необходимо аудирование, отбор типичных коммуникативных задач в аудировании, формирование функциональной аутентичности аудиотекстотеки, составление каталогов речевых действий по интенциям и пропозициям, выбор стратегии и тактики обучения аудированию, разработка типологии

заданий для формирования навыков аудирования и развития аудитивных умений (Климова, с. 105).

При обучении аудированию в рамках учебно-профессионального общения (например, на юридических факультетах университетов) основными ориентирами при отборе тем должны стать аутентичные тексты, актуальные для типичных ситуаций реального устного общения, а не тексты по темам программы научных дисциплин университета (Климова, с. 107).

Как отмечает Гончар И.А., (Акишина, Каган, с. 12) пространство звучащих текстов огромно и разнообразно. Кроме традиционных источников в СМИ и Интернете, появились новые источники так называемые «подкасты», ориентированные на цель обучения иностранным языкам. «Подкаст» – это либо отдельный аудиофайл (например, в формате MP3 для аудио, Flash video для видео), либо регулярно обновляемая серия таких файлов, публикуемых на сайте в Интернете. Например, «подкасты» Татьяны Климовой с 200 текстами разнообразной тематики могут стать как эффективным средством обучения аудированию юридических текстов на занятиях и для самостоятельной работы.

Нам представляется очень эффективным изучение юридического языка по аудиоматериалам, разговорным радиошоу и теле- и радиопередачам на русском языке, так как эти аутентичные аудиоматериалы на русском языке имеют ряд преимуществ: учащиеся привыкают к тому, как звучит связная речь профессионалов-юристов, которые беседуют на юридические темы в естественных условиях (в офисе, в суде, с подозреваемыми, со свидетелями); они слушают современную речь, постоянно меняющийся живой язык юридической тематики, привыкают к разным темпам речи, к разным тембрам голоса, узнают на практике, как правильно использовать новую профессиональную лексику и применять грамматические конструкции на практике, выбирают «подкасты», аудиосериалы и радиопередачи по своим интересам, узнают новые тренды в профессии, сленговые слова.

Аудио и видеосериалы чрезвычайно популярны за рубежом. Сейчас на просторах Интернета можно встретить огромное количество видео и аудиозаписей судебных заседаний по различным гражданским, административными уголовным делам, записей видеоконференций по юридическим вопросам, аудиолекций т.д. Помимо

информационной составляющей, важно, чтобы материал был интересно подобран, отвечал целям и задачам занятий. Нам представляется полезным использование на аудиторных занятиях материалов популярных телепрограмм таких, как «Час суда» с Павлом Астаховым и «Дела семейные» с Еленой Дмитриевой. В первой телепрограмме рассматриваются реальные гражданские, административные, уголовные и дела средней тяжести. Учащиеся могут наблюдать за тем, как ведут себя и что говорят на суде истец, ответчик и судья, как аргументирует свои решения судья. «Дела семейные» с Еленой Дмитриевой – судебные шоу, где перед зрителем разыгрывается спектакль: берётся реальное дело, назначаются актеры и они, вместе с судьей, перед камерами имитируют процесс. Суть дела и решение судьи передается точно в соответствии с российским законодательством.

Подобные телешоу позволяют изучающим русский язык студентам не только увидеть и понять специфику процессов в зале суда, но и быть в курсе последних изменений в российском законодательстве. Практикующие юристы, судьи отмечают, что «Жилищный кодекс» очень тяжелый с точки зрения его применения и затрагивает огромное количество людей, поэтому в программе звучат номера статей и точные их формулировки. Телевидение старается поспевать за этими изменениями хотя бы в таком формате, как телешоу. Даже если решение принимается не в пользу кого-то, судья пытается разъяснить телезрителям, как можно к данной проблеме подойти с другой стороны, что очень полезно для юриста с практической стороны.

В **заключении**, мы можем сделать вывод, что исходя из цели обучения русскому языку как иностранному и ориентируясь на конечный результат обучения аудированию специальных текстов юридической направленности, в содержание обучения этому виду речевой деятельности помимо специальных коммуникативных навыков и умений, характеризующих уровень практического владения русским языком как иностранным, включаются сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, исходя из реалий жизни. Они позволяют представить отобранный речевой материал в определенной системе, в данном случае, аудиозаписи реальных судебных заседаний, аудиоматериалы телепередач. Что, как нам

представляется, имеет важное практическое значение для студентов-юристов.

Список литературы

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить : для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. Москва : Русский язык. Курсы, 2012.

2. Гончар И.А. О средствах обучения аудированию иноязычного текста (в аспекте РКИ). 2016.

3. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. М., 1980.

4. Климова Т. Russian Language Podcast [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://russianpodcast.eu/ (дата обращения: 15.06.2015).

5. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации // Мир русского слова, № 3. 2001.

6. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. №1. 1996.

7. Леонтьев А.А. Восприятие текста как психологический процесс (язык и речевая деятельности в общей и педагогической психологии). Москва-Воронеж, 2001.

8. Панина Е.Ю. Рекламные тексты как средство формирования иноязычной компетенции в профессионально-ориентированном чтении (на материале немецкого языка): дис. … к. пед. н. Пермь, 1999.

References

1. Akishina, A.A. & Kagan, O.E. (2012). Learning to learn: for a teacher of Russian as a foreign language. Moscow: Russian language. Courses Publ.

2. Dridze, T.M. (1980). Language and social psychology. Moscow.

3. Gonchar, I.A. (2016). On teaching aids in listening to a foreign language text (in the aspect of the RCT).

4. Klimova, T. Russian Language Podcast. Retrieved 15 June, 2015 from http://russianpodcast.eu/.

5. Klobukova, L.P. & Mikhalkina, I.V. (2001). Problems of learning to listen in the mirror of real communication. World of Russian words. 3.

6. Krichevskaya, K.S. (1996). Pragmatic materials introducing students to the culture and environment of the inhabitants of the country of the language being studied. Foreign languages at school. 1.

7. Leontiev, A.A. (2001). The perception of the text as a psychological process (language and speech activity in general and educational psychology). Moscow-Voronezh.

8. Panina, E.Yu. (1999). Advertising texts as a means of developing foreign language competence in professionally oriented reading (on the material of the German language): dis. … kan. ped. n. Perm.

Контактная информация:

Зюкина Зульфира Салиховна – к.ф.н., доцент, доцент кафедры русского языка юридического института Российского университета дружбы народов.

Воропаева Юлия Александровна – к.п.н., старший педагог ДО кафедры русского языка юридического института Российского университета дружбы народов.

E-mail: voropush@list.ru

Прахова Алена Анатольевна – педагог кафедры русского языка №3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов.

E-mail: Alena.Prakhova@yandex.ru

ЯВЛЯЕТСЯ ЛИ ВЫЗОВ ОТ DUOLINGO ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫМ ДЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА?

Карлуччио А.
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

IS THE DUOLINGO CHALLENGE VALID FOR RUSSIAN?

Carluccio A.
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

Данная статья посвящена феномену «геймификации обучения», в частности тому, что касается русского языка. Новые технологические портативные устройства, которые следуют за нами в каждый момент нашей жизни, могут стать важным средством для изучения языков за пределами аудитории. Русский язык не исключен из этого процесса, так как он входит в наиболее известное приложение для практики иностранных языков для смартфонов и планшетов под названием Duolingo. В этой статье мы попытались протестировать рекламу, заявленную приложением для изучения языка Duolingo, чтобы «научить за 34 часа тому, что охватывается университетским семестром языковых занятий», в частности, рассматривая методику преподавания падежей на русском языке. Мы рассмотрим урок за уроком, какие падежи, предлоги и функции представлены в течение этого времени и попробуем сравнить эти данные с тем, что на самом деле считают оптимальным программным содержанием семестра курса русского языка.

Ключевые слова: преподавания русского языка как иностранного, Duolingo, интерактивное образование, мобильное обучение, современные технологии обучения.

Abstract

This work is devoted to the phenomenon of “gamification of learning”, in particular to what concerns Russian language. The new technological portable devices which follow us in every moment of our life may

constitute a critical mean to learn languages outside the classroom. Russian is not excluded from this process, since it is included in the most well-known application to practice foreign languages for smartphones and tablets called Duolingo. In this work we tried to test the advertisement claimed by the language learning application Duolingo to "teach in 34 hours what is covered by a university semester of language classes" looking in particular at the teaching method of cases in Russian. We will cover lesson by lesson what cases, prepositions and functions are presented within this time and try to compare these data to what is actually consider the optimal program content of a semester of Russian language course.

Key words: teaching Russian as a foreign language, Duolingo, interactive education, M-learning, modern teaching technologies.

Introduction. According to the Wordatlas website, in Russia there are 68.3 smartphone users over 100 people, ranking the country 14th worldwide in the smartphone penetration rate ranking 2018 (Countries by Smartphone Penetration). Internet is not only used as a mere leisure instrument, but has a great significance as a mean of learning. Mobile learning (m-learning), is a term referred to the opportunity to learn independently of place and time, it is wireless and may be used everywhere (Alexander; Chen) using mobile devices and technologies. M-learning has been found to be effective in improving educational results because it enhances the opportunity to acquire education and spread learning, in a way that is completely new to teaching methods and should be taken into account by teachers dealing with foreign-language classes when providing ordinary lectures. The supporting technology in m-learning includes any kind of mobile portable device like cell phones, smartphones, personal digital assistants, pads, tablets (Viberg & Gronlund). The main features of mobile learning are accessibility, immediacy and interactivity (Bachore). Accessibility means being available to use to everybody, independently from his or her age, economic resources, race or native language. Deterding, Dixon, Khaled and Nacke (2011) defined gamification as the "use of game design elements in non-game Contexts". Hence, learning a language L2 or L3 may be a heavy task, as well as an annoying activity, since it requires a big effort for our memory, it is a time-consuming activity and not always is possible to bring handbooks with us. Here comes the gamification of learning, where the learner has an

incentive to practice a language and enjoy a game at the same time. There are other studies on the matter but here they will not be analyzed for space-constraint requirements.

The role of Russian. Among all the application available for smartphones, Duolingo application is a free learning languages application, created by Luis von Ahn and Severin Hacker (Von Ahn) in November 2011, and it has more than 300 million users around the word (Guliani Parul). There are many languages available, also endangered ones like Hawaiian or Navajo, as well as fake languages like Klingon or High Valyrian. Being an app made for word wide audience the overwhelming majority of languages available are taught through English, however for a Russian-speaking user there are: English, German, French and Spanish. On the other hand, Russian may be studied through English, Spanish and Turkish L1. The popularity of this app lies in its simplicity to understand the mechanism and in the free availability of its contents, though a payable version is also accessible, the difference is not in the content but in the ad-free policy, the possibility to use the app offline and recently the chance to do test for each short lesson, making faster the upgrade to new levels. You can set your daily plan (from 1 to 5 lessons) which gives you a "steak" you keep until you are committed with your plan. Even if it does not give any material or spendable reward, it is an incentive to practice every day. Furthermore, the app sends an email with the report of your weekly progresses, comparing your work with the previous two weeks.

Duolingo develops oral and written understanding of a language using a translation method where a set of words should be used to translate a given sentence, no grammatical explanation is provided but intuition and the possibility to previously see the correct translation are the instrument it applies to learners. There are sentences reproduced orally which have to be typed, at a more involved level. When starting to study Russian, the app asks whether we are willing to make a test to immediately unlock the topics relevant for us, or whether we would like to start from the very beginning, which in this case is a lesson specifically made to learn the alphabet. At the moment Russian language lessons are available through English, Spanish and the recently added Turkish. For the purpose of this article we have decided to analyze the English version, in order to cover a wider pool of potential readers.

The app is developing constantly, making the older analysis outdated, at the moment of this research, September 2019, the topics for

English speakers are 79, divided into 5 macro groups by checkpoint tests, which may immediately unlock the bulk of lesson presented by passing a test. Every topic has 5 levels, however, to unlock the following topics you just need to pass the first level of the topics which are on the same line. The premium version permits to do directly the test for each lesson level, helping to reach faster the 5th one, or you can spend the lingots earned after the compliance with the daily target. However, free attempts are permitted to test the basic level and reach the first level, needed to unlock further lessons.

Having a pyramid structure which starts from the tip, the more you go down, the more you open new themes. Every further lesson includes the grammar and the vocabulary encountered through the previous lessons. This method is very useful not to forget what has already been learned.

Teaching method of grammatical cases. Learning through gaming is not a recent invention, basically Duolingo did not invent the method but did implement what previous studies have already investigated (Gee; Klopfer; Shaffer), since the technology available today permits an individual every-time access to learning resources as well as to video games through portable devices. Let us now focus on the teaching method used for assimilating the cases (nominative, genitive, dative, prepositional, instrumental), which seem to be the hardest competency to acquire for a foreign student of non-Slavic origin, and review the lessons achievable using the application for 34 hours.

Making some basic mathematical counts, it results that the average lessons required to finish the first level of each topic are 4, the time of completion of every lesson may be around 5 and 10 minutes. We should say that, the harder the level the more time is needed to complete each lesson, not only because every level adds new vocabulary but because the difficulty of every exercise increases. From the one hand, the number of mini-lessons for each level increases, from the other there are more exercises where writing abilities are needed. This implies in the first instance to get acquainted with the Cyrillic keyboard, besides making memory efforts to recall words and cases. Since language is not a mathematical issue, we think that is reasonable to consider the first two blocks of topics (out of 5) to be completed in a time space of about 40 hours. Let us now review each new case function found among lessons.

The first topic is devoted to the teaching of the alphabet, where no particular patterns are observed. The nominative is introduced in the second lesson, called “Basic 1”, some examples of sentences used are: *это женщина; этот мальчик; она это я*. Also, the use of the demonstrative pronoun *вот* is introduced in the same topic, combined with nouns of different gender: *вот площадь, вот мальчик* and others. The very next topic, the third one, named “Phrases 1” already introduce some example of basic prepositional case. In the sentence: *я уже в кафе,* the substantive is declined, but since it does not present inflectional changes, it is a good example to fix the use of the whole phrase instead of giving hints about this case. The next lesson "Basics 2", provides two interesting approaches on prepositional and genitive. The former is just introduced in questions: где молоко? but no declined words are to be found yet. The latter is suggested as a substitute of the verb *to have* in sentences like: *у меня есть велосипед, у меня есть сестра* and so on. The very first example of accusative, we have found is in the following lesson “Phrases 2”, where the formal approach by name and patronymic is introduced along with basic forms of inanimate accusative, where no internal inflection is required: *нет, я не ем яблоки*. Finally, the last lesson specifically concentrated on the nominative, is named “Plurals”. Here the plural forms of nominative are used in verbless predicative clauses like: *мы мужчины*; in object clauses with accusative: *мужчины и женщины едят борщ*; in periphrasis to express possession: *у тебя есть сестры?*. We can state that within the first six lesson, most of the uses of nominative are covered, and where possible, combined with examples of accusative and prepositional where no word inflection is apparently required.

The next case to be covered is the prepositional. Lesson number 7 is labeled "Where", here there are already examples of inflected nouns, such as: *яблоко на тарелке, хлеб на столе, эта женщина уже в парке*. Not to confuse the learner, there are also examples of the same nouns inflected by other case and number, see: *мои столы*. The following topic is just about vocabulary, in particular is dedicated to animals, here we find some examples of sentences already seen previously.

The ninth lesson is labeled “Genitive 1”, and as expected, we find the form *у кого есть что* no more with the personal pronouns (*меня, тебя*) but with appellatives, compare: *у мужчины есть хлеб, у женщины есть яблоко,* as well as the use of the preposition *у* to state closeness: *мой брат у мамы*.The subsequent lesson named “Poss&Gend”

teaches the use of possessive pronouns and the use of genitive without preposition: *это мой стакан сока* is a comprehensive example. After the first ten lessons (topics) we arrive to a checkpoint, where a test is required to pass to go to the further block of lessons. At the end of this first part, the hypothetical students already got acquainted with some uses of the Russian case:

- nominative singular and plural;
- accusative singular without inflection;
- prepositional singular with the preposition *на*;
- genitive singular with the preposition *у* and without preposition.

The second block includes 13 lessons, the first of which is about the partitive use of genitive, not relevantly different from the previous one, while the second is openly about accusative. Here some examples of accusative feminine and neuter singular are reported: *кошки пьют воду; я вижу маму; дайте мне яйцо/яблоко*. The lesson ahead is devoted to enriching the verb vocabulary, however, we notice here the first example of the form *у кого нет чего* jointly with new verbs in sentences like: *думаю у него нет кровати*. Two lesson ahead, the topic is food. Apart from the vocabulary specifically used to enhance the knowledge of food, two new use of cases were noticed. The use of genitive with the preposition *для* in: *у меня нет риса для суши* and the first appearance of dative with modal verbs: *нам нужно приготовить щи на обед*. The topic further is about adjectives, however the use of dative with the verb *нравиться* is illustrated, sentences like: *мне не нравится такая музыка* are reported with the implementation of adjectives. Two lessons forward, the use of prepositional is explained in sentences translatable into *there is* or *there are*: *на столе коробка; в деревне медведи*.After two lessons we find the label “People”, here the vocabulary in use with the form у кого нет чего is extended: *у рабочего нет машины*, while is introduced the use of animate accusative masculine with adjectives, see *я знаю этого директора*. The following two lessons "Around" and “Prep and Place”, explain how to express position and origin using genitive with the prepositions от, возле, из and motion verbs some examples are: *такси уже стоит возле гостиницы; я из Москвы; я еду в Москву*. The last lesson of the second is a more extensive use of present verbs combined with the use of cases seen until now.

Conclusion. This research has been limited to the first 23 lessons by topic provided for free by the Duolingo application and to the de-

velopment of skills related to the grammatical cases. The language of use was English, for reasons of simplicity and width of the selected audience. Our aim was to test the Duolingo statement to teach in 34 hours as much as a semester at language courses, however, on the basis of the contents analyzed, we cannot make a final verdict about the compliance or not with the university programs, being difficult to establish a univocal correlation between the two programs. Nevertheless, we can state that the bulk of critical concepts needed to acquire the grammatical case system of Russian is covered in the first 23 lessons. Of course, no mention of the instrumental, and the plural forms of dative and prepositional is made, but the teaching method of combining daily contents and vocabulary with the useful prepositions, and thus case, may be found innovative. Compared to a more academic approach, where the deductive learning method is applied, Duolingo does not provide schemes or explanation (for Russian though) but relies on the inductive method. Maybe a combination of both approaches would be optimal for learners, above all of the older generation. Duolingo really helps to make students confident to make basic sentences, it is a good instrument to start a language before attending a formal course or to prove the personal attitude to study a certain language. Despite that, on a more professional level, this application cannot really help intermediate learners to improve their use of the language, since the bulk of examples are limited and no long texts are provided, at least for Russian.

Список литературы

1. Alexander B. Going nomadic: Mobile learning in higher education. EDUCAUSE Review. № 39 (5), 2004. P. 28–35.
2. Bachore M.M. Language learning through mobile technologies: An opportunity for language learners and teachers. Journal of Education and Practice. № 6. 2015. P. 50–53.
3. Chen X.B. Tablets for informal language learning: Student usage and attitudes. Language Learning and Technology. № 17 (1). 2013. P. 20–36.
4. Countries by Smartphone Penetration [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.worldatlas.com/articles/countries-by-smartphone-penetration.html (дата обращения: 08.05.2019).
5. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. Proceedings of

the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Envi-ronments, ACM. 2011. P. 9–15.

6. Gee J.P. What Video Games Have to Teach About Learning and Literacy.

7. Guliani P. Duolingo Looks To Dominate The Mobile Education Market With New Flashcard App TinyCards. Forbes [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.forbes.com/sites/parulguliani/2016/07/22/duolingo-looks-to-dominate-the-mobile-education-market-with-new-flashcard-app/#754f77d61c1d (дата обращения: 17.02.2017).

8. Klopfer E. Augmented Learning: Research and Design of Mobile Educational Games. Cambridge: MIT Press. 2008.

New York, Palgrave Macmillan. 2003.

9. Shaffer D.W. How Computer Games Help Children Learn. Palgrave New York, Macmillan, 2006.

10. Viberg O. Gronlund A. Cross-cultural analysis of users' attitudes toward the use of mobile devices in second and foreign language learning in higher education: A case from Sweden and China. Computers and Education. № 69. 2013. P. 169–180.

11. Von Ahn L. Duolingo: Learn a language for free while helping to translate the web. Proceedings of the 2013 International Conference on Intelligent User Interfaces. New York: ACM. 2013. P. 1–2.

References

1. Alexander, B. (2004). Going nomadic: Mobile learning in higher education. EDUCAUSE Review. 39(5). 28–35.

2. Bachore, M. M. (2015). Language learning through mobile technologies: An opportunity for language learners and teachers. Journal of Education and Practice. 6. 50–53.

3. Chen, X. B. (2013). Tablets for informal language learning: Student usage and attitudes. Language Learning and Technology. 17(1). 20–36.

4. Countries by Smartphone Penetration. Retrieved 8 May, 2019 from https://www.worldatlas.com/articles/countries-by-smartphone-penetration.html

5. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification".

Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. 9–15. ACM.

6. Gee, J.P. (2003). What Video Games Have to Teach About Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan.

7. Guliani, P. (2017). Duolingo Looks To Dominate The Mobile Education Market With New Flashcard App TinyCards. Forbes. Retrieved 17 February, 2017 from https://www.forbes.com/sites/parulguliani/2016/07/22/duolingo-looks-to-dominate-the-mobile-education-market-with-new-flashcard-app/#754f77d61c1d

8. Klopfer, E. (2008). Augmented Learning: Research and Design of Mobile Educational Games. Cambridge: MIT Press.

9. Shaffer, D.W. (2006). How Computer Games Help Children Learn. Palgrave New York: Macmillan.

10. Viberg, O., & Gronlund, A. (2013). Cross-cultural analysis of users' attitudes toward the use of mobile devices in second and foreign language learning in higher education: A case from Sweden and China. Computers and Education. 69. 169–180.

11. Von Ahn, L. (2013). Duolingo: Learn a language for free while helping to translate the web. Proceedings of the 2013 International Conference on Intelligent User Interfaces. 1–2. New York: ACM Publ.

Контактная информация:

Антонио Карлуччио – ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов.

E-mail: karluchchio_a@pfur.ru

ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИРГИЗСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.В. Ковалева
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

ETHNOCULTURAL APPROACH IN TEACHING THE RUSSIAN LAGUAGE AS A METHOD FOR FORMING CULTURAL COMPETENCE OF KYRGYZ SCHOOLCHILDREN

A.V. Kovaleva
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

В статье рассматривается этнокультуроведческий подход как один из способов формирования культуроведческой компетенции киргизских школьников. Проводится анализ некоторых методов и приемов по работе с этнокультуроведческой лексикой в процессе изучения художественного произведения русской литературы. Определяются условия формирования культуроведческой компетенции учеников в школах Киргизии.

Ключевые слова: этнокультуроведческий подход, культуроведческая компетенция, этнокультуроведческий комментарий, культура, русский язык, национальная школа, этнокультуроведческая лексика.

Abstract

The article considers the ethnocultural approach as one of the ways of forming the cultural competence of Kyrgyz school students. The analysis of some methods and techniques for working with ethno-cultural vocabulary in the process of studying the literary works of Russian literature. The conditions for the formation of cultural and educational competence of students in the schools of Kyrgyzstan are determined.

Key words: ethnocultural approach, cultural competence, ethnocultural commentary, culture, Russian language, national school, ethnocultural vocabulary.

Тесное взаимодействие киргизской и русской культур на территории Киргизии во много определило цели и задачи современного образования. С учетом того, что русский язык на территории республики имеет статус официального и преподается во всех школах как обязательный предмет, важным является создание благоприятных условий для изучения, восприятия и осознания русского языка и его культуры киргизскими учащимися. Знание реалий русской культуры, адекватная оценка и принятие её традиций является целью культуроведческой компетенции, которая формируется на уроках русского языка и литературы. В Предметном стандарте по предмету «Русский язык» для 5-11 классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики под культуроведческой компетенцией понимается следующее: «владение культуроведческой компетентностью означает, что выпускник школы учитывает социально-речевой и историко-культурный контексты, участвуя в коммуникации, т.е.:

– применяет к себе социальные роли участников общения, согласно сложившимся в обществе нормам поведения;

– выражает личностное отношение к языку как важнейшей части культурного наследия народа;

– владеет нормами речевого этикета» (Предметный стандарт по предмету «Русский язык» для 5- 11 классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики).

Формирование культуроведческой компетенции, несомненно, предполагает включение в языковую картину мира киргизского учащегося концептов не только русской культуры, но и других мировых культур, однако в условиях интеграции русской и киргизской культур, знания о русском языке и его культуре все же являются приоритетными. Необходимость развития культуроведческой компетенции у киргизских учащихся на уроках русского языка определяется социальными условиями существования и развития киргизского общества. Во-первых, в информационном пространстве Киргизии главенствующую роль играет русский язык. Во-вторых, русский язык является основой коммуникации между предста-

вителями разных этносов республики (по данным нацстаткома их более 100). И в-третьих, с каждым годом увеличивается численность трудовых мигрантов из Киргизии (640 тыс. на 2018г), работающих в городах России, что, несомненно, делает необходимым для киргизского человека знание русского языка и его культуры. Одним из способов формирования культуроведческой компетенции киргизских школьников является этнокультуроведческий подход, реализуемый на уроках русского языка и литературы.

Таким образом, **целью** данной статьи является рассмотрение методов и приёмов этнокультуроведческого подхода как способа формирования культуроведческой компетенции киргизских учащихся.

В современной лингводидактике этнокультуроведение занимает важное место, т.к. оно решает проблемы реализации кумулятивной функции языка, которая заключается не только в передаче каких-либо сведений о мире, но и в хранении, фиксации определенной культурно-исторической информации. Этнокультуроведческий подход в обучении языку учитывает особенности национальных традиций и обычаев, что формирует у учащихся целостное представление об изучаемом языке и его культуре.

Возникновение этнокультуроведения в Киргизии связывают с именем Л.А. Шеймана. Ученый явился родоначальником такого направления, как учебное этнокультуроведение, целью которого является «приобщения киргизских учащихся к культуре русского народа главным образом через посредство ее образного языка на основе соотношений между культурами обоих контактирующих народов» (Манликова, с. 202). Учебное этнокультуроведение имеет учебно-прикладную направленность, которая заключается в разработке и внедрении в процесс обучения способов и методов, позволяющих создать благоприятные условия для изучения, осознания и восприятия русского языка и его культуры.

В рамках исследования проблем этнокультуроведения необходимо отметить такие работы Л.С. Шеймана, как «Об учёте этнокультуроведческой лексики в русскоязычных курсах для нерусских учащихся» (1978), «Комплексно-синтетический этнокультуроведческий комментарий» (1982), «Этнокультурное ориентированное развитие русскоязычной читательской зрелости учащихся» (1986) и др. Разработка проблематик учебного этнокультуроведения продолжилась в

трудах многих ученых: М.И. Задарожный, Н.М. Варич, Т.В. Романевич, М.Х. Манликова, Г.У. Соронкулов, В.Н. Каипова и др.

Важным этапом в работе с текстами русской художественной литературы в киргизской школе является освоение лексики с национально-культурным компонентом, т.е. этнокультуроведческой лексики. По определению Л.А. Шеймана, этнокультуроведческая лексика представляет собой «...словарь, характеризующий систему знаний о специфической культуре определенного народа как историко-этнической общности людей,…о новых для учащихся-киргизов элементах культуры русского народа» (Шейман). Выделяют группы этнокультуроведческой лексики – безэквивалентная, фоново-коннотативная лексика, афористика, фразеология. Данные группы входят в состав этнокультуроведческой лексики, так как они тесно связаны с историей и культурой народа изучаемого языка.

При изучении киргизскими школьниками произведений русской художественной литературы возникает необходимость комментирования, толкования и разъяснения этнокультуроведческой лексики. По мысли ученых, при изучении художественного текста необходимо акцентировать внимания на словах, транслирующих особенности культуры, быта и традиций русского народа, т.к. детальная информация о каком-либо предмете или явлении иной культуры помогает ученику не только лучше понять и усвоить изучаемый текст, но и сохранить это слово в его концептуальной и языковой картине мира.

Таким образом, «этнокультуроведческий подход предполагает, что в процессе обучения необходимо использовать контактные связи писателей родной и инонациональной литератур, краеведческий материал, подразумевает выявление типологически сходных и этнически своеобразных черт в системе национальных культур – родной и неродной» (Кольчикова, с. 92).

В теории этнокультуроведения основным методом разъяснения семантики новых слов является этнокультуроведческий комментарий или комплексно-синтетический этнокультуроведческий комментарий. По определению Л.А. Шеймана, этнокультуроведческий комментарий «...на исходном лексическом уровне ... устремлен не просто на необычное для учащихся по своему культурному содержанию русское слово, а на слово художественно этнотипич-

ное, то есть на слово-образ, играющее повышенную роль в системе русской поэтической культуры, в создании ее национальной словесно-художественной «картины мира»; активно участвующее в своих «развертках» в формировании структур высших уровней, в первую очередь структуры художественного характера, а через его пафос – и в формировании стержневого нравственно-эстетического идеала данной культуры на определенном историческом этапе, прежде всего – ее концепции человека» (Шейман).

Таким образом, этнокультуроведческий комментарий призван раскрыть и показать связь определенного слова с национальной культурой, с эпохой, о которой речь идёт в произведении, с характером героя, с духовно-нравственными ценностями народа и т.д. Как отмечает Манликова М.Х., «такой комментарий направлен на воссоздание этнокультурного фона иноязычно-инонационального произведения, особенно в тех случаях, когда существенной гранью его художественной системы является комплекс национально-культурных лейтмотивов» (Манликова, с. 11).

Таким образом, использование этнокультуроведческого комментария на уроках русского языка и литературы в национальной школе помогает не только воссоздать национально-культурный фон изучаемого произведения, но и способствует развитию культуроведческой компетенции и расширению языковой картины мира киргизских школьников.

Учеными-методистами Киргизии выделены некоторые приемы, которые включает этнокультуроведческий комментарий. Использование данных приёмов определяется уровнем подготовки учащихся, сложностью изучаемых произведений, степенью владения русским языком. Основная цель использования метода этнокультуроведческого комментария и его приёмов – обогащения речи учащихся, формирование умений и навыков глубинного восприятия произведения, приобщение к русской национальной картине мира посредством художественных текстов.

Один из приемов этнокультуроведческого комментария – словообразная реминисценця. Данный приём предполагает актуализацию знаний учащихся по ранее прочитанным текстам с целью активизации впечатлений, напоминания о уже встречающемся слове в каком-либо произведении, сопоставления слов в контексте разных художественных текстов. Например, во время изучения

басни И. Крылова «Стрекоза и Муравей» при чтении строки «Попрыгунья Стрекоза Лето красное пропела...» у киргизских учащихся может возникнуть затруднение с восприятием эпитета «красное», они могут понять его буквально как характеристику цвета. В таком случае приём словообразной реминисценции предполагает обращение к текстам, где данное слово употребляется в похожих контекстах: «Приходит Мороз попрыгивает, поскакивает, на красную девушку поглядывает» («Морозко»); «К красну солнцу наконец /Обратился молодец: “Свет наш солнышко!”» («Сказка о мертвой царевне и семи богатырях»).

В ходе обсуждения и сопоставления слова «красный» в разных контекстах учащиеся должны прийти к выводу, что значение этого слова во всех примерах синонимично словам «красивый», «хороший», «прекрасный» и т.д.

Следующий эффективный прием, способствующий глубинному восприятию слова-образа – приём привлечение образа-посредника – «это…образ родной культуры учащихся, в некоторых отношениях оптимально близкий образу культуры изучаемой» (Манликова, с. 11). Работу данного приёма можно проиллюстрировать на примере изучения русских былин. Для полного погружения в произведение и понимания образов былинных героев – русских богатырей необходимо использовать образ-посредник из родной для учащихся фольклорной культуры, например, образы богатырей Манаса, Семетея, Сейтека из эпоса «Манас». Привлечение образа посредника позволит киргизским учащимся лучше воспринять и осознать образы былинных героев русской литературы.

Однако, как отмечают ученые-методисты, успешность приёмов этнокультуроведческого комментария зависит и от привлечения дополнительных невербальных средств: художественных иллюстраций, фрагментов кинофильмов, музыкальных композиций. Только комплексная работа способна воссоздать национально-культурный фон изучаемого художественного произведения и закрепить знания о культуре народа в сознании учащихся.

В **заключении**, этнокультуроведческий подход в обучении русскому языку в школах Киргизии имеет большое значение, потому как он является способом формирования культуроведческой компетенции школьников. Этнокультуроведческий подход способствует формированию знаний киргизских школьников о националь-

ной специфике русской культуры, посредством изучения художественных произведений русских писателей. Важной особенностью этнокультуроведческого подхода является то, что он способен указать на схожие ценности и традиции двух культур – киргизской и русской, что, скорее всего, делает знакомство учеников-киргизов с русской культурой и литературой более успешным и глубинным. Именно знания об иной культуре, способность уважать ее ценности и обычаи, принимать мировоззрение людей другой культуры формируют в киргизских учащихся культурно развитую личность, способную критически мыслить, иметь собственное мнение о мыслях и поступках людей, и быть открытыми к миру, к коммуникации с людьми других культур.

Список литературы

1. Государственная служба миграции при Правительстве Кыргызской Республики [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ssm.gov.kg (дата обращения: 19.06.2019).
2. Кольчикова Н.Л. «Этнокультуроведческий подход и его реализация на уроках литературы в национальной школе (Республика Хакасия)» // Вестник. ТГПУ. 2010. №2.
3. Манликова М.Х. «Учебное освоение национально-культурных элементов иноязычного художественного текста» // Интернаука. 2017. № 7.
4. Манликова М.Х. «Этнокультуроведческая лексикография: научные основы, сопоставления и развития». Б., 2006.
5. Предметный стандарт по предмету «Русский язык» для 5–11 классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ruru/200008?cl=ru-ru (дата обращения: 25.05.2019).
6. Шейман Л.А. «Комплексно-синтетический этнокультуроведческий комментарий // Основы методики преподавания русской литературы в киргизской школе: Пособие для учителей». Ф.: Мектеп, 1982.
7. Шейман Л.А. «Об учёте этнокультуроведческой лексики в русскоязычных курсах для нерусских учащихся» // Рус. яз. в национальной школе. 1978. № 5.
8. Шейман Л.А. «Основы методики преподавания русской литературы в киргизской школе». В 2 ч. Ч. 2. Фрунзе, 1981–1982.

9. Шейман Л.А. «Этнокультурное ориентированное развитие русскоязычной читательской зрелости учащихся» // Рус. яз. и лит. в кирг. школе. 1986. № 5.

10. Штрекер Н.Ю. «Формирование этнокультуроведческой компетенции в процессе изучения лингвистических дисциплин» // Культурологический журнал. 2013. №1.

11. Этнокультуроведческий анализ художественного текста: Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы по дисциплинам лингвокультурологического цикла для бакалавров, аспирантов и магистрантов. В 2-х частях. Ч. I / Ред.-сост. М.Х. Манликова. Бишкек: КРСУ, 2014.

References

1. Gosudarstvennaya sluzhba migratsii pri Pravitel'stve Kyrgyzskoi Respubliki. Retrieved 19 June, 2019 from http://ssm.gov.kg

2. Kolchikova, N.L. (2010). Ethnocultural approach and its implementation in literature lessons at the national school (Republic of Khakassia). Vestnik TSPU. 2.

3. Manlikova, M. Kh. (Ed.). (2014). Ethnocultural analysis of the literary text: a teaching aid for independent work on the disciplines of the linguistic-cultural cycle for bachelors, graduate students and undergraduates. In 2 parts. Part I Bishkek: KRSU.

4. Manlikova, M.Kh. (2006). Ethnocultural lexicography: scientific foundations, comparisons and development. B.

5. Manlikova, M.Kh. (2017). Educational development of national-cultural elements of a foreign language literary text. Internauka. 7.

6. Sheiman, L.A. (1978). On the accounting of ethnocultural vocabulary in Russian-language courses for non-Russian students. Rus. lang at the national school. 5.

7. Sheiman, L.A. (1981-1982). Fundamentals of the methodology of teaching Russian literature in the Kyrgyz school. At 2 hours. Part 2. Frunze.

8. Sheiman, L.A. (1982). Comprehensive-synthetic ethnocultural commentary-tari. Fundamentals of the methodology of teaching Russian literature in the Kyrgyz school: A manual for teachers. F.: Mektep.

9. Sheiman, L.A. (1986). Ethnocultural oriented development of Russian-speaking reader maturity of students. Rus.yaz. or T. in kyrgyzstan. School. 5.

10. Strecker, N.Yu. (2013). The formation of ethnocultural competence in the process of studying linguistic disciplines. Cultural Journal. 1.

11. The subject standard on the subject “Russian language” for 5-11 classes of general educational organizations of the Kyrgyz Republic. Retrieved 25 May, 2019 from http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ruru/200008?cl=en-ru.

Контактная информация:

Ковалева Анна Владимировна – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов, г. Москва (Россия).

E-mail: anna_vesna94@mail.ru

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В РАМКАХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА А. ИВАНОВА «ГЕОГРАФ ГЛОБУС ПРОПИЛ»)

Е.А. Красина
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

А.А. Васильева
Московский государственный институт
международных отношений
Москва, Россия

PRECEDENTIAL PHENOMENA WITHIN LINGUISTIC ANALYSIS OF LITERARY TEXT (THE EXAMPLE OF A. IVANOV'S NOVEL "THE GEOGRAPHER DRANK HIS GLOBE AWAY")

E.A. Krasina
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

A.A. Vasilieva
Moscow State Institute
of International Relations
Moscow, Russia

Аннотация

Статья посвящена анализу прецедентных текстов, личных имен собственных и способам их обозначения в рамках анализа вторичного художественного текста. **Цель статьи** – выявить и описать прецедентные тексты в контексте национальной культуры. Сквозь призму прецедентности рассматривается возможность лингвостилистической интерпретации идиостиля современного российского писателя А. Иванова. **Актуальность статьи** обусловлена необходимостью формирования у студентов-иностранцев страноведческих компетенций и навыков лингвистического комментирования русского художественного текста. Изучение прецедентных текстов определяется наличием в них культурного компонента, демонстри-

рующего особенности русской языковой картины мира. В связи с этим прецедентные тексты рассматриваются как одно из основополагающих средств культурологической направленности в рамках лингвистического анализа художественного текста. Таким образом, адекватная интерпретация прецедентных текстов, входящих в корпус романа А. Иванова «Географ глобус пропил», является важнейшим принципом развития коммуникативных компетенций иностранных учащихся.

Ключевые слова: художественный текст, лингвистический анализ, прецедентные тексты, личное имя собственное, идиостиль.

Abstract

The article deals with the analysis of precedential texts, personal names and the means to denote and specify them in course of linguistic analysis of secondary literary text. The main goal of the article is to reveal and describe precedential texts in the national cultural environment. Through the prism of the precedential phenomena there's applied the possibility of linguostylistic interpretation of idiostyle – individual style of modern Russian writer A. Ivanov. Article actuality is determined by the necessity to form linguocultural competences among foreign students studying Russian and the skills of linguistic comment of Russian literary text. The study of precedential texts strongly depends on the explication of cultural components of their content demonstrating specifics of Russian worldview. Due to this fact, precedential texts are discriminated as one of the basic means of cultural studies within linguistic analysis of any literary text. Consequently, the adequate interpretation of precedential texts included in the body of A. Ivanov's novel *«The geographer drank his globe away*» is one of the most important principles to develop communicative competences of foreign students.

Key words: literary text, linguistic analysis, precedential texts, personal name, idiostyle.

Введение. Вопросы совершенствования образования, коммуникативного развития учащихся и их языковой рефлексии всегда волновали лингвистов. Только художественный текст, прежде всего его лингвистический анализ (далее – *ЛАХТ*) служит средством понимания текста, «словесного образа, ощущения и правильного восприятия тончайших стилистических эффектов художника» (Шан-

ский, с. 213), «в анализе формы полнее увидеть содержание» (Ларин, с. 278).

К истокам лингвистики художественного текста относятся труды М.М. Бахтина (1979), В.В. Виноградова (1963), Ю.М. Лотмана (1970), Л.А. Новикова (1988), Л.В. Щербы (1957) и др. В настоящее время определены законы организации текста в языковой системе, выявлена необходимость рассмотрения текста в рамках его культурологических особенностей. Так, проф. Л.А. Новиков отмечает, что «термину лингвистический анализ (лингвистическое толкование) художественного текста придается широкое значение: к компетенции лингвистики отнесено изучение эстетической функции языка как первоэлемента литературы, а также рассмотрение композиционной структуры художественных произведений» (Новиков, с. 11). Становится очевидным, что в тексте реализуются определенные эстетические и семантические функции.

Особую актуальность ЛАХТ приобретает в иноязычной аудитории, поскольку правильной интерпретации текста мешает «языковой барьер» и перевод вообще. Например, перевод на китайский язык романа А. Иванова «Географ глобус пропил» потребовал около года, поскольку даже название книги оказалось длинным и непонятным. В Китае название переведено как «Географ и водка». Несмотря на уже разработанные направления лингвистического комментирования малой поэтической прозы, на попытки создания типовой модели лингвистического анализа прозаического текста, основанной на анализе идейно-тематического содержания и композиционной структуры, вопросы относительно структурно-семантической и коммуникативной организации художественного текста требуют дальнейшей разработки. Стоит также отметить практическое отсутствие учебников и учебных пособий для иностранных студентов, которые обобщали бы научные достижения в области теории текста, хотя и предложены исследования, раскрывающие внутреннее устройство текста как такового.

Очевидно, что мировая литература дает жизнь многочисленным художественным текстам, при лингвистическом анализе которых обнаруживаются особые экспрессивные (коннотативные) компоненты, которые, по мнению акад. В.В. Виноградова, обусловлены лингвистическими и экстралингвистическими факторами: «Экспрессивная насыщенность выражения зависит от его значения, от

внушительности внутренней формы, от степени его смысловой активности в общей духовной атмосфере данной среды и данного времени» (Виноградов, с. 21). Очевидно, что речь идет об уникальных экспрессивных средствах, в частности, паремиологических единицах, крылатых словах, которые становятся известными всё более широкому кругу читателей. Считаем, что экспрессивная функция в равной степени может характеризовать и отдельные фрагменты текста, особенно в случае частичного или полного цитирования, как и к так наз. *прецедентным текстам*. В связи с этим до сих пор актуальной остается проблема определения прецедентных текстов, теоретически сформулированная проф. Ю.Н. Карауловым. Впервые термин был предложен в его работе «Русский язык и языковая личность» (1987) и прецедентный текст трактовался как «всякое крупное явление данной национальной культуры, которое известно абсолютному большинству ее носителей, и отсылки, апеллирование к которому относительно часто осуществляется в речи носителей, которые являются понятными, легко дешифруются адресатом речи» (Караулов, с. 154–155). К числу прецедентных текстов относятся «события, связанные, как правило, с именами собственными – антропонимами и топонимами» (Там же).

Таким образом, опираясь на исследования отечественных лингвистов в области ЛАХТ, учитывая особенности функционирования прецедентных текстов, определим цель статьи более конкретно: выявить и описать ключевую особенность использования прецедентных текстов в рамках лингвистического анализа на примере современного художественного текста А. Иванова «Географ глобус пропил». Подобное описание необходимо для целостного представления идиостиля писателя. Обратимся к тексту романа.

В главе «Сашенька» рассказывается о том, что Саша Рунева пишет письмо Будкину, в котором излагает свои чувства. Письмо отсылает читателя к письму Татьяны из «Евгения Онегина»:

«– А я ему [Будкину] ***письмо*** *написала…, – смутилась Саша и достала из кармана сложенный вчетверо тетрадный листок. «Я очень устала без тебя. Мне кажется, что наша ссора – недоразумение, случайность. Она возникла из пустяка. Если ты считаешь, что я виновата, то я согласна и прошу прощения. Ты мне очень дорог и нужен. Я тебя жду всегда. Приходи», – прочел Служкин (…)*

– Ты мне расскажешь, как он отреагирует на письмо?

– Расскажу, – согласился Служкин. – ***Хоть сейчас. Начинать?»*** (Иванов, с. 28-29).

Анализируя последнюю реплику, читатель угадывает заочный *будкинский/«онегинский»* отказ-отповедь. Очевиден и пушкинский мотив эпистолярного жанра.

Глава-цитата «В том гробу твоя невеста» вновь апеллирует к произведению А.С. Пушкина «Сказке о мертвой царевне и о семи богатырях», при этом очевидна жанровая связь с фольклором, ср.:

«*Там за речкой тихоструйной*
Есть высокая гора,
В ней глубокая нора;
В той норе, во тьме печальной,
Гроб качается хрустальный
На цепях между столбов» (Иванов, с. 214–215).

Интересна для анализа «Эпитафия Петрову», сочиненная главным персонажем романа – географом В. Служкиным ко дню рождения одноклассника по фамилии Петров:

«Помедли, случайный прохожий,
У этих гранитных плит.
Здесь тело Петрова Алеши
В дубовом гробу лежит (…)» (Иванов, с. 38–39).

Эпитафия напоминает «Мою эпитафию» А.С. Пушкина, «Эпитафию» М.Ю. Лермонтова и даже иронизирует над стихотворением М. Цветаевой «Прохожий», которая, в свою очередь, обращалась к творчеству А.С. Пушкина и считала себя его ученицей. По сути, аллюзии на стихотворные тексты являются своеобразной структурно-стилистической реминисценцией стихотворений поэтов XIX–XX вв., которые выступают в качестве прецедентных текстов.

Особый пласт аллюзии в романе составляет группа прецедентных имен. Имя главного персонажа Виктора Служкина передает несколько созначений. Его конкретное индивидуальное имя выполняет референтивную функцию. С одной стороны, фамилия *Служкин* созвучна с *Пушкин.* С другой стороны, *Служкин* – от «слуга», «служить». По сути, прослеживается автохарактеристика А. Чацкого: «Служить бы рад, прислуживаться тошно» комедии в стихах А.С. Грибоедова. Имя *Виктор* означает «победитель», что

связано с его профессиональной деятельностью. Но в кругу друзей он *Витус* – по аналогии с *Витусом Берингом*, известным мореплавателем, прославившимся географическими открытиями, ведь из текста романа известно, что В. Служкин – учитель географии, любящий походы.

Очевидной становится пушкинская аллюзия на имя завуча *Роза Борисовна*. Обратимся к примеру:

«Я сегодня кабинет принимал у завучихи, ***Угрозы*** *Борисовны*» (Иванов, с. 14). Сравните: «*Кого не утомят* ***угрозы,*** */ Моленья, клятвы, мнимый страх, / Записки на шести листах…». «И вот уже трещат* ***морозы*** */ И серебрятся средь полей / (Читатель ждет уж рифмы* ***розы*** */ На, вот возьми скорей)*» (Пушкин А.С. «Евгений Онегин»). Поскольку Роза Борисовна является объектом недовольства и раздражения, В. Служкин поэтически штампует ее имя в ряд наименований: *Роза/Угроза/морозы.*

В **заключении**, прецедентные тексты изобилуют прецедентными именами, которые становятся их отличительной чертой, сигналом и способом опознания исходного текста, к которому апеллируют персонажи и автор романа. Включение прецедентного текста в новый художественный текст, апелляция к прецедентным именам, прием аллюзии способствуют актуализации знаний читателя, представляет особый интерес в рамках лингвокультуры, при этом частотное и регулярное обращение к прецедентным феноменам формирует культурный концепт. В силу этого, по нашему мнению, при лингвистическом комментарии и анализе учет прецедентных личных имен собственных, прецедентных текстов, посредством которых читатель декодирует культурные коды, свойственные русской национальной языковой картине мира. Художественный текст, содержащий фоновую информацию в виде прецедентных феноменов и аллюзий, требует от читателя дополнительных культурологических знаний для понимания и адекватной интерпретации текста.

Список литературы

1. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М., 1972.

2. Иванов А.В. Географ глобус пропил. М.: АСТ, 2014.

3. Караулов Ю.Н. Ассоциативная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. М.: ИРЯ РАН, 1999.

4. Ларин Б.А. Эстетика слова и язык писателя. Избранные статьи. Л.: Художественная л-ра, Ленинград, отд., 1974.

5. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970.

6. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. М.: Русск. язык, 1988.

7. Пушкин А.С. Евгений Онегин [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.poetry-classic.ru/4-8.html (дата обращения: 07.09.2019).

8. Шанский Н.М. Художественный текст под лингвистическим микроскопом. В кн.: В мире слов. М., 1971.

References

1. Ivanov, A.V. (2014). The geographer drank the globe. Moscow: AST Publ.

2. Karaulov, Yu.N. (1999). Associative grammar and associative verbal network. Moscow: IRYA RAS Publ.

3. Larin, B.A. (1974). Aesthetics of the word and language of the writer. Selected articles. Leningrad: Artistic l-r Publ.

4. Lotman, Yu.M. (1970). The structure of the literary text. Moscow: Art Publ.

5. Novikov, L.A. (1988). Literary text and its analysis. Moscow: Russian. Language Publ.

6. Pushkin A.S. Evgenii Onegin. Retrieved 7 September,2019 from http://www.poetry-classic.ru/4-8.html.

7. Shansky, N.M. (1971). Literary text under a linguistic microscope. In the book: In the world of words. Moscow.

8. Vinogradov, V.V. (1972). Russian language (grammatical doctrine of the word). Moscow.

Контактная информация:

Красина Елена Александровна – доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Российского университета дружбы народов.

E-mail: elena_krassina@mail.ru

Васильева Анна Александровна – преподаватель кафедры русского языка Московского государственного института междуна-

родных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации.

E-mail: Vasilyevaaa_mgimo@mail.ru

ТОПОНИМЫ В РОМАНАХ Е.Г. ВОДОЛАЗКИНА КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Н.В. Кривошапова
Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко
г. Тирасполь, Молдова

TOPONYMS IN E. G. VODOLAZKIN'S NOVELS AS A SOURCE OF LINGUOCULTURAL INFORMATION

N.V. Krivoshapova
T.G. Shevchenko Pridnestrovian State University
Tiraspol, Moldova

Аннотация

В данной работе мы анализировали лингвокультуремы в творчестве Е.Г. Водолазкина на примере трёх его романов «Лавр», «Авиатор», «Брисбен».

Анализ произведений писателя показал, что для Е.Г. Водолазкина использование такого феномена как лингвокультурема является актуальным и продуктивным способом передачи культурной информации, создания ярких образов в сознании читателя.

Интересно, что в романах используются различные виды лингвокультурем. Следуя классификации Г.А. Кажигалиевой, их можно разделить на три группы: прямые (неопосредованные), описательные и фоновые лингвокультуремы. Каждая группа лингвокультурем в свою очередь имеет свои соответствующие классификационные деления (Кажигалиева).

Большая часть лингвокультурем, встречающихся в романах, представляют собой имена собственные, антропонимы и топонимы.

Ключевые слова: лингвокультурема, символ, топоним, антропоним, лингвокультрологическое пространство романа.

Abstract

In this paper, we analyze linguoculturemes in E. G. Vodolazkin's novels "Laurel", "the Aviator", "Brisbane".

The analysis of the writer's works showed that for E. G. Vodolazkin using linguoculturemes is a relevant and productive way of transmitting cultural information, creating vivid images in the reader's mind.

It is interesting that different types of linguoculturemes are used in the novels. Following the classification of G. A. Kazhigalieva they can be divided into three groups: direct (unmediated), descriptive and background linguistic culture. Each group of linguoculturemes in turn has its corresponding classification divisions.

Most of the linguoculturemes found in the novels are proper names, anthroponyms and toponyms.

Key words: linguoculturemes, symbol, toponym, anthroponym, linguocultural space of the novel.

Введение. Лингвокультуремы часто встречаются в художественных текстах. Они являются, своего рода, отсылками к истории, религии, фольклору, публицистической и художественной литературе, быту и культуре страны. Они делают язык произведения более живым и динамичным, порождая в сознании читателя яркие образы, придают дополнительные оттенки значения высказываниям.

Топонимы участвуют в создании образов героев, формируют художественное время и пространство, характеризуют национально-культурные особенности определённой эпохи.

Название одного из романов Е.Г. Водолазкина является топонимом. ***Брисбен*** – это город в Австралии.

*«Говоря о городе своей мечты, мать назвала **Брисбен**…Город легко присоединился к Зурбагану, Гель-Гью и Лиссу, о которых мальчик читал у Александра Грина».*

[Е.Г. Водолазкин, «Брисбен»].

В романе автор сам раскрывает название города, поясняя, что город был назван в честь Томаса Брисбена – известного генерала, который также был астрономом и в «свободное» время открыл более семи тысяч звезд, его именем даже назвали кратер на Луне.

Знакомясь с текстом произведения, читатель понимает, что Брисбен – это не просто город, это символ. В стилистическом функционировании лингвокультурема имеет обобщённо-символическую функцию.

Автор подчёркивает сказочность города, сравнивая его с вымышленными городами из произведений Александра Грина. Сам автор, создавая произведение, надеялся, что Брисбен является вымышленным городом, писатель был приятно удивлён, узнав, что такой город в действительности существует.

В романе город Брисбен становится мечтой для многих персонажей. Не случайно выбранный автором город находится именно в Австралии, сказочной стране, которую, как высказываются герои романа, «никто никогда не видел», будто бы и город вымышленный, сказочный, и страна – также.

На протяжении всего романа город является таинственным, что-то подсказывает читателю «не всё так просто». В конце романа читатель понимает, что город Брисбен – это не просто город-мечта, это символ и образ рая. После этого всё становится на места. Становится понятным, куда на самом деле «уехала» мать главного героя, его сводный брат и его дочь Вера.

Таким образом, лингвокультурема ***Брисбен*** является наполненной историей и культурой австралийского народа, а также духовным смыслом, определяемым самим автором. Выполняет в тексте обобщенно-символическую функцию. Эту лингвокультурему можно отнести к описательным, ее смысл больше структуры предложения и совпадает со структурой всего текста произведения. Благодаря популярности романа, лексема Брисбен приобретает дополнительные смысловые значения, становится интернациональным образом.

Существенное значение для всех трёх романов Е.Г. Водолазкина имеет лингвокультурема, называющая северный ***«город на Неве».***

Знаменитый образ Петербурга как города фантасмагории впервые встречается в творчестве Н.В. Гоголя.

В этом городе «возможно всё» и никого не удивляет, что именно в Петербурге нос коллежского асессора Ковалёва способен разгуливать по улицам, ездить в карете и даже молиться в Казанском соборе. Также образ загадочного Петербурга встречается в

творчестве А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, А. Белого и многих других авторов. Образ Петербурга является ключевым и для творчества Е.Г. Водолазкина.

Следуя классической традиции изображения Петербурга, в этом городе после эксперимента по заморозке людей спустя несколько десятилетий просыпается главный Герой романа «Авиатор» Иннокентий Петрович Платонов, чьё прошлое покрыто тайной и будет раскрываться на протяжении всего романа.

Следует также отметить, что наименование города изменяется вместе со временем изображаемых событий. Писатель называет его и *Петербургом*, и *городом на Неве*, и *Ленинградом*, *Петроградом* и *Петербургом*. Данные лексемы впитывают в себя культурное, историческое и политическое прошлое страны.

«Вскоре им удалось снять недорогую однокомнатную квартиру на Ржевке – в спальном районе города, который был именно ***Ленинградом****, а к* ***Петербургу*** *не имел никакого отношения*».

(Е.Г. Водолазкин, «Брисбен», с. 269).

В данном предложении автор противопоставляет лингвокультуремы Ленинград и Петербург, подразумевая различия архитектуры старых районов города, наполненных эстетикой и помпезностью, и новых районов, состоящих в основном из однообразных панельных домов.

Санкт-Петербург трижды менял свое имя, был Петроградом, позже – Ленинградом, потом ему вновь вернули историческое название.

И каждое переименование было своего рода «зеркалом» настроений в стране, отражением исторических и политических преобразований.

Многие считают, что название «Санкт-Петербург» город получил в честь своего основателя, Петра I. Однако это не так. Имя свое Северная Столица получила в честь небесного покровителя первого российского императора – апостола Петра. «Санкт Петербург» буквально означает «Город Святого Петра». Петр Великий мечтал основать город в честь своего небесного покровителя еще задолго до основания Санкт-Петербурга.

Геополитическое значение новой российской столицы обогатило название города еще и метафорическим смыслом. Ведь апо-

стол Петр считается хранителем ключей от райских врат, а Петропавловская крепость (именно с нее в 1703 году началось строительство Петербурга) была призвана охранять морские ворота России.

Таким образом, лингвокультурема ***«Петербург»*** является описательной, так как её смысл больше структуры слова или предложения, культурологическое значение лексемы складывается из множества художественных тексов народа. Функция данной лингвокультуремы в тексте произведения заключается в описании национально-культурных особенностей определённой эпохи, указание на место и время изображаемых событий, характеризует национально-культурные особенности определённого исторического периода страны.

К ярким лингвокультуремам, выраженным топонимами, относятся названия улиц, мостов, бульваров и архитектурных строений.

Бульвар Шевченко, Кооперативный переулок, Ленинградский проспект, улица Правды, Мытницкая набережная, Большая Пушкарская, Пушкинская улица, Исаакиевская площадь, Полежаевский парк, Троицкий мост, Юсуповский сад, Тучков мост, Аничков мост.

Данные лингвокультуремы отражают историю страны, культуру. Благодаря данным лингвокультурологическим единицам, перед нами открывается карта Санкт Петербурга, города, который писатель описывает во всех своих романах.

*«Идём по Невскому – мимо Екатерининского сада, по **Аничкову мосту**, по Знаменской площади – ну, и доходим, стало быть, до Лавры*».

(Е.Г. Водолазкин, «Авиатор», с. 318).

Аничков мост является самым известным мостом города на Неве. Мост находится в Центральном районе Санкт-Петербурга и соединяет Спасский и Безымянный острова. Мост через реку Фонтанку обрамлён четырьмя разными скульптурами.

Предполагалось украсить переправу большими вазонами, для которых установили постаменты. Но вместо ваз на мосту появились скульптуры, созданные петербургским ваятелем Петром Карловичем Клодтом.

Скульптуры изображают последовательные фазы обуздания коня человеком. Каждая скульптура – это новый этап борьбы человека со стихиями природы и победа над ней.

Однако существует и противоположный взгляд на последовательность скульптур. Многие видят в ней послание, притчу русским царям, ведь стихия обуздывается лишь на время, надолго с ней не справиться.

В данном примере лингвокультурема Аничков мост выполняет фоновую и описательно-изобразительную функцию, используется в качестве фона изображаемых событий, а также делает описание зрительно-ощутимым.

«Несмотря на все помехи, с высоты 122 метров Альберту Михайловичу было видно многое – Заячий остров, Петербург и даже страна в целом».

(Е.Г. Водолазкин, «Лавр», с. 352).

Заячий остров–остров в устье Невы, на котором в 1703 году была заложена крепость, первое сооружение будущего города. Вскоре крепость была названа в Петропавловскую, по названию построенного на её территории собора.

Заячий остров быстро застраивался бастионами и соединяющими их куртинами. Некоторые из них затем неоднократно перестраивались, а другие «дожили» до наших дней почти неизменными.

Недалеко от собора была сооружена усыпальница для царей и великих князей с шестьюдесятью склепами под полом. Там похоронено большинство российских правителей начиная с XVIII века.

Во время шведской колонизации остров носил название ***Люст-гольм***, в переводе ***Весёлый остров***, или **Люст-эйланд –** *Весёлая земля*.

Согласно преданиям, остров принадлежал некому шведу, который любил проводить здесь гуляния и праздники. Но природа острова у Финского залива сурова, и во время одного из наводнений строения вместе с людьми был смыты с острова водой. С тех пор за островом закрепилось название ***Тойфель-хольм***, что переводится как *Чёртов,* и долгое время остров пустовал.

В действительности же на финских картах тех времён остров назывался Енисаари, что в переводе на русский язык означает *Заячий остров* (енис – заяц, сари – остров).

В романе «Лавр» значимыми лингвокультурологическими единицами являются названия монастырей, соборов и храмов. Так

главный герой романа отправившись в Иерусалим попадает во множество монастырей.

Иоанно-Предтеченский монастырь – православный женский монастырь, расположенный в городе Псков на Завеличье (исторически сложившийся микрорайон города Пскова, назван по расположению на противоположном от исторического центра берегу реки Великая).

Монастырь основан в 1243 году княгиней Ефросиньей Рогволдовной (Евпраксия Псковская), убитой своим мужем псковским князем Ярославом Владимировичем, известным в истории своим предательством города в 1240 году.

Спасо-Евфросиниевский (Спасо-Ефросиньев) монастырь – женский православный монастырь в Полоцке, один из древнейших и крупнейших центров православия на территории Белоруссии

Основан святой княгиней Евфросинией Полоцкой в 1125 году. Со временем здесь были пострижены в монашество сестры преподобной Евфросинии: родная Гордислава и Звенислава.

Киево-Печерская лавра – один из первых монастырей Киевской Руси. Является одной из важнейших православных святынь, третий Удел Богородицы. Был основан в 1051 году во времена правления Ярослава Мудрого, монахом Антонием и его учеником Феодосием.

Собор Святого Стефана – это католический собор, национальный символ австрийцев и символ города Вена.

Святая земля – одно из названий Иерусалима и окружающих его территорий. Название возникло из-за размещения на этих землях основных христианских святынь, которые являлись следами проходивших здесь событий священной истории.

Данные лингвокультуремы, являющиеся топонимами, помогают передать информацию содержательно-фактуального типа, формируют художественное время и пространство.

Топонимы выполняют фоновую функцию, функционируют в качестве фона изображаемых в романе событий, а также делают описание зрительно-ощутимым и рельефным. Благодаря им автор мастерски рисует историко-географическую карту Средневековой эпохи.

Заключение. Анализ лингвокультурологического пространства произведений Е.Г. Водолазкина позволяет утверждать, что

лингвокультуремы часто используются в художественных текстах писателя.

Основной функцией лингвокультурем в тексте является создание яркого, зрительно ощутимого образа в сознании читателей. Также лингвокультуремы выполняют функцию передачи информации о времени и пространстве изображаемых событий, передают национально-культурные особенности определённой эпохи.

Список литературы

1. Водолазкин Е.Г. Авиатор. – М.: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2019.
2. Водолазкин Е.Г. Брисбен. – М.: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2019.
3. Водолазкин Е.Г. Лавр. – М.: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2019.
4. Кажигалиева Г.А. О системе текстовых лингвокультурем. // Вестник ТГГПУ, 2009.

References

1. Kazhigalieva, G.A. O sisteme tekstovykh lingvokul'turem. // Vestnik TGGPU, 2009.
2. Vodolazkin, E.G. Aviator. – M.: Izdatel'stvo AST: Redaktsiya Eleny Shubinoi, 2019.
3. Vodolazkin, E.G. Brisben. – M.: Izdatel'stvo AST: Redaktsiya Eleny Shubinoi, 2019.
4. Vodolazkin, E.G. Lavr. – M.: Izdatel'stvo AST: Redaktsiya Eleny Shubinoi, 2019.

Контактная информация:

Кривошапова Наталья Викторовна – кандидат филологических наук доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко.

E-mail: krivoshapova2012@gmail.com

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ

Д.О. Лебедева
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

MODERN APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING

D.O. Lebedeva
Peoples Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

Актуальность всех вопросов, связанных с культурой и методикой изучения русского языка в диалоге культур, приобрела в настоящее время небывалую остроту, поскольку позиция России на международной арене укрепляется с каждым днем.

Цель работы – проанализировать современные подходы преподавания русского языка как иностранного.

Для достижения поставленной цели использовались **такие методы исследования**, как анализ литературы по исследуемой проблеме; анализ и обобщение теоретических положений и практического опыта преподавания РКИ с использованием известных подходов и методов.

В данной работе использовались труды Муллагалиевой Л.К., Мардиевой Э.Р., Галимьяновой В.Р., Колосовой Т.Г., Рождественской О.Ю., Айтпаевой А.С., Ласкаревой, Е.Р., Акишиной А.А., посвященные исследованию данной проблемы.

В работе предпринята попытка рассмотреть подходы к преподаванию русского языка как иностранного на начальном этапе в качестве средства для достижения такого уровня владения языком, когда студент самостоятельно мог бы решать возникающие перед ним языковые задачи. А именно социокультурный, личностно-деятельностный, коммуникативно-деятельностный, интерактивный, сознательно-практический методы и метод Акишиной А.А.

Заключение подводит итог работе.

Ключевые слова: русский как иностранный, методика преподавания, начальный уровень.

Annotation

The aim of all issues related to culture and the methodology of studying the Russian language in the dialogue of cultures has gained unprecedented urgency at present, since Russia's position in the international arena is strengthening every day.

The purpose of the work is to analyze modern approaches to teaching Russian as a foreign language.

To achieve this goal, such **research methods** as analysis of the literature on the problem under study were used; analysis and generalization of theoretical principles and practical experience in teaching Russian as a foreign language using well-known approaches and methods.

In this work, we used the works of Mullagalieva L.K., Mardieva E.R., Galimyanova V.R., Kolosova T.G., Rozhdestvenskaya O.Yu., Aitpayeva A.S., Laskareva, E.R., Akishina A .A. Dedicated to the study of this problem.

An attempt is made to consider approaches to teaching Russian as a foreign language at the initial stage as a means to achieve such a level of language proficiency when a student could independently solve language problems that arise before him. Namely, sociocultural, personal-activity, communicative-activity, interactive, consciously-practical methods and method by Akishina A.A.

The conclusion summarizes the work.

Key words: Russian as a foreign language, teaching methods, elementary level.

Введение. Актуальность. Все страны мира пришли к единому мнению: для формирования поликультурной личности необходимо обладать не только родным языком, но и языками других стран. В современном мире у иностранцев наблюдается желание изучать русский язык как в России, так и в своих странах.

В работе рассматриваются проблемы изучения русского языка как иностранного на начальном этапе и методики, помогающие решить их эффективнее всего. А именно социокультурный, личностно-деятельностный, коммуникативно-деятельностный, метод переноса

акцента внимания с информационного обучения на методологическое, интерактивный метод, сознательно-практический метод и метод Акишиной А.А.

Теоретическая ценность исследования состоит в обобщении современных методик преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе, возможность использовать на практике рассмотренные методики.

Степень изученности темы исследования. Методики преподавания русского языка как иностранный уже много десятилетий являются объектом дискуссий не только среди российских, но даже среди зарубежных ученых. Например, работы Муллагалиевой Л.К., Мардиевой Э.Р., Галимьяновой В.Р., Колосовой Т.Г., Рождественской О.Ю., Айтпаевой А.С., Ласкаревой, Е.Р., Акишиной А.А. посвящены исследованию данной проблемы.

Что касается **исторического развития** предпочтений в выборе методик преподавания русского как иностранного, можно сделать следующие ретроспективные выводы:

• В шестидесятые годы двадцатого века больший уклон в преподавании русского как иностранного делался на изучение терминов и расширения словарного запаса по специальности. Однако исследования и дальнейшие наблюдения за обучающимися показали нецелесообразность данного подхода, так как он не способствовал дальнейшему профессиональному общению. Специфика написания научной литературы по специальности в те годы не принималась во внимание, поэтому были написаны учебники и учебные пособия с направленностью на сразу две или три дисциплины.

• В семидесятые годы акцент ставился на продуктивные виды речевой деятельности (говорение и письмо), и рецептивные виды (аудирование и чтение), вдобавок большое значение играл вид и роль текстов, разработанных для учебно-методических пособий. Выяснилось, что разумнее исследовать тексты по специальности более разнопланово, нежели это делает лексико-грамматический анализ. Подготовка к общению в среде специальности открывала новые возможности для студентов. Было отмечено преимущество акцентирования внимания на содержании текста, чем на его лексико-грамматических моделях, при обучении воспроизведению неподготовленной научной речи.

• Главным методом преподавания русского как иностранного в восьмидесятые годы двадцатого века является структурно-смысловой подход к изучению текстов по специальности. Главная цель преподавателя заключалась в обучении студентов воспроизведению типовых речевых произведений. При выборке печатного материала на первый план выходило не только соответствие специальности обучающегося, но и другие характеристики, например присутствие в текстах ранее изученных либо изучаемых на данный момент грамматических средств, синтаксических конструкций, лексики и так далее. Деятельность учащихся на занятии преимущественно ограничивалась письмом и аудированием.

• В девяностые годы в России были даны обоснованные рекомендации к как можно более раннему началу обучения языкам, а также дифференциации обучения. Видные ученые, такие как И.Б. Авдеева, А.П. Клобукова, О.Д. Митрофанова, внесли свой вклад в разработку наиболее эффективной методики преподавания русского языка как иностранного именно в эти годы.

Цель работы – проанализировать современные подходы преподавания русского языка как иностранного.

Для достижения поставленной цели использовались **такие методы исследования**, как анализ литературы по исследуемой проблеме; анализ и обобщение теоретических положений и практического опыта преподавания РКИ с использованием известных подходов и методов.

Результаты и обсуждение. О роли русского языка как языка международного общения говорили многие исследователи. Также отмечается его важность и как языка прекрасного русского искусства и великой русской литературы. Поэтому сегодня наблюдается повышение интереса к изучению (Максимова, Омельченко, Ноянзина). «Актуальность всех вопросов, связанных с культурой и методикой изучения русского языка в диалоге культур, приобрела в настоящее время небывалую остроту» (Муллагалиева, Мардиева, Галимьянова, с. 8).

С самого начала изучения языка, необходимо тщательно прорабатывать фонетический аспект языка. Обоснованно это тем, что правильная методика преподавания русского как иностранного на начальном этапе позволяет сформировать у учащихся необходимые

фонетические (слухо-произносительные) навыки, необходимые для дальнейшего овладевания всеми видами языковой деятельности.

Результативность методики в современном мире определяется по ее итоговому этапу, поэтому цель преподавания русского языка на начальном этапе – помочь обучающимся выработать понятную, правильную речь и обеспечить овладение навыком аудирования.

Безусловно, русский язык вызывает сложности у изучающих его иностранцев не только по причине богатого лексического состава и ее полисемии, но и по артикуляционным аспектам, которые необходимо тщательно тренировать с самого первого занятия.

Фонетика русского языка вызывает трудности при изучении по нижеследующим причинам:

1. В других языках может не существовать всей палитры разнообразных звуков и сочетаний звуков, которая представлена в русском языке. Зачастую приходится начинать тренировать мышцы артикуляционного аппарата, которые никогда раньше не были задействованы, что причиняет не только дискомфорт, но в некоторых случаях реальную физическую боль.

2. Вторая причина – малый объем легких. Для корректного произношения некоторых звуковых сочетаний русского языка необходимо иметь иной запас воздуха, чем для овладения многими другими языками (Колосова).

Принимая во внимание все вышеперечисленные трудности осваивания фонетики русского языка как иностранного, необходимо подбирать методики преподавания с учетом максимально комфортного их преодоления. Добиться результата наиболее оптимальным способом можно выполняя разнообразные зарядки для органов речи, заучивание поэзии, пословиц, поговорок, скороговорок и даже песен на русском языке. Главная задача на этом этапе – добиться от ученика понимания что есть правильная фонетика и интонация в русском языке, ведь это – фундаментальные знания.

Конечно, начало изучения языка должно быть связано не только с фонетическим, но и с лексическим и грамматическим аспектами. Начальный период обучения русскому языку как иностранному формирует у студентов коммуникативную компетенцию, состоящую из навыков говорения, аудирования, письма и чтения.

Эти навыки являются базовыми и способствуют эффективному общению в языковой среде. Постоянное пополнение словарного запаса в процессе учебной деятельности необходимо для полного погружения в языковую среду.

Формирование лексической компетенции состоит в умении пользоваться лексической стороной изучаемого языка. Однако будет более продуктивно рассматривать ее и в ракурсе лингвистической, а также мотивационной, рефлексивной, коммуникационно-ориентированной направленности (Колосова).

Тенденция к глобализации и диалогизации русского языка открывает ряд новых трудностей, связанных с формированием лексической компетенции. Прежде всего это связано с недостаточной сформированностью у студента коммуникативной культуры – совокупности знаний, умений, навыков и коммуникативных качеств, позволяющих учащимся с раннего этапа свободно ориентироваться в языковой среде.

Еще одна немаловажная проблема – недостаточное акцентирование внимания на этнориторике. Этнориторика – наука об особенностях культуры того или иного народа, проявляемые в реальной жизни. Очень часто не обладая экстралингвистическими знаниями сложно понять мотивы речи и поведения собеседника, принадлежащего к другому этносу.

Недостаток этнориторических сведений в реальной жизни ставит перед преподавателем русского языка как иностранного задачи постоянного совершенствования процесса обучения этого предмета при современной образовательной парадигме (Айтпаева).

Наиболее актуальным способом решения данной проблемы является **социокультурный подход**. При нем обучение ведется неотрывно от культуры страны изучаемого языка, помогая студентам окунуться в менталитет страны и избежать в будущем недопонимания, порожденного разным воспитанием.

Некоторые трудности вызывает и изучение грамматического строя русского языка. С самого начала студентам становится понятно, что грамматический строй их языка и русского почти не имеют точек соприкосновения. К примеру, глаголы в русском языке могут спрягаться, существительные менять род и падеж, и прочее, чем не могут похвастаться многие языки мира. Грамматические

значения слов в русском выражаются только окончаниями, которые и представляют грамматическую форму слова.

Учитывая вышесказанное, не удивительно, что при изучении грамматического значения тех или иных грамматических структур возникает ряд проблем (Штыкова).

Изучение грамматического строя языка на раннем этапе играет важную роль, поскольку помогает в полной степени овладеть коммуникативной компетенцией.

Преодолеть эту проблему помогает **личностно-деятельностный, и коммуникативно-деятельностный подходы к обучению.** При обоих подходах грамматический строй языка усваивается в процессе решения коммуникативных задач, то есть многократного повторения речевых образцов в классе в процессе речи. Однако при таких подходах усвоение грамматики происходит лишь на подсознательном уровне.

Запоминание грамматического строя языка у студентов в некоторых случаях происходит интуитивно: они чувствуют особенности языка в процессе речи. Лучший способ улучшить грамматическую компетенцию таких студентов – обеспечить их достаточной начитанностью текстов и уделять большее внимание генерированию речи в процессе обучения. Однако большая часть студентов с трудом учатся использовать в речи корректные грамматические формы. В таких случаях целесообразно выделять на изучение грамматики отдельные пласты уроков, что позволяет сначала освоить теоретический комплекс, и только потом внедрять его в жизнь.

На сегодняшний день показал свою эффективность и перспективность для дальнейших исследований **метод переноса акцента внимания с информационного обучения на методологическо**е. Это позволяет учащимся, в процессе получения новых знаний, формировать четкую систему языка и способствует наиболее продуктивной коммуникативной деятельности. Выпускаются учебные и учебно-методические пособия, включающие в себя несколько методик и подходов к обучению, что способствует эффективным методам и приемам формирования профессиональной речи (Ласкарева).

Использование традиционных и новаторских практик позволяет преподавателям акцентировать внимание на следующих задачах для студентов-иностранцев:

1. Речевая направленность. Например, чтение и говорение в начале изучения иностранного языка удерживает в памяти меньшее количество иностранных слов, чем слов родного языка, медленнее осмысливает сообщение.

2. Комплексность.

3. Разнообразие форм работы студентов.

Необходимо обратить внимание **на активное и интерактивное обучение**. Важно постоянно осуществлять обратную связь между преподавателем и студентами (объяснение, проверка выполненных упражнений и работы над ошибками). Это способствует взаимодействию сотрудничества преподавателя с аудиторией.

Интерактивный метод обучения позволяет обмениваться информацией между всеми участниками учебного процесса (когда студенты работают в парах). Это улучшает формирование коммуникативной компетенции, предусматривает выполнение дискурсивных и инициативных задач.

При этом интерактивное обучение считается на сегодняшний день самым передовым, так как вовлекает в образовательный процесс каждого студента в равной степени. Этим и обусловлена необходимость поиска новых методов и приемов работы при изучении моделей русского речевого этикета в иностранной аудитории.

Учебные ситуационные задачи, способствующие установлению межличностного общения, являются образцами речевого поведения. При этом их решение невозможно при отсутствии **принципа личностного и коммуникативно-деятельностного подхода** в обучении.

Роль преподавателя при данных подходах заключается не только в постоянном контроле и исправлении несовершенств речи, но и в создании располагающей к коммуникации среди учащихся атмосферы, которая способствовала бы занятости в обучении всех студентов. Как мы уже говорили выше, коммуникативно-деятельностный подход направлен решение коммуникативных задач и базируется на изучении и повторении типичных моделей речи в разнообразных ситуациях. К тому же важно учитывать наличие в тексте лексических и лексико-грамматических моделей изучаемых в настоящее время, либо уже пройденных.

Еще один метод, являющийся ведущим и так же базирующийся на многократном повторении речевых образцов в классе в

процессе речи – **сознательно-практический**. В его основе – упор на говорение. Согласно этому методу учащиеся должны сознательно произносить лексико-грамматические слова и выражения, но при этом делать это без подготовки и без перевода на родной язык. Теоретической части языка при выборе сознательно-практического метода отводится около одной четвертой всего времени.

Все перечисленные методы строятся на принципе возрастания сложности упражнений и дидактической доступности. К ним также применим принцип цикличности – ранее изученные лексика, фонетика и грамматика присутствуют в упражнениях из уровня к уровню.

Для решения проблем, связанных с изучением русского языка как иностранного А.А. Акишина предлагает методику, связанную с применением компьютера. По мнению автора, данная методика, благодаря интернету, должна основываться на учебниках нового поколения: они должны быть в цифровом виде и включать в себя киноленты, интерактивные задания, элементы погружения в языковую среду. Так же Алла Александровна предлагает активное использование дистанционной учебно-методической поддержки и создании специальных площадок для этого.

Акишина А.А. в своем исследовании предлагает новое понятие – кибертекст и его роль в современном преподавании иностранных языков. Различают понятия: текст и гипертекст и вводят новое понятие и термин – кибертекст.

Кибертекст – это единый, цельный, связанный, завершенный новый тип мультимедийного текста, порождаемый в кибепространстве и выраженный разными символами, охватывающий большое семиотическое пространство, но с единым содержанием и единым смысловым образом (киберобраз) (Акишина, Тряпельников, Шипелевич).

Заключение. Таким образом мы выяснили, что изучение русского как иностранного является на начальном этапе является едва ли не главной частью всего процесса обучения. Знания, закладываемые в данный период, являются фундаментальными и влияют на все аспекты языка в будущем. Формирование и усвоения прочного пласта знаний позволят студенту быстрее усваивать новую информацию, и скорее прийти к самостоятельному изучению языка.

Социокультурный подход представляет собой такой подход к преподаванию русского языка, где обучение языку ведется неотрывно от изучения культуры России. Ситуации, возникающие при межкультурном общении, могут быть поняты обеими сторонами по-разному, поскольку одинаковые языковые структуры построены на основе разных социокультурных структур. Для полного погружения в мир русского языка стоит так же окунуть обучающихся в «психологический мир» страны изучаемого языка, чтобы избежать их ментальной изолированности от общности.

Личностно-деятельностный и коммуникативно-деятельностный подходы с одной стороны могут показаться одинаковыми: оба подхода требуют совершения конкретных действий от учащихся и учитывают их личные потребности, мотивы, интеллект и индивидуально-психологические особенности. Однако личностно-деятельностный направлен на самостоятельную работу конкретного студента, при которой от должен как бы «отрефлексировать» уже полученные навыки и умения, в соответствии с которыми строится учебный процесс, и в конце занятия самостоятельно оценить степень прогресса в обучении. При коммуникативно-деятельностном подходе работа ведется с группой учеников при их непрерывном обмене мыслями, высказываниями, мнениями.

Интерактивное обучение позволяет обмен информацией между всеми участниками учебного процесса (когда студенты работают в парах). Это улучшает формирование коммуникативной компетенции, предусматривает выполнение дискурсивных и инициативных задач. При этом интерактивность считается непременным условием функционирования высокоэффективной модели обучения, основной целью которой является активное вовлечение каждого учащегося в образовательный процесс. Этим и обусловлена необходимость поиска новых методов и приемов работы при изучении моделей русского речевого этикета в иностранной аудитории. Интерактивные методы обучения предоставляют широкие возможности для применения ситуационных задачи и коммуникативных упражнений, например, ролевой игры.

Сознательно-практический метод предполагает возможность привлечения родного языка студентов или языка-посредника для объяснения или сопоставления грамматического материала. При использовании этого метода на теоретическую часть язы-

ка должно отводится не более 20% времени, в то время как на говорение, которое должно осуществляться без перевода – оставшиеся 80%.

Современные методы преподавания русского языка как иностранного, представленные в нашей работе, являются лишь поверхностным взглядом на проблему. Исследование не претендует на полный и всесторонний обзор всех существующих методик. Субъектами современного образования, в частности изучения русского как иностранного, становятся открытые чужим культурам личности, способные на толерантные диалоги. Этого помогают добиться способы обучения языку, описанные выше.

Список литературы

1. Айтпаева А.С. К вопросу об использовании образовательных ресурсов Интернета на занятиях по русскому языку // Русский язык как неродной: новое в теории и методике: сборник статей. Москва, 2015. С. 340–343.
2. Акишина А.А., Тряпельников А.В., Шипелевич Л. О новом типе учебного текста для изучающих иностранные языки // Человек, сознание, коммуникация, интернет: материалы VI Международной научной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира»: 22–25 мая 2014. Лёвен, 2014. С. 267–274.
3. Акишина А.А.Учимся учить: Для преподавателей русского языка как иностранного: учебное пособие / А.А. Акишина, О.Е.Коган. М.: ЮНИТИ, 2004. 379 с.
4. Колосова Т.Г. Об особенностях преподавания русского языка как иностранного с использованием и без использования языка-посредника на начальном этапе // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. № 1. 2014. С. 138–141
5. Ласкарева Е.Р. Лексическая сочетаемость в теории и практике преподавания русского языка как иностранного / Е.Р. Ласкарева // Русское слово в мировой культуре. Том III: Лингвометодические основы обучения русскому языку как иностранному. СПб., 2003.

6. Максимова С. Г., Омельченко Д. А., Ноянзина О. Е. Анализ представлений о русском языке у граждан стран СНГ и дальнего зарубежья как фактора социальной интеграции русскоязычного сообщества // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве: сборник материалов международной научной конференции / отв. ред. С. Г. Максимова. Вып. 5. Ч. 2. Барнаул: «Новый формат», 2017. С. 100–107.

7. Муллагалиева Л.К., Мардиева Э.Р., Галимьянова В.Р. Межкультурный диалог в условиях билингвизма: монография. Нефтекамск: БашГУ, 2006. 148 с.

8. Рождественская О.Ю. Как научить общаться на начальном этапе обучения русскому языку // Сборник материалов Недели русского языка и российской культуры (Италия, Милан – Бари – Рим). Москва, 2012. С. 51–56.

9. Штыкова Н.В. Русский язык как иностранный: к вопросу об изучении грамматики на начальном этапе (морфологический материал) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 5(58). С. 84–88.

10. Щукин А.Н. Актуальные проблемы современной методики преподавания русского языка как иностранного // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. № 5. 2016. С. 2163–2167.

11. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов. М.: Высш. Шк., 2003. 334 с.

References

1. Aitpaeva, A.S. (2015). K voprosu ob ispol'zovanii obrazovatel'nykh resursov Interneta na zanyatiyakh po russkomu yazyku. Russkii yazyk kak nerodnoi: novoe v teorii i metodike: sbornik statei (pp. 340–343). Moskva.

2. Akishina, A.A., Tryapel'nikov, A.V. & Shipelevich, L. (2014). O novom tipe uchebnogo teksta dlya izuchayuschikh inostrannye yazyki. Chelovek, soznanie, kommunikatsiya, internet: materialy VI Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Russkii yazyk v yazykovom i kul'turnom prostranstve Evropy i mira»: 22–25 maya (pp. 267–274). Leven.

3. Akishina, A.A. (2004). Uchimsya uchit': Dlya prepodavatelei russkogo yazyka kak inostrannogo: uchebnoe posobie. Moscow: YUNITI Publ.

4. Kolosova, T.G. (2014). Ob osobennostyakh prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo s ispol'zovaniem i bez ispol'zovaniya yazyka-posrednika na nachal'nom etape. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo agroinzhenernogo universiteta im. V.P. Goryachkina. 1. 138–141.

5. Laskareva, E.R. (2003). Leksicheskaya sochetaemost' v teorii i praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. Russkoe slovo v mirovoi kul'ture. Tom III: Lingvometodicheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. Saint Petersburg.

6. Maksimova, S. G., Omel'chenko, D. A. & Noyanzina, O. E. (2017). Analiz predstavlenii o russkom yazyke u grazhdan stran SNG i dal'nego zarubezh'ya kak faktora sotsial'noi integratsii russkoyazychnogo soobschestva. Sotsial'naya integratsiya i razvitie etnokul'tur v evraziiskom prostranstve: sbornik materialov mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (pp. 100–107). 5. Part 2. Barnaul: Novyi format Publ.

7. Mullagalieva, L.K., Mardieva, E.R. & Galim'yanova, V.R. (2006). Mezhkul'turnyi dialog v usloviyakh bilingvizma: monografiya. Neftekamsk: BashGU Publ.

8. Rozhdestvenskaya, O.Yu. (2012). Kak nauchit' obschat'sya na nachal'nom etape obucheniya russkomu yazyku. Sbornik materialov Nedeli russkogo yazyka i rossiiskoi kul'tury (Italiya, Milan – Bari – Rim) (pp. 51–56). Moskva.

9. Shtykova, N.V. (2014). Russkii yazyk kak inostrannyi: k voprosu ob izuchenii grammatiki na nachal'nom etape (morfologicheskii material). Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta. 5(58). 84–88.

10. Schukin, A.N. (2016). Aktual'nye problemy sovremennoi metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. Dinamika yazykovykh i kul'turnykh protsessov v sovremennoi Rossii. 5. 2163–2167.

11. Schukin, A.N. (2003). Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: Ucheb. posobie dlya vuzov. Moscow: Vyssh. Shk. Publ.

Контактная информация:

Лебедева Дарья – магистр Российского университета дружбы народов.

E-mail: darkembrace@mail.ru

К УТОЧНЕНИЮ ТЕРМИНА «ТОПОНИМ» В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ОНОМАСТИКЕ

Ли Шу
Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

TO THE MEANING OF TOPONYM IN MODERN RUSSIAN AND CHINESE ONOMASTICS

Li Shu
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

В статье рассматривается развитие исследования топонимики в России и Китае, приводится уточнение данного понятия с точки зрения современной науки.

Ключевые слова: русские топонимы, китайский язык, топонимика, современная ономастика.

Abstract

The article discusses the development of the study of toponymy in Russia and China, specifies this concept from the point of view of modern science.

Key words: Russian toponyms, Chinese language, toponyms, modern onomastics.

Введение. Топоним – разряд онимов, имя собственное, обозначающее собственное название природного объекта на Земле или объекта, созданного человеком на Земле (Подольская). Топонимика, как отраслевая дисциплина русской ономасиологии, изучается различные географические названия.

В России до 1960-х годов термин «топонимика» получил своё распространение среди российских академических кругов. Потом некоторые учёные использовали термин «топономастика», но этот термин не существовал долго, в конце 60-х исчез. До сих пор в Рос-

сии использовано общепринятый термин «топонимика» для обозначения научной дисциплины, изучающей географические названия.

В XVIII веке некоторые учёные сделали свою попытку к исследованию топонимов, такие как историк В.Н. Татищев, писатель А.П. Сумароков, филолог В.К. Тредиаковский, и также энциклопедист М.В. Ломоносов. К сожалению, их мнения не сформулированы как система.

В 1782 году В.Г. Рубан опубликовал первую книгу по топонимам Москвы – «Описание императорского столичного города Москвы» (Рубан), который был первый путеводитель по Москве, содержавший сведения о топографии, административном устройстве, экономике, социальном составе жителей города.

В XIX веке А.Х. Востоков в своей работе «Задача любителям этимологии» проводил системное исследование по характеристикам окончаний русских топонимов, результаты которых проложили широчайший путь для формирования и развития русской топонимики (Востоков). Кроме того, языковед А. М. Шёгрен, этнограф Н.И. Надеждин и филолог финского происхождения М.А. Кастрен занимались работой над особенностями словообразования и этимологии географических названий. В 1878 г. А.А. Мартынова продолжала исследования по московской топонимии в книге «Названия московских улиц и переулков с историческими объяснениями» (Мартынова).

С конца XIX века до начала XX века в России появился поток учёных, в том числе, В.П. Семёнов-Тян-Шанский, В.Б. Шостакович и П.Л. Маштаков, которые с сосредоточенностью изучали топонимы, оказывающие немалое влияние на дальнейшее развитие русской топонимики.

В середине XX века П.Н. Миллер и П.В. Сытин выпустили книгу «Происхождение названий улиц, переулков, площадей Москвы» (Миллер), которая внесла большой вклад в изучение московских названий, их происхождений с точки зрения этимологии и лексикологии. В 1959 г. под руководством В.А. Никонов была создана «Топонимическая комиссия», которая стимулировала развитие исследования топонимики.

В книгах «Язык и культура» (Верещагин) и «Лингвострановедческая теория слова» (Верещагин) Е.М. Верещагин и В.Г. Косто-

маров дали свои толкования в аспекте кумулятивной функции и лингвострановедческой ценности топонимов.

По мере развития сетевой технологии, в современной России эффективность работы в области сбора и категоризации топонимов значительно повышалась. Багдарыын Сюлбэ написал книгу «Топонимика Якутии» (Багдарыын Сюлбэ) в историко- этнографическом плане, в книге «Московских улиц имена» Ю.К. Ефремов с полным основанием рассказывал об историю имен московских улиц (Ефремов), в словаре «Топонимический словарь Амурской области» (Мельников) объясняется происхождение топонимов Амурской области и т.д.

В Китае исследование топонимов имеет многовековое происхождение.

Термин «топоним» впервые появился в древней книге «Чжоу Ли»(周礼). В периоде Сражающихся царств (战国时代, 403–256 до н.э.) древняя книга «Гу Лян Чуань» (谷梁传) выдвинул принцип именования топонимов. Книга «Шан Шу» (尚书) включает в себя около 150 географических названий, которые имеют большое значение для изучение географических названий будущих поколений.

В династии Хань(汉代, 206 до н.э. – 220 н.э.) китайский историограф Бань Гу (班固) записал 4500 географических названий и объяснил источник названия более 40 топонимов из них в своей работе «Ханьшу»(汉书). В книге «Шовэнь цзецзы» (说文解字) были записаны около 872 топонимов, связанны с рекой. В книге «Шимин»(释名) Лю Си(刘熙) отметил, что название разных объектов связано с окружающей средой, и выдвинул один способ номинации, который связан с образом объекта.

В начале Восточной Цзинь(东晋, 317– 420 гг.) Го Пу(郭璞) написал книгу «Эръя»(尔雅), в которой объясняется происхождение топонимов многих географических объектов.

Во время Северной Вэй(北魏, 386–534 гг.) в книге «Комментарии к „Книге Вод“»(水经注) записано 1251 водных путей, а также

более 20 тысяч топонимов. Это является явным знаком перехода толкования происхождения топонимов к завершающему этапу.

Книга «Запись уездов и префектур в периоде Юаньхэ»(元和郡县志) в династии Тан(唐朝, 618–907 гг.), книга «Всемирная запись в периоде Тай Пин» (太平寰宇记) в начале династии Сун(宋朝, 960–1279 гг), книга «Запись девяти областей в периоде Юаньфэн»(元丰九域志) и другие древние книги имеют большие справочные значения с точки зрения исследования происхождения, эволюции и значении топонимов.

В династии Цин(清朝, 1616–1912 гг.) изучение топонимов имеет две характерные особенности: 1) из-за империалистической агрессии против пограничной территории Китая, учёные начали исследовать пограничные топонимы, результаты которых были отражены в таких книгах, как «Карта трех восточных провинций» (东三省舆地图说), «Изучение ландшафта южной части провинции Фуцзянь» (滇南山水考略) и т. д; 2) благодаря распространенности школы источниковедения Цянцзя(乾嘉学派), в области текстологии и эволюции географических названий китайские учёные достигли многих важных достижений.

В современном Китае Цзинь Цумен (金祖孟) связал исторические и географические факторы с изучением географических названий, а также выдвинул теорию «группа топонимов». Ло Чанпэй (罗常培) сочетает изучение географических названий с древними культурами, который заложил основу для открытия новой эпохи в изучении географических названий.

В 1981 году эксперты начали составлять «Словарь топонимов КНР», а также опубликовано много влиятельных изданий, в том числе, как «Знания о топонимов» (地名知识) издано провинцией Шаньси(山西省) и «Коллекция топонимов» (地名丛刊) издано провинцией Ляонин (辽宁省). Основные результаты исследований за этот период: «Топонимия»(地名学论稿) Чу Япина (褚亚平1986), «Культура китайских топонимов»(中国地名文化) Ню Жучэня (牛汝辰1993), «Иссле-

дование топонимов китайского языка» (汉语地名学论稿) Ли Жулуна (李如龙1998), «Исследование топонимов» (地名论稿) Ван Цзитуна (王际桐1999).

В настоящее время изучение топонимии развивается с разных точек зрения, таких как лингвистический, географический и исторический, и существует много работ по изучению географических названий, связанных с культурой. Например, «Китайские топонимы и разнообразные культуры» (汉语地名与多彩文化) Го Цзиньфу (郭锦桴 2003), «Культурная география» (文化地理学) Шан И и Кун Сяна (尚意、孔翔 2004), «Социолингвистический анализ географических названий провинции Шаньси» (山西地名的社会语言学分析) Го Дуаньпина (郭端平 2011)

Заключение. Из вышеуказанного, мы можем прийти к выводу – результаты исследований экспертов из Советского Союза и России в различных областях (особенно лингвистов) заложили хорошую основу для построения и развития русской топонимики. Что касается Китая, хотя исследование топонимов в Китае имеет давнюю историю, древние китайские топонимисты ограничивались изучением отдельных географических названий. И только в настоящее время китайские учёные начали изучать топонимы с разных точек зрения, таких как лингвистический, географический и исторический, которые русские топонимисты давно уже так сделали.

Список литературы

1. Багдарыын Сюлбэ. Топонимика Якутии: Крат. науч.-попул. очерк. Изд. 2-е, испр. и доп. Якутск: Бичик, 2004. 192 с.

2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М.: 1-е изд. МГУ, 1973.

3. Верещагин Е.М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980.

4. Востоков А.Х. Задача любителям этимологии // Санкт-Петербургский вестник, ч. 1, 1812. С. 204–215.

5. Ефремов Ю.К. Московских улиц имена. М.: Вече, 2006. 512 с.

6. Мартынова А.А. Названия московских улиц и переулков с историческими объяснениями. М: Типография Т. Рис, 1881. 226 с.

7. Мельников А.В. Топонимический словарь Амурской области. Благовещенск, 2009. 242 с.

8. Миллер П.Н. Происхождение названий улиц, переулков, площадей Москвы / П.Н.Миллер, П.В.Сытин. М.: Московский рабочий, 1938.

9. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. Изд. 2-е, перераб. и доп. / А. В. Суперанская. М.: Наука, 1988. 127 с.

10. Рубан В.Г. Описание императорского столичного города Москвы. М.: Книга по требованию, 2011. 161с.

11. 班固.汉书.[M].北京: 中华书局, 2007:45.

12. 郭璞.尔雅.[M].浙江: 浙江古籍出版社, 2011:10.

13. 侯慧斌. 陈桥驿与地名学[J].浙江: 绍兴文理学院学报, 2013: 3.

14. 柯劭忞. 春秋谷梁传注.[M].广西: 广西师范大学出版社, 2018:42.

15. 罗常培.语言与文化.[M]. 北京:语文出版社,1989:50.

16. 刘熙.释名.[M].北京: 中华书局, 2016:2.

17. 王守春.郦道元与«水经注».[M].深圳:海天出版社, 2013:18.

18. 徐正英, 常佩雨, 译. 周礼[M].北京: 中华书局, 2014:13.

19. 许慎.说文解字.[M].吉林: 吉林美术出版社, 2015:22.

20. 周秉钧译.尚书.[M].湖南: 岳麓书社, 2001: 82.

References

1. Bagdaryyn, Syulbe. (2004). Toponimika Yakutii: Krat. nauch.-popul. ocherk. Izd. 2-e, ispr. i dop. Yakutsk: Bichik Publ.

2. Efremov, Yu.K. (2006). Moskovskikh ulits imena. Moscow: Veche Publ.

3. Martynova, A.A. (1881). Nazvaniya moskovskikh ulits i pereulkov s istoricheskimi objyasneniyami. Moscow: Tipografiya T. Ris Publ.

4. Mel'nikov, A.V. (2009). Toponimicheskii slovar' Amurskoi oblasti. Blagoveschensk.

5. Miller, P.N. (1938). Proiskhozhdenie nazvanii ulits, pereulkov, ploschadei Moskvy. Moscow: Moskovskii rabochii.

6. Podol'skaya, N.V. (1988). Slovar' russkoi onomasticheskoi terminologii. Izd. 2-e, pererab. i dop. Moscow: Nauka Publ.

7. Ruban, V.G. (2011). Opisanie imperatorskogo stolichnogo goroda Moskvy. Moscow: Kniga po trebovaniyu.

8. Vereschagin, E. M. & Kostomarov, V. G. (1973). Yazyk i kul'tura. Moscow: 1-e izd. MGU Publ.

9. Vereschagin, E. M. & Kostomarov, V. G. (1980). Lingvostranovedcheskaya teoriya slova. Moscow: Russkii yazyk.

10. Vostokov, A. Kh. (1812). Zadacha lyubitelyam etimologii. Saint-Petersburg vestnik. 1. 204-215.

11. 班固.汉书.[M].北京: 中华书局, 2007:45.

12. 郭璞.尔雅.[M].浙江: 浙江古籍出版社, 2011:10.

13. 侯慧舜. 陈桥驿与地名学[J].浙江: 绍兴文理学院学报, 2013: 3.

14. 柯劭忞. 春秋谷梁传注.[M].广西: 广西师范大学出版社, 2018:42.

15. 罗常培.语言与文化.[M]. 北京:语文出版社,1989:50.

16. 刘熙.释名.[M].北京: 中华书局, 2016:2.

17. 王守春.郦道元与«水经注».[M].深圳:海天出版社, 2013:18.

18. 徐正英, 常佩雨, 译. 周礼[M].北京: 中华书局, 2014:13.

19. 许慎.说文解字.[M].吉林: 吉林美术出版社, 2015:22.

20. 周秉钧译.尚书.[M].湖南: 岳麓书社, 2001: 82.

Контактная информация:

Ли Шу – магистр кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов.

E-mail: 592319049@qq.com

ОБРАЗ РОССИЙСКОЙ ВЛАСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

А.Ю. Лонская
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Аннотация

Актуальность статьи обусловлена необходимостью анализа образа российской власти с целью выявления его специфики в контексте современной лингвокультурной ситуации. Цель работы – определение характерных черт образа власти на базе русской лингвокультуры. В качестве материалов были использованы статьи из газеты «Известия» за январь-сентябрь 2019 года. Методами исследования стали комплексный, концептуальный, лингвокультурологический анализ. Результатом исследования является определение основополагающих черт образа власти в России. В заключение подводятся итоги исследования.

Ключевые слова: образ власти, Россия, лингвокультурология, медиалингвистика.

THE IMAGE OF THE RUSSIAN GOVERNMENT IN THE MODERN LINGUOCULTURAL SITUATION

A.Yu. Lonskaya
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Abstract

The relevance of the article is based on the need to analyze the image of the Russian government and identify its specific nature in the context of the modern linguocultural situation. The aim of the work is to identify the characteristic features of the image of power on the basis of Russian linguistic culture. The materials used were articles from the "Izvestia" newspaper throughout 2019. A comprehensive, conceptual, linguocultural analysis was used as the method of study. The results of the study identify the fundamental features of the government's image. The outcome of the study is summarized in the conclusion.

Keywords: image of government, Russia, linguoculturology, medialinguistics

Введение. Образ власти занимает существенное место в русской лингвокультуре. Он способствует формированию в сознании индивида представлений об истории своей страны, причинах и следствиях развития общества в рамках определённой культуры, объединенной государством. Известно, что в Российской Федерации существует множество различных этнокультур и языков, однако всех их на протяжении столетий объединяют концепция русской политической культуры и единый государственный язык – русский язык. Всё это говорит о необходимости изучения образа российской власти как одного из ключевых феноменов, представляющих собой основу русской лингвокультуры, носителями которой в той или иной степени являются все граждане Российской Федерации.

В современной лингвокультурной ситуации созданию определённого образа власти, формированию единой политической культуры и распространению русского языка способствуют федеральные СМИ, наибольшим влиянием среди которых на данный момент обладает газета «Известия», имеющая также собственный информационный мультимедийный портал и телеканал с охватом аудитории более 67 миллионов человек (по данным сайта IZ.ru за 13.12.2017). Этот факт даёт возможность утверждать необходимость изучения образа российской власти на материалах данной газеты, как одного из ключевых СМИ, формирующих современную лингвокультурную ситуацию.

Цель работы – определение специфики образа власти на базе русской лингвокультуры.

Материалы и методы. В качестве методов исследования использовались комплексный, концептуальный, лингвокультурологический анализ.

Материалы статьи – тексты, посвящённые деятельности российской власти, из газеты «Известия» за январь-сентябрь 2019 года.

Результаты. Анализ текстов статей газеты «Известия» позволил выявить такие характерные черты образа российской власти, как традиционность, патриотичность, маскулинность, религиозность. В работе также было определено значение данного образа в современной лингвокультурной ситуации. Результаты данного исследования

могут быть использованы на занятиях по русскому языку как иностранному и русскому языку как не родному с целью ознакомления студентов с базисными феноменами русской культуры.

Обсуждение. Репрезентация государственной власти в текстах СМИ представляет собой одну из постоянных, никогда не теряющую своей актуальности тем. Описывая политических лидеров, их профессиональные решения и поступки масс-медиа используют различные средства языка, чтобы сформировать образ власти, соответствующий общественным настроениям, политике издания, сложившейся лингвокультурной ситуации.

Образ власти в СМИ как феномен представляет собой «систему представлений о власти в обществе, включающую понятия о ее сущности, функциях, структуре, а также ожидания от власти определенных социально-политических действий» (Романович, с. 169).

Наибольшую популярность у реципиента масс-медиа получает образ представителя власти, «который получил более детальное рассмотрение и со стороны его речи, портрета, отношения к окружающим, т. е. всего, что делает его цельным «…» и позволяет его отличать от других» (Грунина, с. 57).

Важно также заметить, что «политические лидеры, их сторонники и противники представляют большой интерес для «…» СМИ, так как от их действий и решений зависит будущее «…» государства», способного формировать определённую лингвокультурную ситуации, влиять на развитие общества (Лонская, с. 117).

Присутствие образа власти в сознании граждан, СМИ и лингвокультуре страны подтверждает также наличие культуры понимания власти, т.е. политической культуры – «исторического опыта, памяти социальных общностей и отдельных индивидов в сфере политики, их ориентации, навыки, влияющие на политическое поведение» (Ольшанский, с. 142).

Таким образом, образ власти формирует политическую культуру, способствует возникновению национального самосознания и выработки общенациональных идей, тогда как СМИ занимаются популяризацией в современной лингвокультурной ситуации образа власти, который оправдывал бы ожидания общества, т.к. данный образ будучи явлением массового сознания связан как со сферой общественных представлений, ожиданий, надежд и восприятий, так и с идеями, знаниями, социально-политическим опытом,

зрелостью, способностью к рефлексии самой власти в тот или иной период времени.

Т.М. Зуева и Е.М. Шкилева отмечают, что образ власти формируется с учётом следующих критериев: «по своей природе образ власти дискурсивен, то есть является связным, в той или иной степени обоснованным языковым (общественное мнение, оценочные суждения и даже политические анекдоты) выражением социально-политических чувств, мыслей и ценностей, а по происхождению выступает непроизвольным продуктом эпохи и произвольным (осмысленным и целенаправленным) результатом идеологического воздействия на массовое сознание» (Зуева, Шкилева, с. 16).

По мнению Н.А. Романович, образ власти в России традиционен и трансцендентален, включает в себя не меняющиеся столетиями «идеи добра и правды, сплоченности и единства, любви и мира» (Романович, с. 171).

Представленная ниже классификация была разработана на базе классификации, присутствующей в работе Воловиковой М.Л. и Чуносовой С.Б. (Воликова, Чунусова). Терминологический аппарат статьи также был позаимствован из данной работы.

Комплексный анализ статей, посвящённых политике, из газеты «Известия» за январь-сентябрь 2019 года позволил нам выделить некоторые характерные черты современной лингвокультурной ситуации в России, которая выражена следующими факторами: борьба с коррупцией, изменение цен на нефть, санкции США против России, возобновление отношений с Турцией, развитие отношений с КНР, конфликт с Украиной, война в Сирии, гонка вооружений.

На фоне сложившейся лингвокультурной ситуации нами был выявлен образ российской власти, который определяется с помощью вербальных репрезентаций, отражающих свойства и признаки образа, а именно: положительные оценки лидерских качеств (решительности, принципиальности, уверенность) представителей власти, одобрение использования силовых методов в процессе решения острых политических конфликтов, культ русской армии и оружия, акцент на религиозности российских политиков, борьба с мировым терроризмом, помощь нуждающимся странам.

Заключение. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что образ российской власти в современной лингвокультурной

ситуации выражается в контексте важных для страны политических событий и имеет в своей основе политическую культуру России, определяющую государственных лидеров как жестких, но приверженных идеям духовности, политиков, ставящих перед собой конкретные цели, не боящихся применять силу в случае необходимости во благо государства.

Список литературы

1. Воликова М.Л., Чуносова С.Б. Лингвокультурный образ В.В. Путина в интернет-дискурсе британских СМИ // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. М.: Институт стратегических исследований. 2015. С. 1–4.

2. Грунина Е.О. Специфика изучения языковой личности ребенка в художественной литературе // Семантика и прагматика языковых единиц в синхронии и диахронии: норма и вариант VI Международная конференция (17–20 октября 2017 года): сборник научных статей. Материалы публикуются в авторской редакции. 2017. С. 54–61.

3. Зуева Т.М., Шкилева Е.М. Механизмы формирования образа власти // Теория и практика общественного развития. Философские науки. 2013. №3. С. 15–20.

4. Лонская А.Ю. Образ власти в языке российских печатных СМИ 1990-х гг. // Вестник Российского университета дружбы народов Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. Т. 15. № 1. С. 113–125.

5. Романович Н.А. Образ власти как отражение российской политической культуры // Вестник ВГУ. СЕРИЯ: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж. 2010. № 1. С. 169–172.

6. Ольшанский Д.В. Глоссарий политической психологии. – М.: РУДН. 2003.

7. Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. – М., 1997.

References

1. Volikova, M.L., Chunosova S.B. (2015) Lingvokul'turnyj obraz V.V. Putina v internet-diskurse britanskih SMI. Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk [Linguocultural image of

V.V. Putin in the Internet discourse of the British media. Actual problems of the humanities and natural sciences]. Moscow. 1–4.

2. Grunina, E.O. (2017) Specifika izucheniya yazykovoj lichnosti rebenka v hudozhestvennoj literature. Semantika i pragmatika yazykovyh edinic v sinhronii i diahronii: norma i variant VI Mezhdunarodnaya konferenciya (17–20 oktyabrya 2017 goda): sbornik nauchnyh statej. Materialy publikuyutsya v avtorskoj redakcii. [The specifics of studying the linguistic personality of a child in fiction. Semantics and pragmatics of linguistic units in synchrony and diachrony: norm and option of the VI International Conference (October 17–20, 2017): collection of scientific articles. Materials are published in the original edition]. 54–61.

3. Zueva, T.M., Shkileva E.M. (2013) 1Process of forming an image of government. Theory and practice of social development. (3).15–20.

4. Lonskaya, A. (2017) The Image of Government in 1990s Russian Print Media. RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching, 15 (1). 113–125.

5. Romanovich, N.A. (2010) IMAGE OF POWER AS THE REFLECTION OF RUSSIAN POLITICAL CULTURE. Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and intercultural communication Voronezh. (1). 69–172.

6. Ol'shanskij, D.V. (2003) Glossarij politicheskoj psihologii [Glossary of Political Psychology] Moscow.

7. Shaklein, V.M. (1997) Lingvokulturnaya situaciya I issledovanie teksta [Linguocultural situation and text study]. Moscow.

Контактная информация:

Лонская Анна Юрьевна – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов.

E-mail: daligalia@yandex.ru

РУССКИЕ БИБЛЕЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С МЕТАФОРИЧЕСКИМИ ОБРАЗАМИ В АСПЕКТЕ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Лу Юйся
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

RUSSIAN BIBLICAL PHRASEOLOGICAL UNITS WITH METAPHORIC IMAGES IN ASPECT OF CHINESE LINGUOCULTURE

Lu Yuxia
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

В статье впервые с точки зрения китайской лингвокультуры рассматривается национально-культурная специфика русских библейских фразеологизмы с метафорическими образами. Метафорические образы в русских библейских фразеологизмах соотносят их православное культурное содержание с семантическим. Настоящая работа позволяет выявить культурный след на метафорическом базисе русских фразеологизмов с учетом китайской лингвокультурной традиции. Полученные результаты показали, что семантика рассматриваемых языковых единиц библейского происхождения может оформляться китайскими фразеологизмами с собственными метафорическими образами.

Ключевые слова: библейский фразеологизм, русский язык, метафорический образ, семантика, национально-культурная специфика, лингвокультура.

Annotation

For the first time from the point of view of Chinese linguistic culture, the article considers the national-cultural specificity of Russian biblical phraseological units with metaphorical images. Metaphorical images in Russian biblical phraseological units correlate their Orthodox cultural content with the semantic. This work allows us to identify the cultural footprint on the metaphorical basis of Russian phraseological

units, taking into account the Chinese linguistic and cultural tradition. The results showed that the semantics of the considered linguistic units of biblical origin can be made out by Chinese phraseological units with their own metaphorical images.

Key words: biblical phraseology, Russian language, metaphorical image, semantics, national-cultural specificity, linguistic culture.

Введение. Фразеологизмы как «готовые» языковые единицы в виде устойчивых сочетаний слов существуют в языковой системе. Они, функционируя как стилистические средства, часто приобретают переносное значение. Вместе с тем, «идиомы не мотивированы значениями компонентов, они в абсолютном большинстве своем мотивированы образом фразеологизма» (Зимин, с. 39). Переосмысление фразеологизма, как известно, основывается на подобии или аналогии признаков предметов или ситуации, обозначенной «словесным компонентом-прототипом». Способом образования семантики фразеологизмов часто служит метафора, интерпретация которой позволяет выявить их культурную коннотацию. Особую роль в проявлении в семантике фразеологизма национально-культурной специфики играет его базирование на том или ином образе, поскольку «культурная коннотация возникает как результат интерпретации образного основания фразеологизма, или метафоры посредством соотнесения его с культурно-национальными эталонами и стереотипами» (Сабитова, с. 27). Метафорические основания внутренних форм, лежащих в основе образной мотивации значений фразеологизмов, по словам В.И. Зимина, Н.А. Потапушкина, «свидетельствуют о самобытном характере фразеологизмов того или иного языка» (Зимин, Потапушкин, с. 7). Таким образом, метафорический образ фразеологизмов позволяет культурной составляющей семантике вплестись в языковую, тем самым в большой степени повышает общую информативность фразеологизмов (см. Буянова, с. 137). В метафорическом основании фразеологизмов репрезентирована информация о национально-культурных эталонах, стереотипах, иными словами, именно в разных образных основах фразеологизмов разных языков запечатляются следы своих культур.

Как известно, православие занимает значимое место в русской культуре. Библия как классика православия оказывает большое влияние на русскую лингвокультуру. Из нее, непосредственно

или опосредованно, пришли в русский язык много фразеологических единиц, которые, по К.Н. Дубровиной, называются библейскими фразеологизмами (см. Дубровина, с. 34). Они, концентируя мысль, ум, опыт русского народа под влиянием христианского православия, являются квинтэссенцией русской лингвокультуры. Вместе с тем, их существование свидетельствует не только о восприятии русскими библейского сюжета и о закреплении соответствующих образов в сознании народа, но и отражает неотъемлемую религиозную часть русского менталитета.

В русском языке существует множество библейских фразеологизмов с метафорическими образами, таких, как *фиговый листок, гроб повапленный, хлеб насущный, соль земли* и т.п. Они как ярко экспрессивные языковые единицы обычно обладают переносными значениями. По Ю.П. Солодубу, оформление значения фразеологических единиц осуществляется в результате «образного переосмысления первоначального значения всего словесного комплекса-прототипа» (Солодуб, с. 186). Комплекс-компонент библейских фразеологизмов «рисует» определенный образ, восходящий к библейским прототипам.

В преподавании русского языка как иностранного библейские фразеологизмы с метафорическими образами являются важными и трудными для усвоения языковыми единицами. Для толкования их значений, следует непременно знакомить учащихся с их метафорическим основанием, в котором репрезентируется информация о библейских «эталонах», стереотипах. Кроме того, на фоне активного развития межкультурной коммуникации между Россией и Китаем, изучение библейских фразеологизмов с метафорическими образами способствует достижению взаимопонимания и правильного восприятия – в этом и заключается *актуальность* данной работы.

Цель. Православная культурная информация закреплена в метафорических образах русских библейских фразеологизмов. Цель работы – выявить культурный след на метафорическом базисе этих фразеологизмов с точки зрения китайской языковой традиции. Библейские образы позволяют рассматриваемым фразеологизам приобрести свои метафорические значения. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие вопросы: Может ли семантика русских библейских фразеологизмов с метафори-

ческим образом отражаться в китайском языке? Какими образами эти русские фразеологизмы могут быть выражены в китайском языке?

Методы и материалы. В настоящей работе для анализа использован языковой материал, выбранный из национального корпуса китайского языка, китайского фразеологического словаря. К избранному материалу исследования применены сопоставительный метод, метод лингвокультурологического анализа.

Результаты. Полученные результаты показали, что рассматриваемые русские фразеологические единицы библейского происхождения по своему составу не имеют китайских эквивалентов, тем не менее их современная семантика может оформляться исконно китайскими фразеологизмами с собственными метафорическими образами. В статье впервые с точки зрения китайской лингвокультуры рассматривается национально-культурная специфика русских библейских фразеологизмов с метафорическими образами. Исследование позволяет выявить различное культурное содержание в обоих языках.

Обсуждение. Христианство, в сравнении с современной лингвокультурной ситуацией в России, не занимает настолько важное место в китайской культуре. В этой связи, влияние Библии на китайскую лингвокультуру намного слабее, чем на русскую. Многие библейские фразеологизмы русского языка, нагруженные православным культурным содержанием, отсутствуют в китайском языке. Они со своим лексическим составом передаются на китайский язык свободными словосочетаниями, – это свидетельствует о том, что их образы, мотивированные в Библии, не зафиксированы в китайской лингвокультуре. В работе анализируется, интерпретируется скрытых символический смысл ряда библейских фразеологизмов в аспекте китайской лингвокультурной традиции.

Например, *фиговый листок* в Библии использовался Адамом и Евой для покрытия своей наготы, в связи с этим в обороте развивается значение «прикрытие бесстыдного». В аспекте китайской лингвокультуры данный фразеологизм как раз является эквивалентом китайского выражения «遮羞布» (чжэ сю бу), дословно переводящегося как «закрывающая стыд материя». Данное словосочетание первоначально обозначало материю, опоясывающую нижнюю часть тела, в современном китайском языке употребляется в значе-

нии того, что использовано для покрытия стыда. Так, «我们当然不去赞美资产阶级的“遮羞布”，但是更不能去赞美封建专制的赤身露体» (李洪林 «社会主义民主的新开端») / (Мы, конечно, не восхваляем *"Чжэ сю бу"* (закрывающую стыд материю) буржуазии, и уж тем более не одобряем наготу абсолютизма) (Ли Хунлинь «Новое начало социалистической демократии») (Национальный корпус китайского языка).

Русский библейский фразеологизм *гроб повапленный* с позиции китайской лингвокультуры можно интерпретировать посредством известного фразеологизма «金玉其外，败絮其中» (цзинь юй ци вай, бай сюй ци чжун), который буквально говорит о том, что выглядит как золото и яшма снаружи, а внутри словно гнилые очёски, употребляется для обозначения того, что у человека или предмета осталась только прекрасная внешность, но сущность внутри отвратительная. Например, «想不到他长的那么俊俏，却配上这么一副资质！难怪人说长皮不长肉，中看不中吃！这才真是*金玉其外，败絮其中*呢！» (欧阳山 «三家巷»一) / (Не думал, что он родился таким красивым, а ходит с такими способностями! Недаром говорится, что растет кожа, а не мясо, что приятно по виду, да не вкусно! Вот уж *Цзинь юй ци вай, бай сюй чи чжун*!) (Оу Яншань «Сань цзя сян», 1-ая глава) (Большой фразеологический словарь Синьхуа, с. 737).

В русском языке *соль* уподобляют лучшим, выдающимся представителям общества, соответственно, для этого имеется фразеологизм *соль земли*. Китайцы о талантливых людях говорят не соль земли, а *дракон среди людей*, так как дракон в Китае считается доброй святыней, приносящей людям счастье, и обладающей чудесными силами. В связи с этим китайцы используют чэнъюй «人中之龙» (жэнь чжун чжи лун) для обозначения выдающегося человека. Например, в романе «Троецарствие» Цаоцао говорится о Лю Бэе: «操曰：“刘备，*人中之龙*也，生平未尝得水。今得荆州，是困龙入大海矣。孤安得不动哉！”» (明·罗贯中 «三国演义» 五六回) / (Цаоцао говорит: «Лю Бэй – *дракон среди людей*, который не находился в воде». Теперь он захватил Цзинчжоу, как дракон попал в море. Как я могу не беспокоиться!») (Династия Мин, Луо Гуанчжун

«Троецарствие» 56-ая глава). (Большой фразеологический словарь Синьхуа, с. 1241).

Выражение *метать бисер перед свиньями* восходит к проповеди Иисуса: «Не давайте святыни псам и не бросайте жемчуга вашего перед свиньями, чтобы они не попрали его ногами своими и, обратившись, не растерзали вас» (Мат. 7:6). Оно означает: «напрасно разъяснять или доказывать что-либо тому, кто не хочет или не способен понять и по достоинству оценить этого» (Дубровина, с. 361). Для данного фразеологизма, с точки зрения китайской лингвокультуры, можно найти похожее выражение, объектом метафоры в котором является бык (ню) вместо свиньи. Чэнъюй «对牛弹琴» (дуй ню тань цинь) дословно переводится на русский: «играть на цитре перед быком», восходит к одному из произведений Му Жуна из династии Восточная Хань «Ли Хуо Лунь»: «公明仪为牛弹清角之操，伏食如故，非牛不闻，不合其耳矣。» (汉·牟融 «理惑论») / (Один человек по имени Гун Минъи для быка играл на цитре – музыку «цин цзяо», однако бык по-прежнему кормился на лугу, склоня голову, что не значит, что бык не слышал, а значит лишь то, что та музыка ушам быка не подходит) (Династия Хань, Му Жун «Ли хуо лунь»). (Большой фразеологический словарь Синьхуа, с. 357).

В русском языке библейский фразеологизм *хлеб насущный* употребляется в переносном смысле: «средство, крайне необходимое для существования, для жизни; нечто исключительно важное» (Мокиенко, с. 106). «Являясь основой питания многих народов, хлеб рассматривается как источник жизни и символ труда» (см. https://ru.wikipedia.org/wiki/Хлеб). В Китае старое изречение гласит: «民以食为天» (минь и ши вэй тянь), которое буквально означает, что народ считает пищу своим небом, то есть для народа пища – самое главное (см. Большой фразеологический словарь Синьхуа, с. 974).

Таким образом, в этом фразеологизме для китайцев не трудно понять скрытый метафорический смысл. С позиции китайской языковой традиции семантика данного русского словосочетания может отражаться в чэнъюе «布帛菽粟» (бу бо шу су), включающем в состав такие повседневные необходимые предметы, как «布帛» (бу бо), то есть «те текстильные изделия из ваты, конопли, шелка и т.п.», «菽粟» (шу су), т.е. «бобовые и зерновые». Чэнъюй, в целом, имеет в виду предметы, необходимые для жизни. Например, «子弟

的教育犹如*布帛菽粟*，是一天一刻不可废弃的。» (叶圣陶 «潘先生在难中») / (Воспитание младшего поколения словно как *бу бо шу су (ср. насущный хлеб*). Его нельзя остановить ни на одну минуту) (Е Шэнтао «Господин Пань испытывает трудности») (Большой фразеологический словарь Синьхуа, с.143). Кроме того, для выражения предметов первой необходимости китайцы используют чэнъюй «柴米油盐» (чай ми ю янь), в состав которого входят четыре компонента: «柴» (чай), «米» (ми), «油» (ю), «盐» (янь), соответственно, «дрова», «крупа», «масло» и «соль». Например, «从求职、治病、住房到*柴米油盐*，商品经济的进入，迅速地把独立意识 “销售”到家庭中。» (霍刚 «独立意识悄悄走进家庭») / (От устроения работы, лечения, покупки жилья до *чай ми ю янь*, продвижение товарного хозяйства позволяет независимому сознанию быстро проникнуть в семейство) (Хуо Ган «Независимое сознание потихоньку вошло в семейство») (Национальный корпус китайского языка). Подобным образом, чэнъюй «衣食住行» (и ши чжу син), содержащий в составе компоненты «衣» (одежда), «食» (пища), «住» (жилище), «行» (средства передвижения) также имеет в виду все необходимое для жизни. Так, «想一想，人可能实现的事情都有什么呢？无外乎衣食住行、生老病死、劳作与繁衍。» (史铁生 «私人大事排行榜») / (Подумай, чего люди могут добиться? Не более, чем *И ши чжу син* (т.е. иметь одежду, еду, жилье и транспорт), рождение, старость, болезни, смерть, работу и размножение) (Ши Тешэн «Рейтинг личных событий») (Большой фразеологический словарь Синьхуа, с. 1829).

Библейский оборот *бросать камень в кого-либо* восходит к Евангелию, где рассказывается о том, как книжники и фарисеи взяли грешницу, которая была виновна в прелюбодеянии, привели ее к Иисусу, и спросили Иисуса что делать с ней. Они хотели поставить Иисуса в безвыходное положение, так как по закону Моисея, такую женщину должны побивать камнями, а если бы Иисус повелел людям так сделать, то он был бы обвинён в неподчинении римским властям. При данных обстоятельствах Иисус скажет: «Кто из вас без греха, первый *брось на нее камень* ... Они же, услышав то и будучи обличаемы совестью, стали уходить один за другим, начиная от старших до последних...» (Иоан.8: 7–11). Данный фразеологизм в русском языке часто употребляется в значении: за какие-то

поступки обвинять человека, значит просто чернить его. В китайской лингвокультуре связанным с действием *бросать камень* является чэнъюй «投石问路» (тоу ши вэнь лу), который дословно передается на русский язык: «бросать камень, чтобы определить дорогу». Данный фразеологизм употреблен в образном значении: *прощупать*. Так, «即使有了资金和人才，也还要*投石问路*，循序渐进，逐步发展» («人民日报») / (Хотя мы приобрели средства и лучшие кадры, но нам все-еще надо *действовать на ощупь (Тоу ши вэнь лу)*, двигаться постепенно и планомерно, разиваться шаг за шагом) («Жэньминь жибао») (Корпус современного китайского языка CCL PKU). Что касается семантики *порочить кого-либо*, то в китайском языке имеется выражение «泼脏水» (по цзан шуй) в букв. значении «поливать грязной водой». Например, «这个案子一破，他们肯定都要给我身上*泼脏水*，什么事情都要安在我头上。» (张平 «十面埋伏») / (Когда это дело раскроется, безусловно, все они польют меня грязной водой (опорочат меня), чтобы все обвинения были на моей голове) (Чжан Пин «Засада со всех сторон») (Корпус современного китайского языка CCL PKU).

Библейский фразеологизм *всемирный потоп* восходит к книге Бытия Ветхого Завета, где рассказывается о разрушительном потопе на земле, посланном Богом для уничтожения человечества за его злодеяния (см. Быт. 6). Выражение, с одной стороны, указывает на широкомасштабное наводнение, описанное в Библии. С другой, оно в современном русском языке использовано для обозначения обычного наводнения, сильного, продолжительного дождя или большого количества воды в бытовой и природной сиуациях. Хотя данный фразеологизм в китайском языке отсутствует, но его семантика может выражаться чэнъюем «水漫金山» (шуй мань цзинь шань), который включает в своем составе китайский топоним «金山» (Цзиньшань), имеющий в виду гору в городе Чжэньцзян провинции Цзянсу. Чэнъюй буквально передается на русском: «потоп затопил Гору Цзиньшань», восходит к одному из легендарных рассказов о любви госпожи Белой змеи, явившейся в образе красавицы после отшельничества на протяжении тысячи лет. Она и герой Сюй Сиань полюбили друг друга и поженились. Однако монах чинил всевозможные препятствия, как это описано в сборнике мелодий

«Бай сюэ и инь», «金山寺里法海一见许仙，面带妖色，不放下山。恼怒白蛇，忙唤青儿，带领虾兵蟹将，这才*水漫金山*» (白雪遗音·马头调·雷峰塔) / (Монах по имени Фа Хай из храма Цзиньшань, увидев Сюй Сяня, лицо которого пропитано нечистой силой, не дал ему спуститься с гор, что вызвало гнев Белой змеи. Она позвала Сяо Цин (сестру Белой змеи) вместе с солдатами – раками и генералами – крабами *затопила Гору Цзиньшань потопом*) (Бай Сюэ И Инь, типовая мелодия: Ма тоу, пагода Лэйфэн) (Большой фразеологический словарь Синьхуа, с. 1393). Ввиду этого, выражение «水漫金山» (шуй мань цзинь шань), по словарю, первоначально указывает на магию, применяемую Белой змеей во время состязания в магической силе с монахом Фа Хаем, когда она подвела воды и затопила Гору Цзиньшань, позднее оно стало означать «потоп распространен» (Большой фразеологический словарь Синьхуа, с.1393). Так, «比如这个扒儿张，就是从那*水漫金山*的防空洞里，蹚水进来的。» (王旭峰 «茶人三部曲»二部四章) / (Например, вот этот воришка Чжан вошел по воде через бомбоубежище, которое затопила вода как *шуй мань цзинь шань*) (Ван Сюйфэн «Ча жэнь сань бу чу», ч. 2, гл. 4) (Большой фразеологический словарь Синьхуа, с. 1393).

Заключение. Из всего сказанного выше следует, что метафорическое значение библейского фразеологизма с образами, появляющимися в библейских повествованиях, исходит из восприятия или обобщения библейского образа или прототипа, то есть библейский образ или прототип позволяют библейскому фразеологизму приобрести свой метафорический смысл. Рассматриваемые библейские фразеологизмы не нашли свое отражение в китайской фразеологической системе, тем не менее, смысл, скрытый в них, можно понять с помощью свойственной китайской лингвокультуре метафоры, в связи с тем, что значение таких библейских фразеологизмов оформляется другими образами, на основе которых образованы соответствующие китайские фразеологизмы. Их скрытый смысл может быть проанализирован и истолкован с помощью собственного китайского метафорического образа.

Язык неотделим от культуры. Во фразеологических единицах разных языков не могут не найти отражение разные лингвокультурологические традиции. Продолжение исследования русских библейских фразеологизмов с метафорическими образами в аспекте

китайской лингвокультуры позволяет выявить различие и сходство русской и китайской языковой и культурной традиции.

Список литературы

1. https://ru.wikipedia.org/wiki/Хлеб (дата обращения: 05.05.2019).
2. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. В Синодальном переводе с комментариями и приложениями. М.: Российское библейское общество, 2004.
3. Большой фразеологический словарь Синьхуа. 新华成语大词典 / Редакция исследовательского центра лексикографии коммерческого издательства. Пекин: Коммерческое издательство, 2013.
4. Буянова Л.Ю. Русский фразеологизм как ментально-когнитивное средство языковой концептуализации сферы моральных качеств личности: монография / Л.Ю. Буянова, Е.Г. Коваленко. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012.
5. Дубровина К.Н. Библейские фразеологизмы в русской и европейской культуре. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012.
6. Дубровина К.Н. Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов. М.: ФЛИНТА: Наука, 2010.
7. Зимин В.И. Основные роли образа в семантической структуре фразеологизма // Современная фразеология: тенденции и инновации (монография). Москва – Спб – Брянск, 2016.
8. Зимин В.И., Потапушкин Н.А. Основные подходы к изучению национально-культурной специфики фразеологических единиц // Филологический Вестник: межвузовский сборник научных трудов / под ред. Т.М. Бойновой. Вып.3. Саранск: МГПИ, 2002.
9. Мокиенко В.М. Библеизмы в современной русской речи. Как их правильно понимать и употреблять. М.: Центрполиграф, 2017.
10. Национальный корпус китайского языка. 现代汉语语料库 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.aihanyu.org/cncorpus/CnCindex.aspx (дата обращения: 23.06.2019).
11. Национальный корпус современного китайского языка CCL PKU (Научно-исследовательский центр китайской лингвистики Пекинского университета). 北京大学中国语言学研究中心现代汉语语料库 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ccl.pku.edu.cn/corpus.asp (дата обращения 15.04.2019).

12. Сабитова З.К. Лингвокультурология [Электронный ресурс]: учебник / З.К. Сабитова. М.: ФЛИНТА, 2013.

13. Солодуб Ю.П. Современный русский язык. Лексика и фразеология (сопоставительный аспект) / Ю.П. Солодуб, Ф. Б. Альбрехт. М.: ФЛИНТА: Наука, 2002.

References

1. Buyanova, L.Yu. (2012). Russian phraseology as a mental-cognitive tool of linguistic conceptualization of the sphere of moral qualities of a person: a monograph. Moscow: FLINTA: Nauka Publ.

2. Dubrovina, K.N. (2010). Encyclopedic Dictionary of Biblical Phraseologisms. Moscow: FLINTA: Nauka Publ.

3. Dubrovina, K.N. (2012). Biblical phraseological units in Russian and European culture. Moscow: FLINTA: Nauka Publ.

4. Mokienko, V.M. (2017). Biblicalisms in modern Russian speech. How to understand and use them correctly. Moscow: Tsentrpoligraf Publ.

5. National Chinese Language Corps. 现代 汉语 语料库. Retrieved 23 June, 2019 from http://www.aihanyu.org/cncorpus/CnCindex.aspx.

6. National Corps of Contemporary Chinese Language CCL PKU (Peking University Research Center for Chinese Linguistics). 北京大学 中国 语言学 研究 中心 现代 汉语 语料. Retrieve 15 April, 2019 from http://ccl.pku.edu.cn/corpus. asp.

7. Retrieved 5 May, 2019 from https://ru.wikipedia.org/wiki/Bread.

8. Sabitova, Z.K. (2013). Linguoculturology [Electronic resource]: a textbook. Moscow: FLINTA.

9. Solodub, Yu.P. (2002). Modern Russian language. Vocabulary and phraseology (comparative aspect). Moscow: FLINTA: Nauka Publ.

10. The Bible. Scripture Books of the Old and New Testaments. In the Synodal translation with comments and attachments. (2004). Moscow: Russian Bible Society.

11. Xinhua large phraseological dictionary. (2013). 新华 成语 大词典. Editorial board of the lexicography research center of a commercial publishing house. Beijing: Commercial Publishing.

12. Zimin, V.I. & Potapushkin, N.A. (2002). The main approaches to the study of the national-cultural specifics of phraseological units. Philological Bulletin: interuniversity collection of scientific papers. 3. Saransk: MGPI Publ.

13. Zimin, V.I. (2016). The main role of the image in the semantic structure of phraseology. Modern phraseology: trends and innovations (monograph). Moscow – Saint Petersburg – Bryansk.

Контактная информация:

Лу Юйся – стажер кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов.

E-mail: luyx_nina@126.com

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Е.Г. Луговская
Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко
Тирасполь, Молдова

EDUCATION AS A SOCIAL INSTITUTE FORMING NATIONAL-CULTURAL IDENTITY

E.G. Lugovskaya
T.G. Shevchenko Transnistrian State University
Tiraspol, Moldova

Аннотация

В рамках доказательства тезиса о важности образования как специфического социального института формирования национально-культурной идентичности указанная дефиниция трактуется как с точки зрения классического понимания концепта «нация», так и с точки зрения более широкого подхода, появление которого обу-

словлено современными процессами глобализации. Намечены основные аспекты характеризации категории национально-культурной идентичности как психического свойства личности, формирующейся в условиях (либо приспосабливающейся к условиям) поликультурного пространства. Введен термин транскультурной региональной модели как процесса, характеризующего лингвокультурную, социо-экономическую и историко-политическую ситуацию в поликультурном регионе. Определены тенденции изменения национально-культурной идентичности в поликультурном регионе современного глобализованного мира; отмечена необходимость направленного формирования национально-культурной идентичности транскультурной личности в условиях учебно-воспитательного процесса. Представлены некоторые проблемы и способы их разрешения в рамках транскультурной парадигмы образования на примере приднестровского региона. Отмечено, что в Приднестровье складывается особый транскультурный социоэмерджент, яркой особенностью которого является наличие развитой системы образования, обеспечивающей возможность продуктивной национально-культурной самоидентификации личности.

Ключевые слова: национально-культурная идентичность, глобализация, поликультурный регион, транскультурная региональная модель глобализации, транскультурная личность, транскультурный социоэмерджент

Abstract

The national-cultural identity is interpreted on the classical understanding of the “nation” concept and on the broad understanding, which is due to modern processes of globalization, as part of the proof of the thesis of the importance of education as a specific social institution for the formation of a national-cultural identity. The basic aspects of characterizing the of national-cultural identity category as a mental property of a person that is formed in the conditions (or adapts to the conditions) of a multicultural space are outlined. The term transcultural regional globalization model is introduced as a process characterizing the linguocultural, socio-economic and historical-political situation in a multicultural region. The tendencies of national-cultural identity changes in the multicultural region of the modern globalized world are determined. The necessity of the directed formation of the transcultural personality national-

cultural identity in the conditions of the educational process is noted. Some problems and ways to solve them within the transcultural paradigm of education are presented using the example of the Pridnestrovian region. It is noted that a special transcultural socio-emergent is emerging, which intense feature is the presence of a developed education system that provides the possibility of a productive national-cultural self-identification.

Key words: national-cultural identity, globalization, multicultural region, transcultural regional globalization model, transcultural personality, transcultural socio-emergent

Введение. Понятие национально-культурной идентичности как формы осознания своей принадлежности к той или иной нации (этноса) и переживания сопричастности ее устоям и традициям оказывается достаточно размытым в силу существования разных подходов к определению основных концептов, составляющих указанный термин. Понятие нации и этноса в научной литературе могут быть использованы как синонимы в силу общих базовых лингвокультурных, социо-экономических, историко-политических особенностей формирования определенного территориально ограниченного сообщества. Однако эти же понятия могут противопоставляться друг другу по признаку, к примеру, наличия/отсутствия национальной идеи, необходимой для становления нации, но возникающей еще в недрах этноса, хоть и не проявленной на этом протонациональном этапе. В этом смысле можно как увеличивать разницу между пониманием этих феноменов, детализируя концептуальные идеи, сложным взаимодействием вышеперечисленных особенностей территориально ограниченного сообщества формирующие основания феномена этноса, с одной стороны, и формируемые его представителями в политических целях для осознания себя как нации, с другой, так и пытаться сблизить их по признаку существования определенной территориальной, языковой, культурной общности и использовать как взаимозаменяемые понятия.

Современный мир изобилует примерами, когда оба подхода, каждый по отдельности, вполне адекватно способны описать складывающуюся ситуацию формирования определенного национально-культурного социоэмерджента. Вместе с тем, для некоторых регионов мира современной глобальной парадигмой обес-

печены такие условия, при описании которых необходима не только коррекция толкования понятия национальной принадлежности, но и расширение его объема. Стоит отметить, что подобный, несколько свободный, подход к толкованию концепта нация, когда складывающийся в силу определенных политических условий и историко-географических потенций новый социоэмерджент в силу поликультурности и полиэтничности членов его сообщества не могущий быть названным этносом, тем не менее показывает признаки национального строительства.

Этнос как социокультурный феномен и некоторая надличностная структура, приобретаемая индивидом по месту рождения и начальной социализации, в таком случае теряет свою значимость как базовый протонациональный социоэмерджент. Так, например, в рамках формирования приднестровского социоэмерджента базовым аспектом помимо политической воли граждан к образованию и строительству самостоятельного независимого государства Приднестровская Молдавская Республика выступает своеобразная русскоориентированность, русскость региона, представленная его историко-культурной и социально-экономической спецификой.

Эта особенность выводит на передний план такой важный дифференцирующий признак нации, как язык, в приднестровском варианте обусловивший направление процесса складывания особого лингвокультурного социоэмерджента, характеризуемого транскультурностью и глокальностью.

Язык как объединяющий признак нации не может быть рассмотрен вне его связи с культурой, отражением которой он является, именно поэтому правомерно описывать именно лингвокультурный социоэмерджент – такое состояние данной территориальной общности, в рамках которой исторически зарождаются базовые концепты регионального дискурса, являющиеся узловыми компонентами его транскультурной модели.

Исторические причины, обусловившие этническое разнообразие приднестровского региона, в свою очередь, тесно связаны с его географическими особенностями, во многом предопределившими характер развития экономики региона. Вышеупомянутое этническое разнообразие, представленное носителями родственных (русская, украинская, польская, болгарская как славянские) и неродственных (гагаузская, молдавская) лингвокультур, представляет

особый набор занятий населения этой территории и обусловливает специфику экономического портрета региона. Культурное переосмысление традиционных видов деятельности в исторической перспективе способствует организации специфики социальной организации данного территориального сообщества, а ценностный компонент указывает на то, какой политический образ может принимать данный социоэмерджент.

Таким образом, исторические факторы формирования некоторого сообщества на данной территории, актуализуют те культурные концепты, которые, оставаясь в общем постоянными вне зависимости от изменений территориального даже политического характера, в конечном итоге оказываются культурным инвариантом, обеспечивающим гомогенность и витальность социоэмерджента с точки зрения национально-культурной идентичности представителей его сообщества.

Национально-культурная идентичность в таком случае выступает показателем особого переходного состояния сообщества, когда исторически закрепленная за данной территорией этническая картина становится достаточно размытой для того, чтобы можно было говорить не о культурных особенностях конкретных этносов, проживающих на данной территории, а культурных параметрах нового лингвокультурного социоэмерджента, в рамках которого обеспечивается взаимодействие и взаимопроникновение значимых культурных компонентов этих этносов и культур.

Однако не стоит думать, что подобное состояние, имеющее важные социокультурные и территориально-исторические предпосылки, может быть достаточно устойчивым без вышеупомянутой политической воли, своеобразного национального проектирования. И хотя данном контексте понятие нации используется как указание на совокупность индивидов, проживающих на указанной территории и представляющих собой социально-политическое объединение, для определения которого этнические характеристики индивидов не важны, сами по себе этнокультурный и национально-политический портреты сообщества имеют огромное значение.

Налицо парадокс – для того, чтобы в рамках регионального дискурса глобализации обеспечить совпадение политического и национального как основания формирования особого социоэмерджента со своей особой комплексной национально-культурной

идентичностью, необходимо обеспечить развитие каждой из составляющих формируемую идентичность лингвокультур. Воспитание особой национально-культурной идентичности как персонифицированного представления складывающейся региональной ментальности происходит в системе образования и культуры, функционирование которой обеспечено социально и политически.

Показательно, что стержневая для региональной модели Приднестровья русскость, о которой говорилось выше, подкрепляется именно образовательным компонентом, и в нем же происходит формирование транскультурности, обеспеченной изучением истории, культуры и языка народов, проживающих на территории Приднестровья.

Образование в Приднестровской Молдавской Республике формализовано по российскому образцу, региональный компонент представлен не только обязательным изучением украинского и молдавского языков как официальных (при этом сегмент национальных классов и воспитательно-образовательных учреждений предполагает изучение русского языка в том же статусе официального языка), но и приднестровской литературы – произведений, написанных современными поэтами и писателями Приднестровья на официальных языках государства.

Каждое литературное произведение – это не только интересный рассказ об истории, современности региона, его героях и обывателях или переосмысление вымышленной реальности в привычных образах и пейзажах, но и яркое образное представление картины мира автора, которая обусловлена национально-культурной спецификой этого поликультурного и мультиязычного региона. И если изучая официальный язык, обучающийся в большей степени ориентирован на нормативный его вариант, то знакомясь с творчеством приднестровских авторов, герои и рассказчики которых говорят также как все вокруг, индивид подтверждает разговорно-бытовую языковую, речевую и коммуникативную компетентность, вариантную по отношению к нормативной русской, украинской или молдавской.

Эта компетентность могла бы быть названной мультикультурной, если бы обозначала комплексный компетентностный феномен владения разными языками и культурами. Однако некоторая размытость этнической картины, характеризующей приднестров-

ское территориальное сообщество, как говорилось ранее, и формирование особого национально-культурного феномена «приднестровец» позволяет утверждать, что приднестровский лингвокультурный социоэмерджент, обеспечивающий взаимодействие и взаимопроникновение значимых культурных компонентов разных этносов и культур, по сути транскультурен.

Транскультурная сущность такого индивида представлена неизбежной в силу социально-политических установок билингвальностью (в широком понимании этого феномена), и особенностями его национально-культурной идентичности как психического свойства личности, приспосабливающейся к условиям мультикультурного региона.

Лингвокультурная ситуация в Приднестровье в научной литературе часто характеризуется неравновесным национально-русским билингвизмом, основной особенностью которого выступает его диглоссно-билингвальная сущность, обусловленная преимущественным использованием русского языка как языка официально-делового и академического общения, а также языка межкультурной коммуникации. Сочетание национального разговорного языка (а то и вовсе языковой подсистемы просторечия) с русским литературным языком предопределяет диффузный характер языковых процессов в регионе, в результате чего индивид все чаще предстает как языковая личность с проблемной лингвокультурной идентификацией.

В этих условиях билингвизм и регулярный языковой контакт выступают как неизбежные и необходимые условия интерференции. Структурные расхождения языковых систем контактирующих языков провоцируют нарушения речевых норм одного языка под влиянием другого практически на всех уровнях языковой системы: фонемном, морфемном, лексическом и синтаксическом, что может проявляться как в устной, так и в письменной речи.

Проявления языковой интерференции обусловлены структурным вмешательством одной языковой системы в другую в языковом сознании билингва. Нарушая нормы и правила соотношения двух контактирующих языков, билингв таким образом компенсирует элементы или функции одной языковой системы соответствующими явлениями другой, что может привести как к усилению, так и к ослаблению взаимодействия.

Акцент, буквализм или искажение смысла, неверное формо- и словообразование, обусловленное неправомерным проецированием правил родного языка на грамматическую систему второго и последующих языков, искажение общего смысла из-за деформации синтаксических конструкций и другое – все это формальные показатели отрицательного воздействия лингвистической интерференции. Позитивное воздействие проявляется в обогащающем речевую и коммуникативную компетентность билингва переносе существующих навыков на систему изучаемого языка, который обусловлен совпадением фонетико-фонологических, лексических, грамматических явлений родного и официального языков.

Если интерференция репрезентируется в виде речевых коммуникативно значимых и коммуникативно незначимых ошибок, то трансференция может указывать на дефектность или несформированность единой коммуникативной компетенции. Однако необходимо отметить, что подобное соотношение последствий языкового контактирования и уровня сформированности языковой, речевой и коммуникативной компетенций в пределах региона может выступать как допустимое, социально нормативное и не осознаваться как дефектное. В этом случае система образования призвана вскрыть последствия межъязыковой и внутриязыковой интерференции, закрепившиеся в узуальном использовании, которые могут проявляться, например, в намеренном или неосознаваемом избегании употребления определенных форм или конструкций неродного языка, не имеющих прямого соответствия в родном языке индивида. Такая косвенная интерференция называется может приводить к обеднению речи, так же, как и регулярные нарушения системы и норм изучаемого языка, что, в свою очередь, также не способствует взаимопониманию между носителями национальных языков и соответствующих национально-культурных особенностей, которые находятся в постоянном взаимодействии.

Так как согласно Конституции Приднестровья официальными языками и равноправными во всех сферах жизнедеятельности являются молдавский, русский и украинский, а языком делопроизводства и документации указан русский язык, что требует достаточных навыков устного и письменного общения в сфере официально-деловой коммуникации, выступающих важным фактором успешной социализации. Можно утверждать, что уровень владения русским языком

национально-русских билингвов Приднестровья достаточно высок: уровень владения грамматикой можно соотнести со средним уровнем владения грамматикой русского языка нативными носителями (в рамках курса средней школы), уровень способности понимать речь при чтении и на слух также соотносим с соответствующим уровнем русскоязычных монолингвов в тех случаях, когда речь не идет о сложных научных и специальных текстах. Такое положение вещей обеспечено функционированием системы образовательных институтов региона, в рамках которых поддерживается специфичность речевого портрета языковой личности Приднестровья, как обобщённого типа транскультурной языковой личности.

В условиях взаимодействия и взаимопроникновения языков и культур осуществляется перенос некоторых стереотипов поведения, отдельных норм, идеологических представлений, а также языковых средств общения, свойственных основной, базовой культуре – для региона Приднестровья это, в первую очередь, русская культура (в силу преобладания форм взаимодействия, обслуживаемых русским языком), украинская (в силу длительной истории контактирования русского и украинского языков на данной территории) и молдавская (в силу совпадения территории с ареалом бытования молдавского языка).

Формирующаяся языковая личность, вбирая в себя яркие и социально подтвержденные лингвокультурные и коммуникативно-прагматические элементы, в условиях размытости этнической картины региона и формирования особой региональной национально-культурной идентичности в рамках воспитательной и образовательной работы соответствующий государственных учреждений становится личностью нового типа. Поликультурные элементы такой языковой личности оказываются практически не вычленимыми из ее сложной структуры, что отличает не только би- и полилингвов полиязычных и поликультурных регионов, но и монолингвальную личность, формирование которой происходило в условиях многоязычия и поликультурности.

Индивид, для которого основным и единственным языком остается родной язык, формируясь в поликультурной и многоязычной среде, так или иначе впитывает лингвокультурную специфику соседствующих языков и культур. В этих условиях возникает транскультурный вариант языковой личности, в структуре которой сме-

шение различных лингвокультурных элементов настолько органично, что попытка искусственного разведения компонентов языковой личности по разным национальным традициям приведет к разрушению самой структуры.

Возможность такого смешения изначально может быть обусловлена недосформированностью отдельных систем в составе поликультурной личности, которая проявляется в языковой сфере – речевые навыки и коммуникативная компетентность будут весьма своеобразными как для восприятия носителей той идентичности, с которой ассоциирует себя индивид (базовой), так и для носителей иных лингвокультурных традиций, к которым другие представители базовой идентичности отнесут такую языковую личность. Именно эта своеобразная деформированность (смещенность) национально-культурного компонента в структуре формирующейся личности в какой-то мере и до определенного предела позволяет ей гибко реагировать на проявления изменчивости мира, но лишает такую личность возможности отнести себя к какой-либо национальной или даже социальной группе.

Языковое сознание такого индивида искажено смешением языковых и концептуальных картин мира, которое происходит в условиях формирования билингвальной и поликультурной личности в ситуации неполного и неглубокого погружения в лингвокультурную специфику соответствующих языков. Фрагментарное знакомство языковой личности с базовым русским (украинским, молдавским, др.) языком с элементами структуры второго и последующих языков, контактирование с которыми неизбежно в условиях закрепления трех официальных языков в Приднестровье приводит к размыванию национально-культурной идентичности и складыванию особого типа русскоязычной (в основном) языковой личности Приднестровья.

Таким образом, языковая ситуация во многом предопределяет специфику языкового сознания проживающих в поликультурном регионе – несмотря на то, что в качестве родного языка индивид укажет русский, украинский, молдавский и др. язык, языковое сознание би- и даже монолингва так или иначе будет отражать те особенности и реалии соответствующей национальной культуры, которые актуальны именно на этой территории, причем некоторые культурные аспекты могут быть в той или иной степени деформированы

под влиянием соседствующих языков и культур, и именно они обусловливают неповторимость лингвокультурного своеобразия данного региона, его транскультурность.

Интерференции, ошибки, возникающие при взаимодействии родных языков естественного национально-русского или реже русско-национального билингва могут как затруднять освоение каждого последующего языка, так и способствовать более глубокому проникновению в его лингвокультурную специфику. явления интерференции в этом случае могут либо усиливаться, либо нивелироваться уже существующими речевыми или коммуникативными навыками такой транслингвальной личности.

При исследовании реальной речевой практики транслингвальной личности необходимо понимать, насколько национально-культурная специфика разных сторон такой языковой личности осознаваема им в той мере, которая позволяет оперировать элементами разных языковых картин мира, не смешивая их. В этом случае инвариантная составляющая ее речевого репертуара будет представлена единицами той системы представления, предпочтительное использование которой продиктовано традицией, социальным договором и речевым этикетом, а вариантная составляющая будет включать всевозможное разнообразие средств тех языков, включение которых в практику речевого использования предполагается конкретной ситуацией. Универсальным условием предпочтительного использования иноязычных элементов в речи, особенно в ситуации разговорно-бытового общения, является более высокая экспрессивность именно иноязычных элементов (даже в деформированном виде).

Это явление можно объяснить как с точки зрения психолингвистического подхода к этому вопросу, так и с точки зрения социолингвистического подхода: переключение кода с базового языка на любой из контактных выделяет такой элемент кода в речевой цепи и акцентирует на нем внимание слушающего, помечает его как элемент, конструктивно, логически и эмоционально важный для говорящего, соответственно требующий дополнительной глубины интерпретации. Кроме того, использование внутри русской речи вставных элементов украинского и молдавского и других языков может быть указанием на стилистическое выделение – как эмоционально-оценочного компонента отрезка высказывания, выполнен-

ного в рамках другого кода, так и функционально-стилистического компонента, маркирующего данный отрезок как речевого элемента сельской речи, которая традиционно изобилует подобными вкраплениями или вообще представляет собой суржик.

В связи с этим необходимо отметить наметившуюся в последнее время характерологическую черту результатов языковых контактов в нашем регионе – некритическое отношение к ошибкам в устной речи и письменной речи в тех случаях, когда ошибки не затрудняют понимание.

Качественное владение двумя и более языками может быть обеспечено только при наличии условий для речевой и коммуникативной практики, а постоянное обогащение второй языковой системы на всех ее уровнях приводит к тому, что и система первого языка становится более самостоятельной, растет уровень культуры речи. Такой подход к повышению уровня языковой, речевой и коммуникативной компетенции призваны обеспечить образовательные институты траскультурного региона.

Напротив, неиспользование или нерегулярное, спорадическое использование неродного языка, использование суржика в разговорно-бытовом общении ведет к тому, что у формирующейся языковой личности еще на этапе закладывания основ языковой системы или ее формирования происходит искажение систем обоих языков – родного и неродного (неродных).

В этой ситуации важна работа всех элементов системы образования по разъяснению преимуществ владения вторым официальным языком, ведь глубина его освоения качественно отличается от глубины освоения любого другого иностранного языка, изучение которого может быть обеспечено только искусственной средой и зачастую ею и ограничивается.

Успех усвоения языковой системы во всех ее структурных проявлениях и формирования коммуникативных умений зависит от правильного подбора лингвистического материала, необходимого для развития речи и доступного для учащихся на определенном этапе обучение.

Специфика учебного билингвизма состоит в том, что транслингвальная языковая личность изучает и родной и неродной языки в их нормативном литературном варианте, однако при этом находиться если не в собственно языковой среде (в том случае, если в

семье и/или ближайшем окружении используют изучаемый язык в общении), то, по крайней мере, в условно языковой среде – как уже говорилось выше, русский, украинский и молдавский языки являются официальными языками Приднестровья и вследствие этого их присутствие в виде радио и телевизионных трансляций, печатных и Интернет-СМИ, официальных и номенклатурных надписей достаточно значимо.

Кроме того, нельзя сбрасывать со счетов и воздействие культурной среды на языковую личность. Многое из того, что языковая личность приднестровца вместе с освоением родного языка (русского) с первых дней рождения принимает как просторечные и разговорные элементы общенародного русского языка (или своего родного украинского, молдавского, др.), оказывается на поверку элементами фонетики, грамматики, лексики и фразеологии контактирующих языков транскультурного региона.

Концепция языковой политики Приднестровья определяет русский, украинский и молдавский язык и как средство коммуникации и как основные источники информации по разным областям науки и техники. Сохранение на функциональном уровне этих трех языков – основная цель языковой политики региона.

Развитие транскультурной личности включает в себя формирование знаний о наиболее распространенных культурных традициях, знания о языках представленных в регионе культур – как на бытовом уровне (языковая или речевая компетенция), так и в виде сформированной коммуникативной компетенции. В масштабах государства целью поликультурного и полиязычного образования, в конечном итоге, должно стать воспитание и развитие толерантного, высококультурного индивида; формирование гармоничной транскультурной личности, в структуре которой условно можно будет, при желании, вычленить отдельные национальные языковые и культурные личности в соответствии с лингвокультурными традициями, характеризующими тот или иной национальный язык и его культуру.

Однако не стоит забывать, что гармоничность такой личности обеспечивается именно комплексностью ее структурной организации, в противном случае несформированность национально-культурной идентичности может повлечь за собой сложности социа-

лизации и проблемы самоидентификации, а на языковом уровне – семилингвизм.

Для системы образования транскультурного региона важным является понимание того, что обучающийся осваивает нормы неродного официального языка, не имея еще устоявшейся нормативной структуры своего родного языка, который он тоже осваивает, последовательно изучая его структурные особенности.

Школьная традиция изучения родного языка предполагает последовательное продвижение учащихся по изучению ярусной структуры языка – вначале фонетика, затем словообразование и морфология, лексика и синтаксис. Изучать второй язык по такой же системе непродуктивно, потому что задачи изучения второго языка должны быть сведены к основной цели – продуктивная коммуникация на втором языке – говорение и понимание, письмо и чтение. При изучении родного языка такая цель представлена в уточненном виде – красивое говорение, глубокое понимание (в том числе разностилевых текстов), грамотное письмо и продуктивное чтение.

Такая, казалось бы, небольшая, на первый взгляд, разница в целеполагании, на самом деле, представляет собой большую методологическую проблему. В то время как учащиеся, обладая базовыми речевыми и коммуникативными компетенциями в родном языке, последовательно углубляют знания о системе родного языка, постигая его абстрактную сущность – изучая категории, способы формализации и т.п., и в меньшей степени используя знание родного языка для продуцирования речи и отработки коммуникативных навыков, на уроках неродного языка они должны, напротив, задействовать свои речевые знания и умения для продуцирования текстов, а свои когнитивные навыки – для понимания текстов.

Происходит своеобразная подмена – отработка навыка общения происходит на неродном для ребенка языке, в результате чего навык может не закрепиться ни для родного языка, ни для второго, но по разным причинам – сложность закрепления коммуникативного навыка при общении на неродном языке связана с тем, что не происходит подкрепления первоначальных сведений о мире средствами родного языка.

Для предупреждения интерференции и искоренения ее последствий мало использовать только комплексы тренировочных упражнений, направленных на наблюдение и анализ языковых яв-

лений, вызывающих наибольшие трудности. В процессе работы следует обращать особое внимание на разъяснение важности соблюдения норм языка, обеспечивающих адекватное понимание и интерпретацию устной и письменной речи. Необходимо показывать учащимся красоту их родного и второго изучаемого языков, объяснять ее специфичность и неповторимость. Важно донести до обучающихся мысль о том, что каждый новый язык, на котором они смогут коммуницировать – это новый удивительный способ познания мира.

Но и межъязыковая трансференция может обеспечивать коррекцию соответствующих навыков и умений, основанную на сопоставительном анализе языковых явлений родного и неродного языка. Так, например, при изучении украинского языка русскоязычными учащимися освоение грамматики (общей системы, основных правил) происходит по аналогии с соответствующим материалом русского языка. Вместе с тем, именно аналогичность системы грамматических норм русского и украинского языков приводит к тому, что соответствующие нормы украинского языка остаются незадействованными учащимися при использовании в украинском речепроизводстве из-за некритических расхождений с нормами русского языка. Трансференция может стать причиной предпочтительного выбора суржика при обращении к украинскому языку как средству общения. При обучении второму языку учитель работает с такими учащимися, которые имеют опыт овладения родным языком. Этот прошлый лингвистический опыт не только помогает, но и мешает, становится помехой при овладении вторым языком, служит причиной проявления интерференции, из-за того, что между родным и изучаемым вторым языком всегда есть структурные различия. Перенося знания о структуре своего родного языка на второй изучаемый (а мы отмечали, что специфика школьного изучения родного языка располагает именно к накоплению структурных знаний о языке), а коммуникативные навыки, обретенные при изучении второго языка на свой родной, учащиеся, в какой-то степени, стараются унифицировать обе системы.

Заключение. Воспитательные, образовательные и коммуникативные задачи тесно связаны между собой и обусловлены общими задачами образования как специфического социального института формирования национально-культурной идентичности.

Необходимо помнить, что транскультурная личность не является личностью, растворившейся в разнообразии контактирующих культур и языков – в условиях формирования особого регионального транскультурного социоэмерджента такая личность должна быть способна к национально-культурному самоопределению. Обеспечить продуктивную самоидентификацию в таком случае способна развитая образовательная парадигма, обеспечивающая комплексность освоения лингвистических, культурных, исторических и иных аспектов взаимодействия и взаимопроникновения контактирующих на данной территории языков и культур.

Так, глобализационные процессы в приднестровском регионе обусловили становление особой транскультурной модели этого культурно специфического территориального образования, а его социально-политические институты обусловили возможность безконфликтного контактирования различных языков и культур и способствовали формированию особого транскультурного социоэмерджента.

Список литературы

1. Бройи Дж. Подходы к исследованию национализма // Нации и национализм / Ред. Б. Андерсон, О. Бауэр, М. Хрох и др. М., 2002.

2. Brennan T. The National Longing for Form // Nation and Narration. London; NewYork, 1990.

3. Moore M. Mill's Ode to National Homogeneity // Symposium on David Miller's «On Nationality». Nations and Nationalism, v. 2, pt. 3, 1996.

4. Агеева Е.С. Институт образования как фактор модернизации российского общества: социально-философский анализ Автореф. канд. филос.наук, Москва 2011.

5. Грушевицкая Т.Г. Национальная и этнокультурная идентичность в современном обществе // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 12 (54) Часть 2. С. 137–139. URL: https://research-journal.org/philosophy/nacionalnaya-i-etnokulturnaya-identichnost-v-sovremennom-obshhestve/ DOI: 10.18454/IRJ.2016.54.008.

6. Коротеева В.В. Существуют ли общепризнанные истины о национализме? // Pro et Contra. 1997. Т. 2. № 3.

7. Коротин В.О. Национальная идентичность и устойчивая государственность. Вестник Поволжского института управления 2015 • № 2(47) С. 109–113.

8. Лапкин В.В. Модернизация, глобализация, идентичность. Общие проблемы и российские особенности // Полис. Политические исследования. 2008. № 3. С. 40–47.

9. Lugowska, Helena (Луговская Е.Г.) Региональная (локальная) идентичность как форма сохранения культурно символического кода единства личности и этноса, 2018, 11 с. // URL: https://www.academia.edu/s/7bc52ed9fa/тезисы_региональная-локальная-идентичность-как-форма-сохранения-культурно-символического-кода-единства-личности-и-этноса Луговская Е.Г. Транслингвизм и семилингвизм как разнонаправленные сущности Би-, поли-, транслингвизм и языковое образование: посвящается нашим Учителям. Материалы IV Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ. Российский университет дружбы народов. 2018. С.178-184.

10. Луговская Е.Г. Транскультурная лингвоконцептуальная модель глобализации в региональном контексте Полилингвиальность и транскультурные практики. 2019; 16(2): С. 214–225 DOI 10.22363/2618-897X-2019-16-2.

11. Луговская Е.Г. Влияние молдавско-русского билингвизма студентов на их речевую компетентность при обучении на русском языке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность Том 15 № 2 (2018) С. 263-267 DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2 http://journals.rudn.ru/education-languages Фонетическая и грамматическая интерференция при обучении русскому и иностранному языкам билингвов в Приднестровье (монография) Предисловие.

12. Луговская Е.Г. Языковые контакты и билингвизм из моногр. Щукина О.В., Кривошапова Н.В., Луговская Е.Г. Фонетическая и грамматическая интерференция при обучении русскому и иностранному языкам билингвов в Приднестровье. Тирасполь: Издво Приднестр. ун-та, 2018. 116 с. С. 3-24 ISBN 978-9975-925-37-2.

13. Миллер А.М. Вместо введения. Национализм как теоретическая проблема // Национализм и формирование наций. М., 1994.

14. Миллер А.М. Теория национализма Эрнеста Геллнера и ее место в литературе вопроса // Национализм и формирование наций. М., 1994.

15. Пантин В.И. Национально-цивилизационная идентичность: специфика России // Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС. 2011. Т. 7. № 2. С. 42–51.

16. Семененко И.С. Национализм, сепаратизм, демократия... Метаморфозы национальной идентичности в «старой» Европе // Полис. Политические исследования. 2018. № 5. С. 70–87. DOI: 10.17976/jpps/2018.05.07.

17. Скворцов Н. Г. Проблема этничности в социальной антропологии. СПб.: Издательство С.Петербургского университета, 1997.

18. Смит, Энтони Д. Национализм и историки // Нации и национализм. М.: Праксис, 2002.

19. Шабалова О.А. Формирование подходов к изучению феномена «Региональная идентичность» в российском дискурсе. «Magister Dixit» – научно-педагогический журнал Восточной Сибири № 2 (14). С. 139–145

20. Miscevic, Nenad. Chapter fourteen. Is national identity essential for the identity of persons? In: Nationalism and Beyond: Introducing Moral Debate about Values [en ligne]. Budapest: Central European University Press, 2001 (généré le 12 septembre 2019). Disponible sur Internet: http://books.openedition.org/ceup/474. ISBN: 9789633860083, p. 217–237.

21. Carnine, Julia. “The impact on national identity of transnational relationships during international student mobility”, Journal of international Mobility, vol. 3, no. 1, 2015, pp. 11–30. https://doi.org/10.3917/jim.001.0011.

22. Varun Uberoi (2018) National Identity – A Multiculturalist’s Approach, Critical Review of International Social and Political Philosophy, 21, 1, p. 46–64, DOI: 10.1080/13698230.2017.1398475.

23. Lödén, Hans (2010) National identity, inclusion and exclusion An empirical investigation // Cultural diversity, Multilingualism and Ethnic minorities in Sweden. In Sens Public. Retrieved from http://www.sens-public.org/article769.html.

Контактная информация:

Луговская Елена Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко.

E-mail: lugowska@spsu.ru

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СЕРБСКИХ СЕМИНАРИЯХ НА ОСНОВЕ РУССКОГО ДУХОВНОГО СТИХА С УЧЕТОМ ЕГО ЛЕКСИЧЕСКИХ И СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Д. Марьянович
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

STUDYING RUSSIAN IN SERBIAN SEMINARIES BASED ON RUSSIAN SPIRITUAL VERSE, TAKING INTO ACCOUNT ITS LEXICAL AND STYLISTIC FEATURES

D. Maryanovich
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

Данная статья посвящена актуальной и малоизученной проблеме современной славистики – вопросу об изучении русского языка в сербских семинариях на основе русского духовного стиха с учетом его лексических и стилистических особенностей.

Материалом статьи послужили тексты основных видов духовных стихов:

1. Тексты эпического духовного стиха;
2. Тексты лирического духовного стиха;
3. Тексты лиро-эпического духовного стиха.

Ключевым выступает изучение лексики и стилистики русских духовных стихов, а также освещение современного духовного образования на территории Сербии в семинариях.

Методы и методология исследования соответствуют традициям русистики и славянского языкознания.

Исследование позволяет сделать **актуальный вывод** о том, что духовный стих – одна из самых популярных тем в современной славистике и фольклористике.

С лингвистической точки зрения, это малоизученный материал.

В семинариях Сербии изучение русских духовных стихов является особо актуальным.

Ключевые слова: духовный стих, лексика русского духовного стиха, стилистика русского духовного стиха, воспитательная направленность, сохранение основ христианства.

Abstract

This article is devoted to the urgent and little-studied problem of modern Slavic studies – the question of studying the Russian language in Serbian seminaries based on Russian spiritual verse, taking into account its lexical and stylistic features.

The material of the article was the texts of the main types of spiritual verses:

1) Texts of epic spiritual verse;

2) Lyrics of a spiritual poem;

3) Lyric epic spiritual verses.

The key is the study of the vocabulary and stylistics of Russian spiritual verses, as well as the coverage of modern spiritual education in Serbia in seminaries.

The research methods and methodology are in line with the traditions of Russian studies and Slavic linguistics.

The study allows us to make an **actual conclusion** that spiritual verse is one of the most popular topics in modern Slavic and folklore studies.

From a linguistic point of view, this is poorly understood material.

In the seminaries of Serbia, the study of Russian spiritual verses is especially relevant.

Keywords: spiritual verse, vocabulary of the Russian spiritual verse, the style of the Russian spiritual verse, educational orientation, preservation of the foundations of Christianity.

Введение. В изучении уникальности и специфики языка, стиля и поэтики духовных стихов лингвофольклористика делает лишь только первые шаги. Значительные трудности, которые встают на пути исследователей, обусловлены разными факторами, среди которых: во-первых, значительных фольклористических работ по духовным стихам недостаточно; во-вторых, сам язык фольклорных жанров (как стихотворных, так и прозаических) до сих пор представляет из себя явление во многом таинственное.

История изучения духовного стиха начинается с первых научных работ во второй половине XIX века. В этот период появляются сборники П.В. Киреевского, В. Варенцова, П. А. Бессонова, которые стали важнейшим началом для исследователей духовного стиха. Первой научной работой по духовным стихам стал сборник «Русские народные стихи» П. В. Киреевского, который был издан в 1848 году в виде отдельной книги.

Духовный стих представляет собой уникальное и во многом сложное явление в русской культуре. Сохранение и углубленное изучение этого ценного наследия – одна из самых важных задач в современной славистике.

Со стороны фольклористики, духовные стихи можно было бы изучать как определенный сборник музыкальной культуры народа, который представляет самые многообразные жанры.

Сами корни духовных стихов в первую очередь литературные. Это книги Ветхого и Нового Завета, Жития Святых, книги богослужения, которые быстро распространились вскоре после крещения Руси в конце X века.

Если посмотреть с другой стороны, то духовные стихи нельзя изучать как что-то, что пришло извне. Само появление духовных стихов свидетельствует о творческом отклике на «Божий призыв». Точно нельзя сказать, каким образом создавались и распространялись духовные стихи в сфере православия.

Духовный стих, являясь частью русской культуры, представляет собой определенный парадокс – чем больше его изучают, тем большее количество вопросов и проблем создается вокруг него.

Исследователи духовных стихов – фольклористы, музыковеды, историки, лингвисты – считают, что произведения этого жанра поражают стилистической и языковой особенностью: здесь можно найти тексты: от классических «старин» былинного типа до

позднейших силлабо-тонических ямбов и хореев с отчетливо выраженной литературной основой. В свое время эта особенность дала основание исследователям отказать духовным стихам в праве называться отдельным, самостоятельным жанром со своими специфическими и жанровыми признаками.

Цель статьи – осветить особенности лексики и стилистики русского духовного стиха на фоне сербской лингвокультурной традиции и показать актуальность изучения русского языка на основе данных особенностей в сербской семинарии.

Методы и материалы исследования обусловлены направлением научного поиска и определяются поставленной целью и задачами.

Результаты. По наблюдениям автора, жанр духовного стиха представляется сложным, многокомпонентным, но, в то же время, целостным явлением в русской культуре. Тем самым, выявляется **актуальность исследования**.

Обсуждение. Русский и сербский языки, как известно, близки, не только с точки зрения грамматики, но и имеют отражение в духовной жизни своих народов.

Начало изучения русского языка в Сербии обычно связывается с серединой XIX столетия, точнее с 1843 г. (годом включения этого предмета в учебный план Белградской Духовной семинарии).

Таким образом, Сербия относится к странам с наиболее богатыми традициями в институциональном изучении русского языка.

Как вид поэтического изучения славянами христианства, возник духовный стих. Обозначения духовных стихов, которые являлись народными: стих, кант, старина, псальм. Противопоставление христианской стороны мирской является главным признаком духовных стихов. После того, как христианство стабилизировалось в общем народном сознании, в сфере фольклора возникли духовные стихи (позже X века (крещение Руси)). Сложно в точности определить период начала появления духовных стихов. Один из самых старых стихов написан в XII веке («Плач Адама»). Общее использование духовных стихов в России берет начало в XV веке.

П. В. Киреевский в XIX веке сделал первые шаги в глубоком исследовании духовного стиха. Такие известные слависты как В. Варенцов, П. Бессонов, Г. Федотов, А. Веселовский, А. Афанасьев, И. Срезневский, Н. Тихомиров и другие обращали большое внимание на

изучение вопросов бытования, классификации, художественной особенности духовной поэзии. В работе Ф. Буслаева «Народная поэзия. Исторические очерки» (1887) можно увидеть относительно полный анализ народных духовных стихов. Ученый определил первые корни духовных стихов, обозначил их родство с другими фольклорными жанрами, обратил внимание на содержание стихов, которое основано на соединении языческих и христианских представлений о мире. По его мнению, быть посредником между христианской и устной народной культурой является основной функцией духовного стиха. Отмечая оригинальность содержания и языка одной из «главнейших форм народной поэзии», Ф. И. Буслаев пишет: «Духовный стих по своему религиозному содержанию стоит вне текущих мелочей действительности. Он уже не забава и не досужее препровождение времени, не застарелый обряд, сросшийся с ежедневными привычками. Как церковная книга, он поучает безграмотного в вере, в священных преданьях, в добре и в правде. Он даже заменяет молитву, особенно в умильных плачах и душеполезных назиданиях» (Буслаев, с. 411).

Духовные стихи являются особым жанром фольклора со своими особенностями, языком и структурой. У них нет конкретного жанрового определения, так как они являются неоднородными. В бытовании устного творчества они сочетались с былинами, историческими песнями, балладами, лирическими песнями, причитаниями. Христианская каноническая литература является первоисточником духовных стихов. Наряду с ней духовные стихи находились под влиянием разных видов древнерусской книжности: Библии, житийных и нравоучительных повестей, «чудес». Выявляется влияние церковных песнопений, эстетическое воздействие иконы.

Целью создания духовных стихов, прежде всего является нравоучительность и дидактичность. Они отражают духовные чувства исполнителей и их слушателей. Духовные стихи являются песнями религиозного характера, в которых воплотился «религиозный гений наций» (Федотов, с. 26).

Религия народа, столь самобытно отраженная в духовных стихах, опиралась на православную религию, и ее структура состояла из трех частей:

1) древней религии язычества;
2) церковного канонического устава;
3) современной народной традиции святости.

Духовные стихи с внутренней стороны противоречивы, как и весь фольклор: во-первых, это отражение народного суеверия, примитивных представлений, а во-вторых – выход на основные нравственные ценности. Они, как христианская литература в целом, содержат нравственные ориентиры и побуждают человека к благочестивому образу жизни: не лги, не воруй, не прелюбодействуй, не пьянствуй, не сквернословь, почитай родителей, соблюдай посты, помогай убогим и нищим и т. д. Совокупности этих заповедей можно придать статус божественного предписания. Бог является воплощением добра, и задача духовных стихов заключается в том, что обязана взрастить духовные силы человека в совершении добрых поступков. Духовные стихи являются образцом нравственных ценностей народа, его искренности в стремлении приблизиться к Всевышнему. Самодеятельные духовные стихи – это желание в продолжении славить Бога после церковной службы, дополнение к церковной молитве.

Основными адресатами духовных стихов являются Господь, Богородица, Ангел-хранитель, святые великомученики. В этом случае стихи строятся как молитва, которая призывает к высшим духовным силам: *Ты моя матерь, царица небесная...; Мой Бог, зачем ты так страдаешь?; Пресветлый Ангел мой Господень...; К тебе усердно прибегаем, святой светитель Николай...* . Чаще всего эта молитва сама по себе очень проста и незамысловата:

Господи, помилуй,
Господи, прости,
Помоги мне, Боже,
Крест свой донести.

Бывает, что стих обращается к массовому слушателю, и тогда у него нет определенного или конкретного адресата: *Не ропщи на суровую долю...; Покайтеся, люди, покайтесь....* Такие стихи призывают слушателей к спокойствию, терпению и истинной вере.

Важная часть народных духовных стихов строится как повествование о божественных чудесах и житии праведников. Это может быть и переложение библейских сюжетов, притч. Такие стихи имеют особый зачин, который предваряет развитие сюжета:

– эпический (*В далекой стране Палестине / Струится река Иордан, / На берег реки той выходит / Святитель Христов Иоанн*);

– песенный (*В низенькой избушке / Огонек горит, / Там одна старушка / При смерти лежит*);

– частушечный (*Уж ты, келья, моя келья, / Келья тихая моя!*).

Язык духовных стихов прост и безыскусен. Это некое соединение книжного и народно-песенного языка. Сила воздействия народных христианских песнопений на исполнителей и слушателей выявляется с помощью светлой энергетики. По частотности употребления из многих изобразительно-выразительных средств в духовных стихах первое место занимают эпитеты.

Следует отметить, что особенности языка народных духовных стихов находятся под влиянием Библии, устного народного творчества и художественной литературы, поэтому и эпитеты, которые присутствуют в них, можно условно разделить на некоторые группы:

– постоянные, которые характерны для жанров фольклора (*сырая земля, темная туча, красное солнце, горючие слезы*). Иногда такие эпитеты входят в полностью заимствованную из фольклора фразу:

Взвилась душа грешная
Выше леса стоячего,
Выше облака ходячего, -

делая образ более зримым;

– религиозные, которые заимствованы из христианской литературы (*праведные души, святое Рождество, чистая Дева, небесный отец*);

– высокие, книжные (*скорбный век, тернистый путь, земные труды*);

– общелитературные, которые можно считать приметой времени, результатом влияния современной жизни (*драгоценная могилка, безутешная печаль, слезный крест, заветный крестик*).

Редкие метафоры *(наша жизнь – весенний цвет летучий; горе – лекарство души; Бог невидимо будет с тобою, скорый врач, исцелитель душе*), олицетворения (*дрожат от страха небеса; заплакали ключи; дышит земля*); сравнения (*жизнь меня, как щепку, закружила; все увяло, как зелень скошенной травы*) помогают исполнителям стихов передать и боль, и страдание, и покаянную молитву, и благодарение Богу. В некоторых стихах с помощью

развернутой метафоры создается проникновенный образ живой русской души:

Мой духовный сад,
Как запущен ты,
От негодных трав
Поросли тропы.
Спит душа твоя... .

Частым употреблением риторических вопросов, которые обращаются к высшим силам определяется высокая степень эмоциональности текста духовных стихов. Их цель – воздействие на адресата, контакт с мыслимым собеседником. Риторические вопросы выражают душевное состояние верующих, которые переполняют их чувства: *Здесь узкий, тесный путь прескорбный, / Могу ли я его пройти? / Хранитель мой неукротимый, / Ты можешь ли меня спасти?; Наставь меня, Матерь, на истинный путь... / А как я предстану, великая грешница, / На страшный суд Божий? / Какой дам ответ?*

В некоторых стихах риторические вопросы обращены к самому говорящему, к своей душе: *Где ты спишь, душа? / Что в саду твоем?; О чем скорбеть? / О чем крушиться? / О чем нам слезы проливать?* Они выражают раздумья, сомнения, поиск ответа на трудные жизненные вопросы.

Несмотря на религиозное содержание духовных стихов, часть церковной лексики в них не столь значительна. В основном это наименование предметов культа (*лампада, келья, риза, крест, икона, иконостас, миро*); религиозных отправлений и обрядов (*покаянье, крещенье, моленье, воскресенье*); пространственные наименования реального и духовного мира (*гора Афон, остров Кипр, Пакистан, Вифлеем и др.; тихая пристань, небесный чертог золотой, вечный приют, райская обитель, царство небесное*); категории, которые несут христианское восприятие и осознание греха и добродетели (*грех, скорбь, страданье, милосердие, благодать*).

Огромную роль в духовных стихах играют христианские представления о триедином Боге в целом ряде синонимичных именований, которые выражают разные ипостаси: *Христос, Иисус, Творец, Спаситель, Господь, Всевышний, Владыка, Отец, Судия, Сын, Вседержитель, Создатель, Друг и Учитель*.

Понятие *душа* в духовном стихе олицетворяет представления русского православного человека. Это естественная реальность, которая связана и с духом, и с телом.

В духовных стихах важную роль играет общеупотребительный набор слов, так как именно известные всем слова в большей степени доступны для восприятия и понимания и читателям, и слушателям. Однако в процессе анализа состава лексики духовных стихов обнаружились и такие слова, лексическое значение которых отличается от привычного, зафиксированного в словарях. Такие слова обычно имеют дополнительное лексическое значение, устанавливают новые синонимические антонимические связи.

Так, в отрывке:

Дева мне сказала: Плачет он о том,
Что Адам и Ева взяты в плен врагом,
И что образ Божий, данный их душам,
Предан поруганью злобнейшим бесам.
Плачет, что не любят дети их Творца,
Творца сквернят грехами души и сердца...

Слова *врагом* и *дети* имеют особое, библейское значение.

Адам и Ева названы *детьми Творца* потому, что они, по библейскому преданию, сотворены Богом. Поэтому, они, как и все человечество, считались у языческих поэтов потомством Бога. В источниках христианства *Божьими (Господними) детьми* стали называть только верующих, которые благодаря искуплению вышли из своего падшего состояния и родились заново в своей душе. В стихе сохранилось языческое представление о детях Бога.

Слово *враг* в народных духовных стихах является синонимом библейского *Сатана (дьявол)*, то есть обозначает главного врага Бога. Можно заметить, что в духовных стихах вместо библейских выражений используются табуированные именования *лукавый* и *искуситель*.

Анализ состава лексики народных духовных стихов еще раз подтверждает мысль о том, что этот жанр народного творчества отличается своеобразием и неповторимостью, представляет собой органичный сплав фольклора, христианской и современной художественной литературы.

По цели высказывания большинство предложений из народных духовных стихов является повествовательными, их основная цель – сообщение об определенном событии:

Пред иконою святою
Я лампадочку зажгу
И стою, стою с мольбою,
Милости себе прошу.

Также немало предложений побудительных, которые выражают разнообразные оттенки побуждения к действию:

– приказ (*Пробудись, душа, близок час тебе)*;

– совет (*Пред иконою встань ты с мольбою и молися в ночной тишине*);

– разрешение (*Вы идите, отдохните под покровом у меня*);

– просьба (*Мама милая, прости*);

– призыв (*Все вы, сроднички, придите, помолитесь за меня*);

– пожелание (*Поминайте, поминайте, поминайте каждый раз*);

– мольба (*Господи, помилуй, Господи, прости, помоги мне, Боже, крест свой донести*).

Отдельные стихи строятся в виде диалога. Это может быть диалог:

– с реальным собеседником:

- Скажи, что с ней? Она жива сейчас?
- Сейчас – не знаю, уезжал – дышала,
- В бреду шептала страшные слова... .

В нем заблудший сын узнает у своего друга детства о состоянии здоровья своей матушки;

– с пришедшей не вовремя смертью. В Библии преждевременная смерть именуется нечаянной, так как умереть по-христиански значило очистить душу от греха, умереть смертью, которая была назначена Всевышним. Умереть, не покаявшись в грехах, не выразив последней воли, для русского человека противоестественно и нежелательно:

- Верная смерть, умоляю тебя,
Хотя б на немного отпусти ты меня.
Я молод годами, еще не готов,

На мне возлежит много тяжких грехов....
- Нет, уже поздно умолять меня,
Не золотом, не серебром не откупишь себя... ;

Обращая внимание ученых на важность общения с хранителями духовных стихов, Д. С. Лихачев замечал: «Общаться со стариками нелегко. Это ясно. Но общаться нужно, и нужно делать это общение легким и простым... Старики не только ворчливы, но и добры, не только болтливы, но и отличные рассказчики, не только глуховаты, но обладают хорошим слухом на старые песни... . Опыт старых ох как может пригодиться. И опыт, и мудрость, и юмор, и рассказы о былом, и нравоучения» (Лихачев, с. 104).

В современное время духовные стихи формируют весьма значительную, обусловленную историческим развитием России часть общей культуры народа. История русского фольклора без духовных стихов так же не полноценна, как история русской культуры без истории православной церкви.

Бытование духовных стихов свидетельствует о том, что для определенной части современного общества нужен национально-культурный идеал, который выдает и религиозное, и светское толкование. Не может не заслуживать внимания исследование народных духовных стихов как части наследия культуры в связи с возрастанием в обществе роли религии и церкви.

Заключение. В результате проведенного нами исследования, мы пришли к выводам, что жанр духовного стиха представляется сложным, многокомпонентным, но в то же время целостным явлением в русской культуре, которое состоит из народно-песенных и церковно-певческих произведений. Подтверждением этого является классификация, которая позволила показать большую часть духовных стихов. Она основана на определении условий существования и доминантной социокультурной среды распространения духовных стихов. Выделяются фольклорные духовные стихи**,** которые образуют наиболее многочисленную группу произведений с преимущественно устным исполнением в среде калик перехожих, крестьян, а затем и городского населения, которые исповедуют официальное православие. Церковные духовные стихи**,** которые изначально предназначались для исполнения в церковном быту, а затем через рукописи, распространившиеся в среде грамотных россиян.

Духовный стих обладает рядом уникальных свойств, которые включают в себя религиозную и национально-героическую тематику произведений, их тексто-музыкальную форму бытования, эмоциональность, субъективность, воспитательную направленность и позволяющих ему выступать в качестве единого жанра и целостного явления в культуре. Эти свойства дают духовному стиху возможность выполнять важные просветительские и воспитательные функции. Путем информирования и убеждения слушателей эмоционально-психологическими, лирико-субъективными и другими средствами создаются необходимые условия для внутреннего духовного саморазвития человека, его нравственного начала.

Духовный стих играет важную роль в продвижении и сохранении основ христианства не только в русской культуре, но и сербской, а также и в сохранении уникальной и своеобразной лексики.

На данный момент в семинариях Сербии и Боснии и Герцеговины русский язык изучают в обязательном порядке, следовательно, можно уверенно подчеркнуть тот факт, что изучение русского духовного стиха со всеми его лексическими и стилистическими особенностями необходимо для раскрытия полной картины языка и культуры русского народа, что в дальнейшем поможет более глубоко и подробно будущим священнослужителям знать и понимать русский язык.

Тем самым духовный стих играет важную роль в продвижении и сохранении основ христианства не только в русской культуре, но и сербской, а также и в сохранении уникальной и своеобразной лексики и стилистики.

Список литературы

1. Буслаев Ф. И. «Историческая хрестоматия церковнославянского и древнерусского языков». 1-ое изд. М., 1861.

2. Буслаев Ф. И. «Русские духовные стихи» // Русское устное народное творчество. Хрестоматия по фольклористике: Учебное пособие / Под ред. Ю. Г. Круглова. М.: Высшая школа, 2003.

3. Канакина Г. И. «Духовные стихи как лингвокультурологический феномен» // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2011. № 23.

4. Колесов 1988 – Колесов В.В. «Язык и стиль фольклорного плача и духовного стиха» // Язык русского фольклора. Петрозаводск, 1988. С. 15–24.

5. Лихачев 1979 – Лихачев Д.С. «Поэтика древнерусской литературы». Л., 1979.

6. Петров А. М. Синтаксис русских духовных стихов. Петрозаводск, 2012.

7. Федотов Г.П. Стихи духовные. (Русская духовная вера по духовным стихам). М., 1991.

8. Хлыбова 2004 – Хлыбова Т.В. Эстетика духовного стиха // Славянская традиционная культура и современный мир. Вып. 6. М., 2004. С. 144–158.

Список лексикографических источников

1. Словарь литературоведческих терминов. Ред. С 48 сост.: Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев. М.: Просвещение, 1974. 509 с.

Список электронных ресурсов

1. dic.academic.ru (Словари и энциклопедии на Академике).

2. Онлайн-словари: http://slovari.yandex.ru.

References

1. Buslayev, F. I. (1861). Istoricheskaya khrestomatiya tserkovnoslavyanskogo i drevnerusskogo yazykov. Moscow.

2. Buslayev, F.I. (2003). Russkiye dukhovnyye stikhi. Russkoye ustnoye narodnoye tvorchestvo. Khrestomatiya po fol'kloristike: Uchebnoye posobiye. Moscow: Vysshaya shkola Publ.

3. Fedotov, G. P. (1991). Stikhi dukhovnyye. Russkaya dukhovnaya vera po dukhovnym stikham. Moscow.

4. Fedotov, G.P. (1991). Spiritual verses. Russian spiritual faith in spiritual verses. Moscow.

5. Kanakina, G.I. (2011). Dukhovnyye stikhi kak lingvokul'turologicheskiy fenomen. Izvestiya PGPU im. V.G. Belinskogo. 23.

6. Khlybova, T.V. (2004). Aesthetics of the spiritual verse. Slavic traditional culture and the modern world. 6. 144–158. Moscow.

7. Khlybova, T.V. (2004). Estetika dukhovnogo stikha. Slavyanskaya traditsionnaya kul'tura i sovremennyy mir. 6. 144–158. Moscow.

8. Kolesov, V.V. (1988). Yazyk i stil' fol'klornogo placha i dukhovnogo stikha. Yazyk russkogo fol'klora (pp.15–24). Petrozavodsk.

9. Likhachev, D.S. (1979). Poetika drevnerusskoy literatury. Leningrad.

10. Petrov, A. M. (2012). Sintaksis russkikh dukhovnykh stikhov. Petrozavodsk.

Spisok leksikograficheskikh istochnikov

1. Timofeyev, L. I. & Turayev, S. V. (Eds.). (1974). Slovar' literaturovedcheskikh terminov. Moscow: Prosveshcheniye Publ.

Spisok elektronnykh resursov

1. dic.academic.ru (Slovari i entsiklopedii na Akademike).
2. Onlayn-slovari: http://slovari.yandex.ru.

Контактная информация:

Марьянович Далиборка – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов, ассистент кафедры русского языка медицинского института Российского университета дружбы народов.

E-mail: dacamarijanovic@hotmail.com

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Нджелассили Буанга Аделаид Оливия
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

LINGUISTIC ASPECT OF RUSSIAN TEXTBOOK FOR FOREIGN PHILOLOGISTS

Ndjelassili Bouanga Adelaide Olivia
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

Данная статья посвящена изучению лингвистического аспекта учебника РКИ в аудитории иностранных студентов-филологов. Цель исследования – изучение лингвистического аспекта учебника РКИ в аудитории иностранных студентов-филологов для достижения лучшего результата при подготовке квалифицированного

специалиста, поиску лучших учебников для преподавания русского языка как иностранного.

Для достижения цели мы рассматриваем использование разных учебников РКИ в разных странах, а также их эффективность в процессе подготовки филологов.

Ключевые слова: филология, линвистического аспекта учебника, опыт, русский как иностранный, учебники, пособия.

Abstract

This article is devoted to the study of the linguistic aspect of the textbook in the audience of foreign students-philologists. The aim of the research is to study the linguistic aspect of the Russian language textbook in the audience of foreign students-philologists to achieve the best result in preparing a qualified specialist, in finding the best textbooks for teaching Russian as a foreign language.

To achieve this goal, we consider the use of different textbooks of RTCs in different countries, as well as their effectiveness in the process of training philologists.

Key words: Philology, linguistic aspect of the textbook, experience, Russian as a foreign language, textbooks, manuals.

Введение. Русский язык как иностранный, как филологическая дисциплина, представляет собой активно развивающееся направление науки о русском языке (Азимов, Щукин), которые рассматривают язык как средство общения и имеют познания функционально-коммуникативную лингводидактическую модель русского языка как научный инструмент. Мы знаем, что методика обучения русскому языку как иностранному – это самостоятельная педагогическая дисциплина о законах, правилах обучения и способах овладения языком. Качество обучения РКИ зависит от многих факторов:

- контингента обучающихся,
- преподавательского состава, а также его опыта,
- управления учебным процессом,
- средств обучения,
- объективности и надежности оценки и оценивания.

Сам процесс обучения можно рассматривать как процесс передачи опыта, который включает в себя, прежде всего, знания об

окружающей действительности, которые постоянно совершенствуются, способы применения этих знаний в практической деятельности человека.

Владение иностранным языком международного общения, которым является русский язык, становится важным звеном в профессиональной деятельности филолога. В рамках филологического образования на отделениях русской, славянской и восточнославянской филологий «Практический русский язык» как учебный предмет занимает особое место. Он призван прежде всего научить студента-филолога практическому владению русским языком (в идеале во всех сферах его функционирования), а также выработать языковую и коммуникативную компетенцию и способствовать формированию навыков межкультурного общения, помочь общему речевому и культурному развитию учащихся.

Поэтапность в формировании и развитии профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов-русистов при коммуникативно-когнитивном обучении русскому языку иностранцев понимается как связь в целях, содержании, методах и приемах обучения между различными этапами в рамках включенного обучения, которая осуществляет более расширенное усвоение и использование лингвистического материала.

Главной задачей филологического образования является разработка единых государственных подходов в поддержке преподавания русского языка за рубежом на основании достижений науки и практики преподавания.

Для решения этой задачи необходимо практическое решение таких важных проблем, как:

1. совершенствование лингвометодической базы обучения русскому языку как иностранному,
2. разработка современных методических материалов,
3. системный подход к повышению квалификации преподавателей-русистов,
4. приведение в соответствие российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному.

Методическая концепция преподавания русского как иностранного (РКИ) очень сильно отличается от концепций преподава-

ния русского как родного. Одним из важных моментов обучения является тот факт, что иностранные студенты вступают в образовательный процесс в статусе сформировавшейся личности.

Преподавая русский как иностранный, необходимо научиться понимать манеру внешнего выражения информации, эмоции и уметь создавать собственное высказывание, которое соответствует конкретной ситуации, чтобы донести свои мысли до слушателя.

Для достижения этой цели преподавателю, который работает с иностранной аудиторией, нужно изучать и анализировать теоретические исследования и практические разработки учёных по проблеме обучения РКИ, чтобы найти и применить на практике оптимальные методы и средства преподавания, которые смогли бы облегчить свободное общение иностранцев на изучаемом языке.

Новые направления обучения русскому языку как иностранному, изменение роли и места обучаемого в учебном процессе нашли свое отражение в современных учебниках и учебных пособиях, новой системе контроля полученных знаний. Одно из важных требований современной лингводидактики – это практическая направленность теоретических знаний, обусловленная мотивацией и целями студентов. Учащийся более активно участвует в учебном процессе, изучая новый язык и новую языковую картину мира. Среди современных учебных пособий достойное место занимает «A Living Russian Grammar», которое написано преподавателями КРЭФа Битехтиной Н.Б., Грушевской Л.Ю., Шеиной Ю.В., относят к новому поколению учебных материалов, учитывающих как современные требования и методы, так и особенности их применения. Краткое и ясное объяснение грамматики дублируется языком посредником, что очень сильно облегчает студентам понимание грамматических основ русского языка. Упражнения и ключи к ним позволяют и самостоятельно оценить результаты, достигнутые в изучении языка. Пособие написано для англоговорящих и франкоговорящих студентов, опубликовано издательством КРЭФ в 2009 году и пользуется спросом у студентов, продолжающих изучение русского вне языковой среды .

Кроме изданных в Эстонии материалов важную роль занимают и российские. В последнее время приобрело популярность

учебное пособие «Послушайте!», выпущенное издательством «Златоуст». Это оригинальное учебное пособие основывается на принципе погружения в русскую языковую среду, включая культуру.

Формирование коммуникативной компетенции – важная цель иноязычного образования, на достижение которой направлены усилия преподавателя на всех этапах обучения иностранному языку – от элементарного до профессионально ориентированного. Успех преодоления пороговой ступени в изучении языка зависит от многих составляющих учебного процесса, важное место среди которых занимают учебники и пособия, способные стать надежным помощником, легко и уверенно привести к цели.

Поскольку в неязыковой среде важным средством оптимизации учебного процесса является национально ориентированный учебник, учебный материал был осмыслен авторами с учетом трудностей, как лингвистического, так и экстралингвистического плана, с которыми часто сталкивается турецкая аудитория в процессе изучения русского языка. Содержание пособия «Этикетные формулы русской речи для говорящих на турецком языке: элементарный уровень» определяется двумя целями обучения:

1. коммуникативной,
2. социокультурной.

Для достижения этих целей в пособии реализуются следующие конкретные задачи:

- знакомство студентов со спецификой русского речевого этикета;
- наполнение словаря, приобретение начальных знаний в области фонетики, грамматики и словообразования;
- формирование речевых навыков и умений;
- введение в «мир изучаемого языка».

Успешное освоение учебного материала всех уроков поможет добиться корректного использования студентом-иностранцем формул речевого этикета как одного из важнейших компонентов адекватного и комфортного общения на русском языке (Ушакова, с. 29).

Обучение русскому языку иностранных студентов-филологов – это своеобразное формирование и совершенствование коммуникативных умений в разных сферах иноязычного речевого общения, это активный процесс накопления знаний о системе языка, а возможность формирования лингвометодических умений.

Практическое овладение иностранными студентами-филологами русским языком – это важнейшая база для изучения и анализа русского языка как объекта будущей деятельности студента, в научной, преподавательской, переводческой или любой другой области ее осуществления. Важное место в системе подготовки филологов-русистов занимают курсы русской литературы, истории, устного народного творчества; компетентные знания в перечисленных науках определяют уровень профессионализма будущего иностранного русиста, способного полноценно распространять русский язык и культуру за рубежом.

Каждый преподаватель РКИ, сталкиваемся с необходимостью адаптировать свои практические и методические приёмы, что частично связано со спецификой усвоения материалов учащимися, но в основном из-за особенностей преподавания вне языковой среды.

Преподавание РКИ вне языковой среды требует особых подходов по сравнению с преподаванием РКИ в России.

Учебники и учебные пособия по русскому языку не могут быть единственными источниками языковой подготовки, поскольку они не гарантируют владение живой разговорной речью. Для этих целей большое значение имеют аутентичные материалы – видеофильмы и различные видеоматериалы. «Изучение русского языка не должно ограничиваться только аудиторными занятиями. Наряду с практическими занятиями, большое внимание уделяется и внеаудиторной работе, в меньшей степени самостоятельной работе студентов».

Подобный лингвокультурологический подход имеет коммуникативное, познавательное и воспитательное значение. В филологической аудитории важно показать, что не только в текстах, но и в языковой системе находит отражение национальная специфика русского народа.

Практика преподавания русского языка как иностранного в Эстонии подтверждает факт существовании ряда проблем и трудностей в обучении языку в вузах, а именно: отсутствие и необеспеченность учебной литературой профессионально ориентированного обучения, а также специализированных учебников; недостаточная обеспеченность учебными пособиями для общего изучения русского языка и для самостоятельной работы учащихся; новое направление в сфере преподавания русского языка, связанное с Реформой высшей школы – социально-профессиональная функция языка, которая ведет к усложнению и повышению роли преподавателя – преподаватель-универсал, обслуживающий студентов разных профилей и владеющий несколькими иностранными языками; присутствие неблагоприятных факторов – разный уровень владения русским языком, полученный в общеобразовательной школе. Обновление содержания образования – важная задача модернизации вуза, современные методы и технологии, современные средства обучения (учебники и учебные пособия), программы и планирование, контроль знаний и тестирование. Также важным представляется формирование языковой компетенции учащихся, которые имеют недостаточный уровень знаний, носящий фрагментарный характер (Ушакова, с. 41).

На сегодняшний день выбор учебников по РКИ достаточно широк. К примеру, в одном только издательстве« Златоуст», которое специализируется на выпуске пособий и учебников по русскому языку для иностранцев, насчитывается более 360 наименований.

По мнению ведущих методистов РКИ, «выбор учебника определяется многими критериями, и в первую очередь наличием разных изданий, программами курсов, соответствий позиций авторов и преподавателя и т.п.»

В качестве критериев выбора учебников были использованы материалы, предложенные и описанные А.А. Акишиной, О.Е. Каган в пособии «Учимся учить». Методисты предлагают следующие критерии, которые можно применить при выборе учебников РКИ:

1) четко поставленные цели, их последовательная реализация;
2) набор учебных текстов (диалогов, полилогов, монологов):
   а)близость к реальным текстам устной и письменной речи;

б)лексико-грамматическое соответствие предложенным темам;

в)образность, информативность и тому подобные средства, удерживающие внимание студента;

3) достаточность и эффективность упражнений;

4) наличие коммуникативных упражнений;

5) баланс между тренажными и коммуникативными упражнениями;

6) разнообразие функций (от умения задать вопрос до аргументации);

7) аутентичные тексты, отражающие культуру и страноведческую информацию;

8) словарь, который отражает коммуникативные нужды и интересы учащихся;

9) грамматика, организованная в соответствии с коммуникативными нуждами;

10) наличие аудио- и видео-приложений (Шевелева).

В отборе содержания учебника также реализуются современные теоретически обоснованные когнитивно-коммуникативный и прагматический подход к обучению языку, при этом основной упор делается на формирование активности обучаемых, развитие их личностной и социальной ответственности, осознанию цели и самооценке результатов обучения.

Очень важно, что бы тексты учебника не только знакомили с теми или иными фактами, событиями или людьми, сыгравшими определенную роль в истории России, но и быть интересными и увлекательными. Кроме того, они должны строиться таким образом, чтобы на их материале можно было развивать навыки говорения.

Современный учебник РКИ структурирует подачу иноязычных знаний, организует процесс поэтапного формирования речевых навыков и умений во всех видах речевой деятельности.

В учебнике РКИ, что очень важно, реализуется информационная функция. Отобранные и эффективные задания и упражнения (на психологической основе усвоения) управляют процессом струк-

турирования знаний, которые необходимые для языковой компетенции учащихся, приобретения речевых умений и навыков.

Схемы, таблицы и другой материал. – одним словом все, что способствует лучшему запоминанию и сохранению учебного материала в памяти учащегося филолога, должен быть представлен в современном учебнике РКИ. Главная задача обучения иностранному языку – это формирование стратегической (компенсаторной) компетенции .

В иностранном языке звучание слова и смысл должны стать единым целым, как в родном. На основе грамматических правил отдельные слова необходимо превратить в элементы предложения, объединенные общим смыслом. Грамматика, будучи трудной в русском языке, облегчает, систематизирует, структурирует его изучение.

В учебнике РКИ важно, чтобы были представлены дифференцированные (по трудности) тренировочные задания и упражнения, которые необходимые для формирования речевой компетенции, ранжированные творческие (речевые) упражнения как средства «овладения речевой деятельностью в разных ее видах».

В современных учебниках РКИ очень хорошо представлена лингвострановедческая (культуроведческая) информация. Знание культуры и традиций страны, языка, которого изучает филолог, способствует пониманию речевого поведения носителей языка в той или иной ситуации реального общения, что очень важно для усвоения межкультурной коммуникации и формирования социокультурной компетенции будущего специалиста.

Ни одно содержание учебника не может быть на сто процентов освоено всеми учащимися в равном объеме и качестве.

Важнейшей характеристикой учебника РКИ является практическая (коммуникативная) направленность.

Лексика – это совокупность слов языка, его словарный состав. Лексический уровень языка связан с фонетическим, словообразовательным, синтаксическим и морфологическим уровнями. В рамках теории и практики преподавания РКИ сформируется особая функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка. Одним из основных и наиболее важных аспектов иностранного язы-

ка, которые должны практически усваиваться учащимися следует считать лексику. Без запаса слов – владеть языком невозможно. Знание лексики определяет освоение языка как средства общения, накопления информации, сведений о культуре народа – носителя данного языка.

Обучение русскому языку как иностранному должно строиться таким образом, чтобы учащийся мог сам систематизировать языковые явления. Потому лексика является одним из сложнейших аспектов теории и практики обучения иностранному языку, а лексическая семантика это одна из самых непростых областей лингвистического исследования.

В преподавании РКИ, можно выделить 2 этапа отношения к лексике как объекту лингвистического описания и обучения:

1. Начальный этап. Уделяется внимание вопросам фонетики и грамматики, а не лексики.

2. Современный этап. Уделяется внимание практическому курсу РКИ. Лексика в данном курсе будет рассматриваться как аспект языка, который, как грамматика и фонетика, обладает свойством системности. Сложившейся ситуации способствовали развитию двух факторов:

- развитие в лингвистике интереса к лексической семантике;
- накопление опыта преподавания РКИ.

Учебник моделирует учебный процесс и отражает все составляющие системы обучения. Главным компонентом этой системы есть коммуникативная направленность, которая и определяет структуру учебника через методы и содержание обучения, к ней относится грамматический, фонетический, лексический материал (Азимов. Щукин, 1999).

Грамматика иностранного языка в формировании языковой личности занимает мировоззренческую, системообразующую роль. Владение грамматикой РКИ дает возможность филологу строить любые сообщения, которые и отражают внеязыковую действительность.

Для создания грамматического аспекта учебника РКИ нужно:

а) определить коммуникативные потребности учащихся;

б) выделить грамматический материал, который будет необходим для реализации данных потребностей;

в) определить умения и навыки, что необходимы для реализации коммуникативных потребностей;

г) определить способ подачи необходимого грамматического материала и формирования умений и навыков;

д) сформировать контрольный аппарат действий, которые будут выполнять учащиеся под руководством преподавателя;

е) выделить материал для самостоятельной работы (закрепления, повторения);

ё) сформировать аппарат самоконтроля и самокоррекции (Арутюнов; Величко).

Отбор и структурирование грамматического материала осуществляется в зависимости от профиля обучения. При лингвистическом способе презентации материала учебник строится в соответствии с определенным языковым материалом и реализуется в обучении филологов, которым необходимо представление о системе языка. Опыт использования этого способа в учебном процессе доказал неэффективность его применения «в чистом виде» (Враймуд). Он нуждается в активизации изученных языковых явлений в речи.

Для организации изучаемого материала в учебнике используются структурные схемы предложений с их регулярными реализациями и представлены в качестве типовых единиц (Враймуд). Продолжением формирования грамматической компетенции является освоение системы структурно-смысловых распространителей. Главной задачей обучения филолога является формирование умений оперировать текстом, необходимо включить в учебник образцовые речевые произведения, с грамматическими характеристиками текста данной разновидности и коммуникативной направленности.

Среди классических способов представления грамматики рассматриваем учебные правила:

1) правила-обобщения;

2) правила-инструкции.

Они должны учитывать соотношение языковых грамматических знаний и формируемых умений и навыков. Необходимость грамматического материала регулируется коммуникативными по-

требностями студентов. Первое это учебно-профессиональная коммуникация, для которой важна структура научного текста.

«Анализ функционирования разных морфологических категорий, словоформ, словосочетаний и типов предложений в научно-технических текстах показал, что им присуща ярко выраженная избирательность, устойчивость в их организации. Сравнительно небольшое число морфологических категорий благодаря многократной повторяемости использования обслуживает … весьма разнородные специальные тексты, создавая морфолого-синтаксическое «лицо» данного подвида литературного языка» (Гохлернер, Ейгер).

Язык – это средство получения, передачи информации и средство воздействия, выражения эмоций. В учебном процессе представлены структуры предложения, предназначенные для передачи информации, реализующие функцию сообщения. В практике преподавания РКИ существуют два направления:

1. семантически ориентированное – имеет разработанную теоретическую базу и представлено в большинстве учебных пособий.

2. прагматически ориентированное – пока только намечено.

Фонетические средства также занимают важную роль в категоризации и классификации ситуации внеязыковой действительности, то есть выполняют когнитивные функции.

Важным методическим требованием в учебнике по преподаванию РКИ есть объем фонетического материала, который в точности отражает фонетическую систему языка, представляет существующие в языке противопоставления, влияющие на коммуникацию: различия между твердыми и мягкими звуками (*угол – уголь, брат – брать, ест – есть),* глухость – звонкость (*суп – зуб, дам – там, день – тень).*

В учебнике главное организовать подачу и закрепление фонетического материала с точки зрения обеспечения коммуникации.

Для студентов-филологов отбор лексики может производиться с ориентацией на выделение трех типов связей слов – парадигматических, синтагматических и деривационных.

Результатом анализа лингвистического аспекта в современных учебниках было установлено, что качество текста напрямую зависит от степени учета стилистических особенностей, самой структуры речи, абзацного деления, а также характером связи меж-

ду самостоятельными предложениями. Функции материала обосновывают выбор средств связей и заключаются в следующем: во первых, текст должен служить передачей информации адресату и тому, чтобы был и эмоциональный отклик, а также состоялся опосредованный обмен информацией

При недооценке преподавателями важности лингвистического аспекта, в обучении различным жанрам, снижает эффективность обучения иноязычной письменной речи, ведет к неправильному представлению преподавателей и студентов об уровне сформированности языковых навыков и развития умений речевой деятельности.

Важно что бы в учениках грамматика русского языка как иностранного ставила цель разработать лингвистическую основу для обучения русскому языку, русской речи.

Цель хорошего учебника – это дать необходимое лингвистическое описание грамматических явлений, какое было выработано специалистами и преподавателями РКИ и хорошо закрепилось в многолетней аудиторной практике.

Современная лингводидактика требует от преподавателя при обучении иностранному языку такой организации работы с иностранцами, которая должна быть основана на проблеме формирования и развития русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся-иностранцев филологов. Как результат – задача коммуникативно-функционального подхода в обучении РКИ приобретает новое звучание, она должна быть направлена на достижение практического результата, на овладение русским языком, на образование и воспитание обучающегося в целом.

Заключение. Грамматика РКИ признана самостоятельной учебной дисциплиной филологического цикла, отдельной специализацией в системе вузовского образования, целью которой является обучение иностранцев русскому языку. Дисциплина РКИ включает разные аспекты преподавания, без которых трудно представить свободное владение языком. Это и аспект развития речи, и культуроведение, имеющее сведения о стране и ее культуре. Важным аспектом преподавания РКИ есть грамматика РКИ – лингвистический стержень.

Грамматика РКИ тесно связана с практикой, направлена на обучение владению языком, его прикладному применению. Целью практики является показать, как единицы языка функционируют в речи. Грамматика РКИ начинается там, где язык описывается для того, чтобы дать преподавателю сведения, позволяющие обучить иностранца русской речи. Цели этой грамматики – описание языка в ином ключе, как объекта пользования, описание для не носителей языка, желающих овладеть русским языком, стать его пользователями.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. СПб: «Златоуст», 1999. 472 с.
2. Антонова Л.Н., Толстякова К.П. Учебники по русскому языку как иностранному: из опыта работы на подготовительном факультете в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова // Антонова Л.Н., Толстякова К.П. Русистика. 2019. Т. 17. № 1. С. 103–114.
3. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Рус. яз., 1990. 168 с.
4. Величко А. Функционально-коммуникативная грамматика РКИ: Концепция и принципы описания // Мир русского слова и русское слово в мире: материалы XI конгресса МАПРЯЛ. Т.6 (1). Изучение и описание русского языка как иностранного. Sofia: Heron Press, 2007. С.46–53.
5. Враймуд И. В. Знаки и знаковое сознание: графосемиотический подход. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 190 с.
6. Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. О выявлении и развитии лингвистических способностей при обучении иностранному языку // Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного. М., 1971. С. 150–170.
7. Игнатова И.Б. Преемственность в обучении русскому языку как иностранному. Белгород, 1999. 73с.
8. Иевлева З. Н. Типовой грамматический материал в учебнике русского языка // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного: сб. ст. / Сост. Л. Б. Трушина. М.: Рус. яз., 1981. С.128–138.

9. Климкевич А. Полиформатная модель обучения студентов-филологов в курсе «практический русский язык» в Польше // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 2009, № 3. С. 93–100.

10. Лобанова Н.А., Слесарева И.П., Хавронина С.А. Соотношение практического курса русского языка с теоретическими курсами филологического и педагогического циклов при подготовке филологов-русистов // V Международный конгресс МАПРЯЛ. Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Доклады Советской делегации. М.: Русский язык, 1982. С. 194–204.

11. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы. Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины. Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2009. 263 с.

12. Шевелева С. И. Особенности организации учебного процесса по русскому языку как иностранному с учётом национальной специфики обучающихся // Молодой ученый. 2010. №10. С. 314–316.

References

1. Azimov, E.G. & Schukin, A.N. (1999). Slovar' metodicheskikh terminov. Saint Petersburg: "Zlatoust" Publ.

2. Antonova, L.N., Tolstyakova, K.P. (2019). Textbook on Russian as a foreign language: from the experience of work at the preparatory faculty in M.K. Ammosov North-Eastern Federal University. Russian Language Studies. 17 (1). 103–114.

3. Arutyunov, A.R. (1990). Teoriya I praktika sozdaniya uchebnika russkogo yazyka dlya inostrantsev. Moscow: Russian language Publ.

4. Velichko, A. (2007). Funktsionalno-kommunikativnaya grammatika RKI: kontseptsiya I printsipy opisaniya. Mir russkogo slova I russkoe slovo v mire: Proceedings of the XI Congress of MAPRYAL. 6 (1). 46–53. Sofia: Heron Press.

5. Vraimud, I.V. (2014). Znaki I znakovoe soznanie: grafosemioticheskii podkhod. Moscow: FLINTA: Nauka Publ.

6. Gokhlerner, M.M. & Eiger, G.V. O vyyavlenii I razvitii lingvisticheskikh sposobnostei pri obuchenii inostrannomu yazyku. Vop-

rosy psikholingvistiki I prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo (pp. 150–170). Moscow.

7. Ignatova, I.B. (1999). Preemstvennost' v obuchenii russkomu yazuku kak inostrannomu. Belgorod.

8. Ievleva, Z.N. (1981). Tipovoi grammaticheskii material v uchebnike russkogo yazyka. Soderzhanie I struktura uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo: cb. st. sost. L.B. Trushina (pp. 128–138). Moscow: Russkii Yazyk Publ.

9. Klimkievitch, A. (2009). Practical learning of Russian language course as a poliformatic model of teaching philology students in Poland. Vestnik RUDN. Seriya: Russian language and methods of its teaching. 3. 93–100.

10. Lobanova, N.A. Slesareva, I.P. & Khavronina, S.A. (1982). Sootnoshenie prakticheskogo kursa russkogo yazyka s teoreticheskimi kursami filologicheskogo I pedagogicheskogo tsiklov pri podgotovke filologof-russistov. Proceedings of V Congress of MAPRYAL. Sovremennoe sostoyanie I osnovnye problem izucheniya I prepodavaniya russkogo yazyka I literatury. Doklady Sovetskoi delegatsii (pp. 194–204). Moscow: Russkii yazyk.

11. Ushakova, N.I. (2009). Uchebnik po yazyku obucheniya dlya inostrannykh studentov v rusle sovremennoi obrazovatel'noi paradigm. Teoriya I praktika sozdaniya uchebnika po yazyku obucheniya dlya inostrannykh studentov vuzov Ukrainy. Kharkov: Karazin, V.N.'s KhNU Publ.

12. Sheveleva, S.I. (2010). Osobennosti organizatsii uchebnogo protsessa po russkomu yazyku kak inostrannomu s uchetom natsionalnoi spetsifiki obuchayuschikhsya. Molodoi uchenyi. 10. 314–316.

Контактная информация:

Нджелассили Буанга Аделаид Оливия – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов; Либревиль, Габон.

E-mail: adelaidexoli@yahoo.fr

ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ И КУЛЬТУРНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В ЯЗЫКЕ РУССКОЙ ЧАСТУШКИ ЧЕРЕЗ ВЕРБАЛИЗАЦИЮ КОНЦЕПТА «ВРЕМЯ»

И.И. Рубакова
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

REFLECTION OF SOCIAL AND CULTURAL TRANSFORMATIONS IN THE LANGUAGE OF RUSSIAN DITTIES THROUGH VERBALIZATION OF THE CONCEPTS “SPACE” AND “TIME”

I.I. Rubakova
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

Фольклор вызывает особый интерес, так как является одной из форм отражения национального коллективного сознания. Жанр частушки – один из немногих жанров, который продолжает функционировать и развиваться под воздействием различных экстралингвистических факторов. Частушка живо реагирует на все происходящее в нашем обществе и в традиционной форме четверостишия передает отношение совокупной языковой личности к событиям общественной, экономической, политической жизни страны и мира. В данной работе хотелось бы рассмотреть изменения вербализации фольклорного концепта «Время» под воздействием социальных и культурных трансформаций на примере наименований дней недели, антропонимов, новых лексем, появившихся под воздействием лингвокультурной ситуации. Работа выполнена в русле системно-структурного подхода к рассмотрению языка фольклора, который предполагает привлечение культурного контекста. В ходе исследования дается определение понятию «концепт», проводится анализ текстового материала частушек, выявляются изменения в наполнении и вербализации концептов «Время» в текстах русской частушки.

Ключевые слова: частушка, концепт, фольклор.

Abstract

Folklore is of particular interest, as it is one of the forms of reflection of the national collective consciousness. Genre ditties is one of the few genres that continues to operate and develop under the influence of various factors extralinguistically. Chastushka responds vividly to everything that happens in our society and in the traditional form of a quatrain conveys the attitude of the total linguistic personality to the events of social, economic, political life of the country and the world. In this article we would like to consider the changes in the verbalization of the folklore concept of "Time" under the influence of social and cultural transformation. The work is carried out in line with the system-structural approach to the consideration of the language of folklore, which involves the involvement of cultural context. The study defines the concept of "concept", analyzes the text material of ditties, identifies changes in the content and verbalization of the concept "Time" in the texts of Russian ditties.

Key words: ditty, concept, folklore.

Целью фольклорного дискурса является сохранение знаний внутри национального коллектива. Фольклорный дискурс «транслирует нормы и стандарты статусно-ролевого поведения в эстетически обработанных текстах ограниченного количества жанров, закрепленных за типичными коммуникативными ситуациями. Дискурс определяет когнитивные и ценностные установки, закрепляя бинарные отношения (норма/ненорма, допустимое/недопустимое, добро/зло и т.п., предлагает особое мировидение» (Эмер, с. 26). Именно поэтому фольклор представляет интерес для исследователей, этот жанр является носителем самосознания этноса. Языковой аспект фольклорной картины мира представляет для нас особый интерес, т.к. слова в составе этой картины приобретают особые характеристики, отличные от тех, что они имеют в языке вообще. Давайте подробнее остановимся на языковом аспекте фольклорной картины мира и рассмотрим лексемы (и их характеристики), вербализующие базовый концепт «время». Этот концепт отражает архетипическое представление народа об окружающей действительности. Термин «концепт» соединяет язык, мышление и культуру, отображает знания и опыт общества. В русле лингвокультурологического понима-

ния концепта (см., например, В.А. Маслова, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик) важна ценностная составляющая и культурная специфика.

Время в частушке предстает перед нами в виде стоп-кадра, оно всегда настоящее, прошлое или будущее время выступает только в роли фона. Это объясняется антропоцентричностью фольклорного жанра частушки. В центре внимания находится герой, чувствующий, оценивающий, анализирующий.

Особенностью концепта «время» является его постоянное развитие, в отличие от «пространства», которое достаточно статично, «…время – движущаяся субстанция, которая своим движением видоизменяет все сущее» (Имеев, с. 163). Концепт «время» в частушке представлен двумя моделями: линейной и циклической. На время указывают разные группы лексем, давайте рассмотрим некоторые из них и обратим внимание на изменение коннотаций с течением времени.

В досоветских частушках церковный календарь регулировал жизнь людей, месяцы, периоды, промежутки времени определены как подходящие или нет для того или иного события (сватовства, свадьбы, сбора урожая, гуляний и т.д.) в постсоветских же частушках появляются конкретные указания на время, конкретизируются определенные отрезки времени, обусловленные лингвокультурной ситуацией.

Наименования религиозных праздников, дней недели (особенно воскресенье в значении «Малой Пасхи» и сакрального дня для служения Богу) являются самыми частотными в частушках досоветского периода. Позднее те же наименования религиозных праздников получают новую коннотацию отвержения религии, происходит десакрализация лексемы «воскресение» через сравнение с новым устоем жизни, по которому воскресение – это день отдыха, веселья, танцев: *Нынче праздник – воскресенье / Я получше уберусь, / Юбку рваную надену / И веревкой подвяжусь.*

Также в советской культуре (после 1919 г.) еще один день недели приобретает новое значение. Теперь суббота – это день общественного труда: *Я от радости пою песенки: / У нас субботники. У нас воскресники!*

В качестве временных маркеров в текстах фольклорного жанра частушки используются дни памяти святых, названия религиозных праздников и т.д. Мы можем проследить изменение народ-

ных обычаев и обрядов, однако с течением времени наименования церковных праздников получают иронический оттенок, что опять же связано с десакрализацией «образа церкви»: *Бабка с дедкою говели / Только редьку с квасом ели. / А пришел Великий Пост / Их стащили на погост.* Во второй части частушки мы понимаем, что глагол «говеть», связанный с традиционным постом, становится ироничным, т.к. воздержание от пищи связано с обыденностью, а не с религией.

В советский период появляются новые номинанты времени, обусловленные лингвокультурной ситуацией, например, «пятилетка», «трудодень», «десять лет»: *Я скажу одно словечко – / Сразу десять лет дадут; Пятилетку проведем / мы в четыре годика; Трудодней я заработал / на четыреста пудов.*

Частушка, как жанр, дающий оценку всем изменениям в жизни общества, живо реагирует на события политической, культурной сферы. У каждого времени свои герои, через антропонимы-имена в текстах частушки мы можем проследить отношение совокупной языковой личности народа к происходящему. Например, лексемы *«Ильич», «Ленин»*, несут в себе отрицательную коннотацию и часто связаны с инфернальными символами: *Удивляются: как Ленин / Победить буржуев смог? / Я уверен: не иначе / Сатана ему помог.*

Каждый видный деятель получил народную оценку своей деятельности, фольклор тонко подмечает особенности характера, поведения, внешности. С антропонимами связаны целые эпохи: *Когда Сталин умирал, / Хрущеву наказывал: / Чтобы хлеба не давал, / Масла е показывал! Как-то Брежнев и Подгорный / Напились вдвоем отборной. / Утром встали с пьяной рожей, / Водку сделали дороже. Я не знаю, как у вас, / А у нас на хуторе, / Когда говорят : «Чубайс», / Думают о Путине.*

Заключение. Таким образом, частушка как фольклорный жанр, отражающий изменения, происходящие со всех сферах жизни народа, может изменять смысловое наполнение лексем под воздействием лингвокультурной ситуации. Процессы десакрализации «образа церкви», наименований дней недели (*воскресенье, суббота*) и церковных праздников (*Великий Пост*), появление новых лексем (*пятилетка, трудодень*), вербализующих концепт «Время», антропонимы-имена политических деятелей (*Ленин, Ильич, Ста-*

лин, Чубайс и т.д.) дают нам материал для изучения текстов русских частушек, как ярких примеров реакции общества на те или иные события.

Список литературы

1. Балов А. Экскурсы в область народной песни. Коротенькие песни или припевки. Этнографическое обозрение. № 2. 1897. 104 с.
2. Дранникова Н.В. Севернорусская частушка и её генетические истоки. Учебно-методические рекомендации для студентов университетов. Архангельск: Поморский ун-т, 1997 г. (http://folk.pomorsu.ru/publicat/7.php.).
3. Эмер Ю.А. Современный песенный фольклор: когниции и дискурсы. Томск: Издательство Томского университета, 2011. 266 с.
4. Эмер Ю.А. Частушка как народная рефлексия ценностной системы // Вестник Томского государственного университета. Филология. Томск, 2008. № 313. С. 39–42.

References

1. Balov, A. (1897). Ekskursy v oblast' narodnoi pesni. Koroten'kie pesni ili pripevki. Etnograficheskoe obozrenie. 2.
2. Drannikova, N.V. (1997). Severnorusskaya chastushka i ee geneticheskie istoki. Uchebno-metodicheskie rekomendatsii dlya studentov universitetov. Arkhangel'sk: Pomorskii un-t Publ. (http://folk.pomorsu.ru/publicat/7.php.).
3. Emer, Yu.A. (2008). Chastushka kak narodnaya refleksiya tsennostnoi sistemy. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. 313. 39–42. Tomsk.
4. Emer, Yu.A. (2011). Sovremennyi pesennyi fol'klor: kognitsii i diskursy. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta.

Контактная информация:

Рубакова Инна Игоревна – ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университет дружбы народов. «Российский университет дружбы народов» филологический факультет, 117198, ул. Миклухо-Маклая, д. 6, Россия.

E-mail: inna.rubakova@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ КАК ЧАСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Д.Н. Рубцова, О.М. Кутсони, Е.В. Хрусталёва,
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

О.В. Бочкова
Санкт-Петербургский
государственный университет
Санкт-Петербург, Россия

FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS AS A PART OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

D.N. Rubtsova, O.M. Koutsoni,
E.V. Khrustaleva, O.V. Bochkova
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
St Petersburg University
Saint Petersburg, Russia

Аннотация

Процессы глобализации и интеграции, происходящие в современном мире, ставят новые цели и задачи перед преподавателями иностранных языков в целом и русского языка как иностранного (РКИ) в частности. Именно этим обусловлена **актуальность** данной работы, авторы которой рассматривают межкультурную компетенцию как часть коммуникативной компетенции. **Цели** данного исследования – определить положение межкультурной компетенции в системе компетенций, приобретаемых учащимися на довузовском этапе обучения РКИ, проанализировать процессы адаптации иностранных учащихся в период овладения русским языком в иноязычной среде.

Основными **методами** исследования послужили метод наблюдения, беседы (интервьюирования), анализ результатов прак-

тической деятельности учащихся, моделирования межкультурной среды обучения русскому языку на довузовском этапе.

Авторы приходят к **выводу**, что кропотливая работа преподавателя как в рамках аудиторной, так и внеаудиторной работы может в значительной степени помочь учащимся адекватно принимать другую культуру, не теряя своей собственной культурной идентичности, тем самым развивая межкультурную компетенцию.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация, внеаудиторная работа.

Abstract

The processes of globalization and integration taking place in the modern world set new goals and tasks for teachers of foreign languages in general and Russian as a foreign language (RFL) in particular. This situation explains the relevance of this article, as the authors consider intercultural competence as a part of communicative competence. The purposes of this study are to determine the position of intercultural competence in the system of competencies acquired by students at the pre-university stage, to analyze the processes of adaptation of foreign students in the period of learning Russian in a foreign language environment.

The main research methods are the method of observation, interviewing, analysis of the results of practical students' activities, modeling of intercultural environment of teaching Russian at the pre-university stage.

The authors conclude that daily both classroom and extracurricular teachers' work can significantly help students to sufficiently assimilate a different culture without losing their own cultural identity, thereby developing intercultural competence.

Key words: communicative competence, intercultural communication, extracurricular work.

Современная лингводидактика в качестве основной цели обучения рассматривает формирование у учащихся коммуникативной компетенции, обеспечивающей успешное владение иностранным языком.

Введение. Являясь по сути сложным понятием, коммуникативная компетенция включает целый ряд иных компетенций: языковую, дискурсивную, социокультурную, иллокутивную, страно-

ведческую и предметную. Безусловно, каждая из этих компетенций чрезвычайно важна, так как общение и взаимопонимание между представителями разных культур невозможно без правильного выбора языковых средств, адекватных ситуациям общения, без возможности воспроизводства целостных и связных текстов, соответствующих коммуникативной ситуации, понимания ролей коммуникации.

Анализ теоретических положений, связанных с исследованием коммуникативной компетенции, свидетельствует о детализации этого феномена с позиций «способностей человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности» (И.А. Зимняя), «совокупности социальных, национально-культурных правил, оценок и ценностей» (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), «многоуровневости» (М.Н. Вятютнев), «порождения социально приемлемых высказываний» (Т.Н. Астафурова, В.В. Богданова), «воспитания коммуникативно-активной личности» (Т.Н. Астафурова, Н.М. Минина), «культурологических, социально-культурных аспектов» (М.В. Былыгина, Т.В. Бычкова, О.А. Головко, Н.Н. Казанцева).

Исходя из многоуровневости определения коммуникативной компетенции, становится очевидным, что высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции не всегда гарантирует успешное взаимодействие коммуникантов на межкультурном уровне, их взаимопонимание в аспекте взаимодействия их родных культур. Для успешного межкультурного взаимодействия необходимо вырабатывать двойное видение, адекватно принимать другую культуру, не теряя своей собственной культурной идентичности. В связи с этим очевидной становится роль межкультурной компетенции, разрабатываемая и описываемая в трудах таких ученых, как Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.В. Елизарова и др. Межкультурная составляющая учебного процесса диктует необходимость поиска новых психолого-педагогических и методических решений. Эти решения связаны с моделированием системы обучения иностранному языку как процессу приобретения учащимися индивидуального опыта общения с чужой лингвокультурой, развитием когнитивных и интеллектуальных аспектов личности, которые, прежде всего, проявляются в языке и исследуются через язык.

Наиболее полное определение межкультурной коммуникации сформулировано И.И. Халеевой: «Межкультурная коммуника-

ция есть совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам, языкам. Оно происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является “другим” и каждый воспринимает чужеродность “партнера”» (Халеева).

Цель. В данной работе мы определим положение межкультурной компетенции в системе компетенций, приобретаемых учащимися на довузовском этапе обучения РКИ, проанализируем процессы адаптации иностранных учащихся российских вузов.

Методы и материалы исследования. Практика работы с иностранными студентами в процессе преподавания РКИ убеждает, что иностранцы сталкиваются не только с национально-культурными особенностями речевого поведения русскоговорящих и с новыми для них фактами культуры, проявляющимися в языке, но и с особенностями коммуникативного поведения носителей языка в целом, связанными с народными обычаями, традициями, суевериями, социальной структурой общества – этнической принадлежностью. В связи с этим предполагается, что этнокультурная компетенция является более широким понятием, нежели социокультурная компетенция. Эффективность общения между представителями разных культур, «помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и много другого» (Тер-Минасова).

Возникновение проблем в процессе межкультурного общения связано с целым рядом факторов, среди которых на первом месте находится различие культурных ценностных ориентаций и доминирующая в обществе идеология. Например, для многих студентов Китая и Юго-Восточной Азии, где менталитет человека формировался на основе конфуцианства, для студентов мусульман, живущих по законам шариата, для африканских студентов, у которых жизненные ценности складывались на другой основе, на первых порах жизни в России происходит болезненный процесс разочарования и частичное отторжение российских ценностных ориентаций, что, в конечном итоге, ведёт к снижению уровня мотивации в освоении русского языка (Рубцова, с. 339–332).

Этническое самосознание, когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами собственной этнокультурной общности и отличие от членов других культур также в значительной мере облегчает или затрудняет процесс межкультурной коммуникации. Например, представители англоязычной Африки, обучение которых основывалось на традиционной английской системе образования, иногда считают поведение россиян невежливым, нетактичным, так как россияне редко используют широко распространённые в английском языке этикетные формы (частое повторение слова «please», выражение сомнения, неуверенности или смягчения негативной информации с помощью выражения «I'm afraid…»), не понимая возможности выражения эмоций в русском языке с помощью различных интонационных конструкций.

При обучении корейских студентов следует учитывать такие ценностные категории, как культ группового сознания. Корейские учащиеся практически никогда не употребляют в речи местоимение «я», корейские учащиеся говорят «наша семья», «наши родственники» и тому подобное. Отсутствие форм спряжения глагола нивелирует смысл дифференциации личных местоимений.

Для большинства обучающихся из Китая и Юго-Восточной Азии важнейшими ценностными категориями являются уважение старших, почитание учителей и людей, имеющих высокий социальный статус. Поэтому очень важным условием диалога является выяснение возрастных отношений и социального статуса говорящего. Напротив, представители ряда европейских стран предпочитают формы речевого этикета, способствующие открытости и искреннему общению.

Следовательно, роль преподавателя РКИ состоит, помимо прочего, и в том, чтобы сформировать и развить у учащихся умения употреблять иностранный язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения; объяснить чужой образ жизни; расширить индивидуальную картину мира за счет приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка. (Верещагин, Костомаров, с. 117). Для этого учащимся необходимо получить знания по истории, географии, политико-общественным отношениям, образованию страны изучаемого языка, а также знания о социокультурных особенностях народов – носителей языка.

Важную роль в формировании ценностных ориентаций на основе знакомства с новой культурой, с иными поведенческими стереотипами играет сам учебный процесс, где культурологический подход осуществляется на примере поведения преподавателя, постоянно демонстрирующего высокий уровень культурологических знаний и готовность помочь студентам понять и принять другие ценностные ориентации. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, «каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» (Тер-Минасова).

Совершенно очевидно, что и большинство учебных пособий реализует принцип формирования межкультурной компетенции, так как их содержание направлено на знакомство иностранного обучающегося с русской национальной культурой, традициями, обычаями и менталитетом русского народа посредством языка. Таким образом, можно утверждать, что правильно спланированный и проведённый урок реализует лингвострановедческий подход к обучению, суть которого наиболее полно отражена в определении Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. Лингвострановедением они называют аспект преподавания иностранного языка, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактики реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата (ознакомление его с фоновыми знаниями, явлениями действительности носителей изучаемого языка) (Верещагин, Костомаров, с. 117).

В тоже время следует учитывать, что учебный урок ограничен временными рамками и необходимостью отработки лексико-грамматического материала. Поэтому большой потенциал для формирования межкультурной коммуникации заложен во внеаудиторной работе. Внеаудиторная работа по иностранному языку довольно разнообразна. Обучающимся предлагаются творческие задания, поисковая работа, связанная с оптимизацией и развитием навыков ведения межкультурного диалога, подготовка презентаций, материалов и заданий, направленных на знакомство с культурой, проведение праздников, тематических юбилейных вечеров, посвященных национальному празднику или выдающимся личностям (Поморцева).

Результаты. Большие резервы для повышения межкультурной компетенции заложены в таком виде внеаудиторной работы, как «Клуб русского языка». Целью работы «Клуба русского языка» является, во-первых, овладение социальной компетенцией для выработки нового культурологического сознания и толерантного отношения к другому образу жизни и ценностям по принципу диалога «равных и разных»; во-вторых, повышение интереса и мотивации студентов к изучению русского языка; в-третьих, формирование достаточно устойчивых навыков и умений общения.

Работа в «Клубе русского языка» включает в себя знакомство с национальными традициями, особенностями системы образования, формирование позитивного отношения к стране проживания (Рубцова, с. 339–332).

Таким образом, формирование межкультурной компетенции – сложный многогранный процесс, достигающий наибольшей эффективности при соблюдении следующих условий:

- психологическое сопровождение учащихся преподавателем РКИ (на групповом и индивидуальном уровне); (Зимняя, с. 384)

- усвоение иностранными учащимися лексических единиц с национально-культурной семантикой через систему заданий и упражнений, формирующих коммуникативную, межкультурную, социокультурную компетенции;

- овладение иностранными учащимися способами вербального и невербального русского коммуникативного поведения, специфическими коммуникативными умениями, поведенческими стратегиями межкультурного взаимодействия и способами преодоления жизненных трудностей;

- включение иностранных учащихся в речевую деятельность на русском языке посредством активных форм аудиторной и внеаудиторной работы, направленных как на познание русской лингвокультуры, так и иных культур представителей учебной группы;

- управление процессом лингвокультурной адаптации иностранных учащихся через систему самостоятельных творческих работ, основанных на принципе диалога культур.

Заключение. Этнокультурные портреты иностранных студентов, составленные учёными-методистами и преподавателями-практиками на основе социологических исследований этнопсихологов, этнологов, психолингвистов, позволяют выявить, объективно

оценить и обосновать правомерность поведенческих ориентаций представителей разных этногрупп иностранных учащихся. Такие рекомендации помогают преподавателю строить свои отношения с учащимися таким образом, чтобы обучающийся мог свободно выразить себя как личность, чтобы он участвовал в учебно-воспитательном процессе как активно действующий субъект. И, наконец, использование предлагаемых методов этнометодики обеспечит решение таких сложных проблем вузовской практики, как межличностное общение в этнически разнородных учебных группах, что позволит предотвратить конфликтные ситуации на межнациональной и религиозной почве, создаст благоприятный психологический климат в группе, что является условием для успешного учебного процесса.

Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 1993.
2. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. № 6. 1977.
3. Гальскова М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом, № 6. 1977.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2004.
5. Поморцева Н.В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: автореферат дис. … д-ра пед. н. М. РУДН, 2010.
6. Рубцова Д.Н. Методические принципы работы «Клуба русского языка» и их практическая реализация // Международная научно-практическая конференция, посвященная 50-летию образования РУДН. Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур. М.: РУДН, 2009.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Слово/SLOVO Москва, 2000.
8. Халеева И.И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской академии образования. № 1. 2000.

References

1. Galskova, M.N. (1977). The communicative orientation of teaching the Russian language in foreign schools // Russian language abroad. 6.

2. Khaleeva, I.I. (2000). On gender approaches to the theory of teaching languages and cultures. Bulletin of the Russian Academy of Education. 1.

3. Pomortseva, N.V. (2010). The pedagogical system of linguistic and cultural adaptation of foreign students in the process of teaching the Russian language: Abstract of dis. … d-ra ped. n. Moscow: RUDN Publ.

4. Rubtsova, D.N. (2009). Methodological principles of the "Club of the Russian language and their practical implementation. International scientific-practical conference dedicated to the 50th anniversary of the formation of the RUDN University". Russian language in a multipolar world: new linguistic paradigms of dialogue of cultures. Moscow: RUDN University Publ.

5. Ter-Minasova, S.G. "Language and Intercultural Communication" Word / SLOVO Moscow, 2000.

6. Vereshchagin, E.M. & Kostomarov, V.G. (1993). Language and culture. Moscow.

7. Vyatutnev, M.N. (1977). The communicative orientation of teaching the Russian language in foreign schools. Russian language abroad. 6.

8. Winter, I.A. (2004). Pedagogical psychology. Moscow: Logos Publ.

Контактная информация:

Рубцова Дина Николаевна – ст. преподаватель кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов.

E-mail: dina.rubtsova@yandex.ru

Кутсони Ольга Михайловна – ст. преподаватель кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов.

E-mail: olenka1212@mail.ru

Хрусталёва Елена Владимировна – педагог дополнительного образования кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов.

E-mail: dearmadam@yandex.ru

Бочкова Ольга Валерьевна – ст. преподаватель кафедры медиалингвистики Института «Высшей школы журналистики и массовых коммуникаций» Санкт-Петербургского государственного университета.

E-mail: boli19762001@mail.ru

ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ С ПОЗИЦИИ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Н.М. Румянцева, Д.Н. Рубцова
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

О.В. Бочкова
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия

NOUN IN RUSSIAN AND CHINESE

N.M. Rumyantseva, D.N. Rubtsova
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

O.V. Bochkova
St Petersburg University
Saint Petersburg, Russia

Аннотация

В последнее время в России имеет место тенденция увеличения количества студентов из Юго-Восточной Азии, особенно из Китая. Географическая близость к России, экономические и культурные связи с ней делают привлекательным получение высшего образования в России для граждан этих стран.

Однако обучение китайцев русскому языку, в особенности на начальном этапе, связанно с рядом трудностей, базирующихся на значительных расхождениях грамматической, фонетической и лексической систем русского и китайского языков. Именно этим обстоятельством обусловлена **актуальность** данной работы, авторы которой рассматривают одну из важнейших грамматических категорий русского и китайских языков – имя существительное. **Целью** данной работы является рассмотрение категории существительного в русском и китайском языках, различий и частичных совпадений данной грамматической категории.

Авторы приходят к **выводу**, что в процессе последовательной отработки языковых трудностей путем применения различных типов упражнений можно добиться формирования устойчивого навыка в речевом акте китаеговорящих обучающихся.

Ключевые слова: сопоставительное описание, имя существительное в русском и китайском языках, система упражнений, формирование речевого акта

Annotation

In recent years, Russia has a tendency to increase the number of students from Southeast Asia, especially from China. Geographical proximity to Russia, traditional economic and cultural ties with it make it attractive for citizens of these countries to receive higher education in Russia.

Russian language teaching, especially at the pre-stage, is associated with a number of difficulties, based on significant differences in the grammatical, phonetic and lexical systems of the Russian and Chinese languages. This is the reason for the relevance of this work, the authors of which consider one of the most important grammatical categories of Russian and Chinese languages – the noun. The aim of this work is to consider the category of noun in the Russian and Chinese languages, differences and partial coincidences of this grammatical category.

The authors come to the conclusion that in the process of consistent development through the use of various types of exercises, it is possible to achieve the formation of a stable skill in the speech act of Chinese-speaking students.

Key words: comparative description of categories of Russian and Chinese nouns, system of exercises, formation of speech act

Введение. В настоящее время русский язык наряду с английским становится одним из самых популярных и изучаемых языков в Китае. По мнению Чан Динь Лам (Чан Динь Лам, с. 170-173), «Китайские студенты, постигающие русский язык у себя на родине, испытывают большие трудности: знания, умения и навыки, полученные на занятиях, не находят подкрепления и реализации в повседневной жизни», но и перед преподавателями в России, работающими с китайцами, стоит важная задача – научить китайцев использовать практически русский язык в письменной и устной формах.

Одной из целей обучения студентов на подготовительном факультете является овладение русским языком как средством общения, то есть обучающиеся должны научиться ориентироваться в потоке русской речи и в тексте, чтобы понимать, говорить, уметь записывать, писать, воспроизводить услышанное и прочитанное, передавать виденное и собственные мысли в устной и письменной речи. Однако обучение китайцев русскому языку, в особенности на начальном этапе, связано с рядом трудностей, базирующихся на значительных расхождениях грамматической, фонетической и лексической систем русского и китайского языков, различиями в системах обучения в России и Китае, психологическими особенностями восприятия иностранного языка китайскими обучающимися.

Если родной язык учащихся и изучаемый язык не являются близкородственными, как русский и китайский языки, то расхождения в этом случае могут возникать не только на уровне грамматических, лексических, словообразовательных моделей, но и в отношении более крупных таксономических единиц, в частности, выделении частей речи.

Целью данной работы является рассмотрение категории *существительного в русском языке* в сравнении *с китайским языком,* что позволяет выделить области несовпадения и частичного совпадения в грамматической категоризации двух языков, а также показывает, какие области требуют специального комментария, разъяснения.

Например, для носителей китайского языка определенные трудности в понимании русской грамматики вызывают такие категории, как *одушевленность / неодушевленность, род, число, падеж и способы их выражения* в *русском языке.* Проблемы с пониманием

русской грамматики могут возникать в китайской аудитории уже на метаязыковом уровне.

Методы и материалы исследования. Лингвистическое обоснование сопоставительного описания категорий русского и китайского существительных не так очевидно, что объясняется тем, что указанные языки типологически далеки друг от друга: флективный русский язык с развитой системой словоизменения и изолирующий китайский язык, в котором грамматические значения передаются обычно служебными словами и порядком слов. Вопрос о существовании в китайском языке частей речи до сих пор окончательно не решен. Точка зрения, в соответствии с которой в китайском языке могут быть выделены части речи, в настоящее время достаточно распространена и представлена в работах как китайских, так и русских лингвистов: Ван Ли, Ли Цзиньси, Люй Шусяна, А.А. Драгунова, В.М. Солнцева, В.А. Курдюмова, И.Г. Милославского и др.

Данный подход к решению вопроса о частях речи в китайском языке оказывается продуктивным при сопоставлении грамматических систем русского и китайского языков. Выделение категории имени существительного в китайском языке дает возможность выявить существующие в двух языках соотносительные грамматические категории, сопоставить способы их выражения, а также применить результаты наблюдений в целях преподавания русского языка в китайской аудитории.

К таким соотносительным категориям имен существительных мы относим одушевленность / неодушевленность, род, число и падеж.

Категория одушевленности / неодушевленности имен существительных в русском и китайском языках

Категория одушевленности в китайском языке присутствует, однако выражается иначе, чем в русском языке, где к классу одушевленных относятся названия всех живых существ. Грамматика китайского языка, разделяющая существительные на «лица» и «нелица», к одушевленным относит только названия человека.

Категория рода имен существительных в русском языке и способы обозначения пола в китайском языке

Грамматическая категория рода свойственна не всем языкам мира. В частности, она отсутствует и в китайском языке.

Основа имени в китайском языке обозначает только биологический пол. Для указания пола в случае необходимости к существительному добавляются специальные слова, например: 人 ren (человек): 男人 nan ren (мужчина)女人 nüren (женщина); 孩儿 hair (ребенок); 男孩儿 nan hair (мальчик);女孩儿nǚ hair (девочка).

Для указания пола животных прибавляются слова: gong для самца и mu для самки.

Для обозначения вида животных в русском языке могут использоваться в одних случаях существительные мужского рода (кот, конь), в других – существительные женского рода (корова, мышь). В китайском языке слова, обозначающие вид животных, не имеют показателя рода.

Категория рода существительных в русском языке является *классифицирующей.*

В этой связи следует объяснить китайским учащимся с переводом на родной язык, что по признаку рода все существительные русского языка делятся на несколько групп:

1) существительные мужского рода: *камень, город, юноша, дядя*, при этом мужской род существительных *камень и город* выражен морфологически – нулевым окончанием, а у слов *юноша и дядя* – только семантически и синтагматически; существительные женского рода: *девочка, жена, мать, племянница*; существительные среднего рода: *озеро, светило*;

2) существительные общего рода способны обозначать лицо мужского или женского пола и в зависимости от этого выступать как слова мужского рода или женского рода: *сирота (он круглый сирота, она круглая сирота);*

3) существительные pluralia tantum, не имеющие формы единственного числа и не относящиеся ни к одному из трех родов: *брюки, ножницы,дрова*.

Результаты. Работа над категорией рода существительных начинается уже с первых занятий вводно-фонетического курса. Учащиеся знакомятся с этой категорией и грамматическими средствами ее выражения на речевом образце с И.п. существительного в структуре односоставного назывного предложения: *Это Антон. Это дом. – Это Анна. Это карта. – Это окно.*

Позже вводятся существительные с мягкой основой: *аудитория, общежитие, словарь, тетрадь.*

Определение рода одушевленных существительных типа *мама, тетя; папа, дядя*, род которых определяется по естественному половому признаку обозначаемого ими лица, и существительных с твердой основой обычно не вызывает у китайских студентов затруднений, поскольку эти существительные имеют формальное выражение категории рода – набор характерных флексий. Проблемы с определением рода могут возникнуть лишь у существительных с мягкой основой без окончания (словарь, тетрадь). Особую трудность вызывают и такие наименования лиц по профессиям, как инженер или врач, которые в зависимости от контекста могут сочетаться существительными как мужского, так и женского рода (*Он опытный врач. Мария Сергеевна – инженер*).

Чтобы запомнить различия по роду, представляется целесообразным использовать следующие виды доречевых упражнений:

1. ***Читайте слова мужского рода*.**

Слова мужского рода оканчиваются на твёрдый или мягкий согласный.

-ОН-: парк, дом, банк, торт, театр, банан, доктор, декан, историк, математик, архитектор, день, город

Исключения: папа, дядя

Читайте слова женского рода.

Слова женского рода оканчиваются на гласные – *А, Я*- или согласный *с мягким знаком.*

-ОНА-: мама, подруга, карта, книга, комната, аптека, рыба, тётя, аудитория, тетрадь

Слова среднего рода оканчиваются на гласные –*О-, -Е-*

Читайте слова среднего рода.

- ОНО-: метро́, окно́, радио, море, задание

Исключение: слово **имя**

Все эти слова можно представить в таблице.

Дополните самостоятельно эту таблицу.

ОН	ОНА	ОНО
дом	к***о***мната	метр***о***
те***а***тр	аудит***о***рия	м***о***ре
день	тетр***а***дь	зад***а***ние

2. Распределите слова по родам.

ОН	ОНА	ОНО

Банк, поле, мама, банан, окно́, общежитие, класс, тетрадь, учебник, задание и т.д.

3. **Прочитайте предложения и дополните вопросы местоимениями ОН, ОНА, ОНО**.

Модель: Это парк. ─ Где он?

Это тётя. ─ Кто она?

Это карта. Где …?	Это брат. Кто …?
Это метро. Где …?	Это подруга. Кто …?
Это аптека. Где …?	Это брат. … ист***о***рик.
Это аудитория. Где …?	Это папа. … дек***а***н.

4. Выберите профессии для этих людей:

Это моя мама. Она… Это мой брат. Он… Это моя сестра. Она…	доктор, эконом***и***ст, юр***и***ст, арт***и***стка, дек***а***н, матем***а***тик, ист***о***рик, медсестр***а***

Имитативные упражнения

Учащийся находит новый материал в готовом виде в вопросе преподавателя и должен дать утвердительный ответ.

Применительно к роду имени существительного это может выглядеть так: преподаватель вводит вызывающее затруднения слово в паре с согласующимся в роде, числе, падеже прилагательным:

*Преподаватель: Эта тетрадь красн**ая**?*

*Студент: Да, эта тетрадь красн**ая.***

2. Трансформационные упражнения.

Учащийся изменяет конструкцию в зависимости от изменившегося коммуникативного задания (речевой интенции) или ситуации.

Преподаватель: Этот словарь старый?

Студент: Нет, этот словарь, не старый, а новый.

Род существительного зачастую проясняется *благодаря согласованным определениям,* что облегчает студентам запоминание.

Категория числа имен существительных в русском и китайском языках

В каждом языке есть свои универсальные и специфические особенности отражения картины мира. Это касается и существования в языке одной из наиболее важных категорий – категории числа.

Категория числа существительных в русском языке является словоизменительной, так как большинство из них изменяется по числам. Все существительные можно разделить на 3 группы:

1) существительные, имеющие формы единственного и множественного числа: *стол – столы, конфета – конфеты, озеро – озера*;

2) существительные singularia tantum, имеющие только форму единственного числа; к ним могут относиться существительные собирательные: *детвора, молодёжь*; отвлеченные: лень; вещественные: *нефть;*

3) существительные pluralia tantum, имеющие только форму множественного числа; они также могут быть вещественными (духи, белила), собирательными (опилки,макароны), отвлеченными (Именины, проводы), именами собственными (Канны, Гималаи, Альпы), но могут быть и конкретными, называя парные предметы (брюки, очки), игры (шашки, шахматы).

Категория числа в китайском языке также включает значения единичности и множественности, но проявляются эти значения (особенно идея единичности) специфично по отношению к русскому языку. Идея единичности («штучности») в китайском языке получила свое выражение в виде числительного «один» и счетного слова (классификатора) либо только в виде счетного слова. Счетные слова можно сравнить с английскими артиклями единственного числа *a, an.*

Счетные слова в изолирующих языках в своем большинстве произошли от существительных. Но они сильно грамматикализовались, хотя в разной степени сохранили остатки своего исходного лексического значения, благодаря чему и могут выступать как классификаторы. То или иное счетное слово употребляется с каким-либо кругом слов – «классов» именно в силу особенностей своей семантики. Например, счетное слово (классификатор) 张 **zhang** («лист») указывает на класс предметов, имеющих открытую/прямо-

угольную плоскую поверхность: этот стол zhe zhang zhuozi 这张**桌子**, три билета **三**张票 san zhang piao。Классификатор **本ben** («корень») употребляется с такими словами, как книга, журнал: эта книга zhe ben shu 这本书, один словарь **一本**词典 yi ben cidian。Счетное слово **条** tiao («полоска») для удлиненных, а также скользких и извилистых предметов: та река **那条河** na tiao he, эти брюки 这条裤子 zhe tiao kuzi。Классификатор 辆 **liang** («транспортное средство») указывает на класс слов, представляющих собой средства передвижения на колесах: *один велосипед* ***一辆自行车*** *yi* ***liang*** *zixingche, та машина* ***那辆汽车*** *na* ***liang*** *qiche и т.д. Сейчас в китайском языке существует тенденция к упрощению; часто вместо специальных счётных слов используют универсальное счетное слово* ***个*** *ge («штука»). Но знание и использование нужных классификаторов всегда встретит одобрение китайцев.*

Множественное число в китайском языке выражается синтаксически и лексически. В китайском языке категория множественности может иметь грамматический показатель – суффикс множественности личных местоимений и существительных ***men***. С его помощью образуется форма конкретной коллективной множественности: **我**们 *women* (досл. *«я» и men*) – *мы,* ***你***们 *ni****men*** (досл. *«ты» и men*) – *вы,* ***他***们 *ta****men*** (досл. *«он» и men*) – *они. Множественное число может быть выражено с помощью счетного слова неопределенного множественного числа* ***些*** *xie («некоторые»):* ***这些书*** *zhe xie shu – эти книги,* ***那些苹果*** *na xie pingguo- те яблоки и т.п.*

Имя существительное в китайском языке само по себе способно выражать как конкретный единичный предмет, так и множество, совокупность этих предметов. Иногда правильное понимание возможно лишь из контекста.

Как средство выражения множественности в китайском языке также используется повтор. Но этот прием применяется, как правило, лишь в случае односложных слов, что создает высокую степень ограниченности использования этого способа, например: **我**为人人，人人为我 wo wei renren, renren wei wo – я для людей, люди для меня.

При изучении категории числа русских существительных у китайских студентов наиболее частотными являются ошибки в употреблении существительных pluralia tantum и singularia tantum: **У нее есть многие красивые одежды* вместо *У нее есть много красивой одежды*.

Существительные singularia tantum иногда могут образовывать форму множественного числа, но при этом изменяется их значение, которое также требует запоминания, поэтому такие существительные обычно вводятся лишь в том значении, которое они имеют в форме единственного числа.

Система упражнений для отработки единственного и множественного числа:

Задание 1.Напишите существительные во множественном числе:

студент-… карта – … конфета – … улица – …	преподаватель -… музей – … товарищ –… врач -… лаборатория – … площадь – …	город- … глаз -…	окно – … море – … упражнение – …

Задание 2. Напишите существительные во множественном числе:

Это город. Здесь сад, парк, университет, театр, клуб, магазин.

В русском языке разным частям речи присущи определённые морфологические показатели, а в китайском языке таких показателей практически нет. Поэтому одно и то же китайское слово может быть одновременно адекватным в русском языке и существительному, и прилагательному, и глаголу, обозначая и предмет, и признак, и действие: *能 neng – мочь, можно; 高兴 gaoxing – радость, рад, радоваться; 同意 tongyi – согласие, согласиться*.

Для отработки данной грамматической темы используются и условно-речевые упражнения.

Например, можно раздать учащимся карточки, на которых изображены различные предметы (существительные pluralia и singularia tantum) и дать следующее задание: ***Посмотрите на картинку и скажите, что на ней нарисовано. Сколько предметов изображено на картинке?***

Речевые упражнения

Работа с текстовым материалом традиционно начинается на этапе вводно-фонетико-грамматического курса. Для этого составляются небольшие тексты (объём не более 5–10 предложений), в которых практически не используются косвенные падежи. По мере изучения предложно-падежной системы тексты усложняются и насыщаются грамматически и лексически.

Задание 1. (с опорой на прочитанный текст). Прочитайте текст. Ответьте на вопросы. Расскажите текст.

Я студент. Меня зовут Кэчен. Моя родная страна называется Китай. Мой родной город называется Пекин. Это столица. Пекин – большой, старый и красивый город. Здесь живут добрые люди. Они много работают и весело отдыхают.

- Кто Кэчен?
- Какая его родная страна?
- Как называется его родной город?
- Какие люди живут в Пекине?
- Что делают люди в Пекине?

Расскажите о вашей родной стране и родном городе.

Заключение. Выявление контрастивных различий русского и китайского языков позволяют выявлять общие и индивидуальные черты языков, проанализировать систему интерферентных ошибок китаеговорящих обучающихся, использовать систему упражнений для предотвращения возникновения подобных ошибок, отработать и закрепить с помощью языковых, условно-речевых и речевых упражнений устойчивые навыки правильных речевых высказываний.

Список литературы

1. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзянь. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. М. РУДН, 2012.

2. Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: дис. … д-ра. пед. н. М., 2004.

3. Горелов В.И. Теоретическая грамматика китайского языка. М.: Просвещение, 1989.

4. Горелов В.И. Грамматика китайского языка. М.: Просвещение, 1974.
5. Готлиб О.М. Практическая грамматика современного китайского языка. М.: Муравей, 2002.
6. Драгунов А.А. Исследования по грамматике современного китайского языка. М., 1952.
7. Драгунов А.А. Грамматическая система современного китайского разговорного языка. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1962.
8. Люй Шусян. Очерк грамматики китайского языка. М.: Наука, 1965.
9. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989.
10. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. М.: Русский язык, 2003.
11. Чан Динь Лам. Обучение китайских студентов за пределами Китая: проблемы и решение // Успехи современного естествознания. 2014. № 5-1.
12. Чжао Юньпин. Сопоставительная грамматика русского и китайского языков. Москва: Прогресс, 2003.

References

1. Balykhina, T.M. & Zhao Yujian. (2012). From methodology to ethnomethodic. Teaching Chinese the Russian language: problems and ways to overcome them. Moscow: RUDN Publ.
2. Bobrysheva, I.E. (2004). Cultural and typological styles of educational and cognitive activities of foreign students in the methodology of teaching Russian as a foreign language: dis. … d-ra. ped. n. (Moscow).
3. Chan Dinh Lam. (2014). Teaching Chinese students outside of China: problems and solutions. Successes in modern science. 5(1).
4. Dragunov, A.A. (1962). Grammar system of modern Chinese spoken language. Leningrad: Publishing house of Leningrad's University.
5. Dragunov, A.A. (1952). Studies on the grammar of modern Chinese. Moscow.
6. Gorelov, V.I. (1974). Grammar of the Chinese language. Moscow: Education Publ.
7. Gorelov, V.I. (1989). Theoretical Grammar of the Chinese Language. Moscow: Enlightenment Publ.

8. Gottlieb, O.M. (2002). Practical Grammar of the Modern Chinese Language. Moscow: Ant Publ.
9. Lu Shusyan. (1965). Essay on the grammar of the Chinese language. Moscow: Science Publ.
10. Passov, E.I. (1989). Fundamentals of a communicative methodology of teaching foreign language communication. Moscow: Russian language Publ.
11. Shchukin, A. N. (Ed.). (2003). A Practical Method for Teaching Russian as a Foreign Language. Moscow: Russian language Publ.
12. Zhao Yunping. (2003). Comparative grammar of Russian and Chinese languages. Moscow: Progress Publ.

Контактная информация:

Бочкова Ольга Валерьевна – ст. преподаватель Института «Высшей школы журналистики и массовых коммуникаций», кафедры медиалингвистики Санкт-Петербургского государственного университета.
E-mail: boli19762001@mail.ru

Румянцева Наталья Михайловна – д.п.н., доц. зав. кафедрой русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов.

Рубцова Дина Николаевна – ст. преподаватель кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов.
E-mail: dina.rubtsova@yandex.ru

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В ТАДЖИКСКИХ ШКОЛАХ НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА М. ГОРЬКОГО «СТАРУХА ИЗЕРГИЛЬ (ДАНКО)»

З.З. Саидов
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

THE ROLE OF ARTISTIC TEXT FOR SPEECH DEVELOPMENT IN TAJIK SCHOOLS ON THE EXAMPLE OF M. GORKY'S "STARUKHA IZERGIL (DANKO)"

Z.Z. Saidov
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

Статья посвящена одной из актуальных проблем в современной методике преподавания иностранных языков – месту художественного текста в обучении русскому языку таджикских учащихся и роли художественного текста в развитии их речи. Художественная литература пожалуй занимает значимое место в воспитании обучающихся и формирует их речь. Тексты –это важная единица языка и речи, в большой и значимой степени отображает ведение общества, а национально ориентированный текст на русском языке реализует одну из важных функций: расширяет общечеловеческую культуру читателя в целом и содействует развитию тезауруса у читателя. Высоко-предецентными считаются тексты созданные русскими писателями Л. Н. Толстым, Н.В. Гоголем, Ф. Достоевским, М. Горьким, М. Шолоховым. Данные художественные тексты весьма содействуют в развитии речи у обучающихся.

Ключевые слова: роль художественного текста, развитие речи, художественное произведение, таджикская школа, таджикское образование.

Abstract

The article is devoted to one of the topical problems in the modern methods of teaching foreign languages – the place of literary text in

teaching Russian to Tajik students and the role of literary text in the development of their speech. Fiction perhaps occupies a significant place in the education of students and forms their speech. Texts is an important unit of speech and language in a meaningful way displays conduct of the society, and the national-oriented Russian text implements one of the important functions: extends the universal culture of the reader in General, and contributes to the development of a thesaurus to the reader. Highly-predecent texts are considered to be created by Russian writers L. N. Tolstoy, N. V. Gogol, F. Dostoevsky, M. Gorky, M. Sholokhov. These literary texts are very helpful in the development of speech in students.

Key words: the role of literary text, speech development, artwork, Tajik school, Tajik education.

Введение. На методику развития речи школьников в таджикских школах большое влияние оказали труды В. П. Острогорского. Особое внимание он уделяет чувственному аспекту понимания художественных произведений и языковому воспитанию. Острогорский обращает внимание на обязательное воспитание у учащихся эстетического вкуса, чувства доброты и живого воображения.

В Таджикистане в школьных учебниках русского языка в национальной школе, использованы отрывки текстов из произведений классиков русской литературы. В работе приведён образец анализа художественного произведения

М. Горького – Отрывок о Данко из рассказа «Старуха Изергиль». Выбранный фрагмент художественного текста способен многогранно повлиять на развитие речи подростка, так как весьма отражает богатство русской речи, мотивирует в размышлении школьника о морально – нравственных вопросах. Школьники в Таджикистане изучают данный текст в 11 классе.

М. Горький считал «Старуху Изергиль» своим лучшим произведением, о чем свидетельствуют его письма, адресованные коллегам по перу. Это произведение относится к раннему творчеству писателя, однако оно удивляет необычными образами, сюжетными линиями и композицией.

Данный рассказ «Старуха Изергиль» можно отнести к раннему, весьма романтическому периода творчества М. Горького. Основным и центральным образом данного периода считается персонаж Данко ,готовый на подвиги и самопожертвованию ради людей.

Этим произведением автор хочет донести и вызвать в людях действенную веру. У М. Горького весьма отражается надежда на будущую победу и оптимистический настрой к жизни, Данко прекрасный юноша, отважен на подвиги, он ставит перед собой и обществом благородную цель – быть нужным народу.

От глубокого сострадания к соплеменникам, живущим без солнца в болотах, потерявших волю и смелость, и зажглось в сердце Данко пламя любви к ним. Эта искра превратилась в факел. Но не только страдание за несчастливых, темных людей превратило обыкновенного человека в подвижника. Источником его подвига стала глубокая вера в вероятность пробуждения в соплеменниках человеческого начала. Пылающее сердце олицетворяет завершающую фазу подвига Данко. Образ Данко воплощает в себе идеал человека – гуманиста, а также человека большой внутренней красоты.

Данный пример художественного текста значительно оказывает влияния эстетическое воспитание, а также играет значительную роль на формирование речи. К примеру, этот художественный текст имеет активные функционально – значимые лексики, что в современном обществе для нынешнего поколения детей крайне увлекательно и важно. В ходе изучения новых слов в этом тексте, учащийся не просто запоминает их, а также начинает осмысливать звуковую сторону, стремится установить наиболее тесную связь между объектом и словом, старается по-своему понять названия некоторых предметов, действий, т.е. у учащегося возникает мотивированное отношение к выбору лексики и соответственно ученик непроизвольно совершенствует свою речь.

Содержание данного художественного текста расширяет кругозор подростка, выводит его за рамки индивидуальных наблюдений, раскрывает перед ним социальную реальность: рассказывает о жизни, о влюбленности которая «не понимает» границ, о любви к людям.

Говоря о значении художественного слова в развитии учащихся, Е.А. Флерина предостерегает от переоценки роли текста. За текстом должны просматриваться конкретные реальные образы, а слова и понятия, связанные с реальным опытом, должны пробуждать чувственные представления. (Флерина). Вслед за другими педагогами, Е.А. Флерина считает, что художественные тексты вызывают чувства и эмоции читателя, тем самым стимулируя и развивая речь.

Цель статьи – рассмотреть методологический аспект и выявить место художественного текста системе обучения русскому языку проанализировать разностороннюю сущность развития речи и ее составляющие, рассмотреть программы по развитию речи, сделать выводы, сформулировать конкретные предложения в совершенствовании этого процесса. А также на примере конкретного художественного текста показать**,** его влияние на развитие речи школьников.

Материалы и методы. Методическую основу данных исследований составили –российская современная теория по психологии и педагогике о все возможных и познавательных возможностях таджикских школьников ,а так же теоретические исследования искусства основанные на примерах художественного текста и положения грамотной речи .

При написании работы мы опирались на закон Республики Таджикистан «Об образовании», Концепцию национальной школы, Национальную концепцию воспитания Республики Таджикистан и школьные учебники. В основном в исследовании мы опирались на труды известнейших русских учёных-педагогов Л.В. Щерба, В. П. Острогорского, Сухомлинского В. А.

Результаты. В ходе научного исследования была выдвинута следующая гипотеза: формирование умений и навыков грамотной речи важным фактором развития речи личность будет более эффективным, если:

1) запланировать систематическую и планомерную организацию по проведениям уроков грамотной речи;

2) разработать методические правила (составить планомерный план) и реализовать план работы по речи, в том числе, соблюдения закономерностей расстановки логических пауз и смысловых интонаций;

3) унифицировать объем и содержание изучаемых текстов художественной литературы (проза, поэзия) в соответствии с требованиями государственного стандарта и учебной программы.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить и принять к руководству государственные и правительственные документы Республики Таджикистан, труды русских учёных-методистов и педагогов;

2. Проанализировать учебные программы, учебники по русскому языку;

3. Организовать и провести учебный эксперимент по художественным текстам:

а) определить, понять и показать до какой степени доступны образцы классической и современной художественной литературы и насколько они отвечают воспитательным требованиям, предъявляемым к обучению.

б) выявить значение художественных произведений в формировании правильной русской литературной речи;

Считаем целесообразным использовать в школьных учебниках в (средних классах) тексты из книги В.М. Соловьева «Золотые страницы русской культуры». Юный читатель в этой книге найдет наиболее известные произведения, ученых, композиторов, актеров и т. д. И, конечно же, чтение этих текстов «несомненно» способствуют развитию речи учащихся.

Обсуждение. «Старуха Изергиль» – один из самых интересных рассказов из школьного курса изучения литературы хотя бы потому, что в нем целых три самостоятельных истории, актуальных во все времена. Типажи, которые описал Горький, встречаются в жизни и имена его героев стали нарицательными. Наиболее запоминающимся действующим лицом является Данко – идеал самопожертвования. Именно добросовестному, самозабвенному, героическому служению людям учит произведение. Он запомнился людям больше всего, значит, человек по природе своей тянется к чему-то доброму и великому. В рассказе раскрыто несколько тем, центральными являются такие как: любовь, не знающая преград, человек и общество, поколение слабых людей.

Мораль в рассказе «Старуха Изергиль» заключается в том, что эгоизм и потворство собственным порокам не доведут человека до добра. Произведение заставляет задуматься о том, насколько мы зависимы друг от друга, насколько важно для нас находиться вместе, даже если характеры, возможности и склонности у нас разные.

Рассмотрим краткий модель анализ отрывка из произведения «Старуха Изергиль» для более глубокого понимания речевых особенностей произведения, путей раскрытия суть произведения и пояснения того каким образом данный пример сможет повлиять на развитие речи личности.

- Идем! – крикнул Данко и бросился вперёд на своё место, держа горящее сердце и освещая им путь людям.

Они бросились за ним, очарованные. Тогда лес снова зашумел, удивлённо качая вершинами, но его шум был заглушён топотом бегущих людей. Все бежали быстро и смело, увлекаемые чудесным ***зрелищем горящего сердца****. И теперь гибли, но* ***гибли без жалоб и слёз****. А Данко всё был впереди, и* ***сердце его всё пылало, пылало****!*

И вот вдруг ***лес расступился*** *перед ним, расступился и остался сзади, плотный и немой, а Данко и все те люди сразу* ***окунулись в море солнечного света и чистого воздуха****, промытого дождём. Гроза была – там, сзади них, над лесом, а тут* ***сияло солнце****, вздыхала степь,* ***блестела трава в брильянтах дождя*** *и* ***золотом сверкала река****... Был вечер, и от лучей заката* ***река казалась красной, как кровь****, что била горячей струёй из разорванной груди Данко…* (Нагзибекова, Мягкая).

Лексические средства, используемые автором, создают яркую картину, возбуждающую сопереживания читателя и показывают лексико-речевые возможности русского языка в создании эмоционально – экспрессивных образов. Анализ этих лексических средств расширяет словарь учащихся, способствует расширению возможностей речевого самовыражения.

Читающий должен уметь свободно пользоваться коммуникативными средствами выражения мысли, и что включает в себя и интонации. Практический опыт показал, что в определении логических связей средства содержания текста, учащиеся испытывают трудности. Для этого мы пользуемся на уроке методиками выразительного чтения. И необходимо применять метод беседы в форме вопросов учителя и ответов учащихся и наоборот.

Рассматривается модель в методической литературе, которая подразумевает обучение основным четырем свойствам речи:1.правильности, 2.скорости, 3.осознательность, 4.выразительность. По мнению автора, ошибочно будет думать, что одной из основным сторон формирования речи, превосходит другую. Все выше перечисленные свойства представляют собой качества, которые должны освоить и обучить обучающие за первые несколько лет обучения в системах таджикистанских школ. Данные свойства речи весьма значительны при развитие речи, так как к примеру, не прочитав слово

безошибочно, невозможно понять его значение, значения, не поняв смысла, невозможно его прочесть выразительно.

Одна из форм понимания художественной литературы для учащихся – это способность пересказать прочитанное и комментарий преподавателя. Пересказ можно записать в читательский дневник и использовать его на уроках. Согласно мнению Н.В. Кулибиной, «разнородные учебные задачи благодаря выделению главной цели – обучение пониманию текстов – непротиворечиво интегрируются в единый комплекс и, подчиняясь ей, одновременно (либо последовательно) решаются в ходе работы над текстом» (Кулибина).

Художественная литература – могучий эффективный инструмент интеллектуального нравственного и эстетического воспитания ребенка, оказывающее большое воздействие на развитие и обогащение речи. Художественное слово способствует понять красоту звучащей родной речи и речи изучаемого иностранного языка, оно учит его эстетическому восприятию окружающего и одновременно развивает его этические (нравственные) представления. Согласно словам Сухомлинского В.А., чтение книг – тропинка, по которой умелый, разумный, мыслящий педагог находит путь к сердцу детей. Произведения литературы дают образцы русской литературной речи. По словам Е.А. Флериной, они дают готовые языковые формы, вербальные характеристики, которыми оперирует ребенок.

Заключение. Современный мир и общество вполне вероятно и может быть определено как мир тезисов. Вероятность понимания друг друга наиболее непосредственным способом зависит от нашей способности осознавать, а также воспринимать тексты. Поэтому текст считается важным средством преподавания русского языка таджикских детей.

Таким образом, при обучении подростков, художественным текстам обычно считаются более эффективными, востребованными, важными средствами преподавания русского языка в Таджикистане. Произведения художественной литературы дают широчайшие возможности изучать русскую культуру и русский язык, стимулируют учеников к размышлению, обсуждению в учебной аудитории различных проблем, содействуют формированию коммуникативных ситуаций, в ходе которых совершается активное усвоение лексикона и обучение русскому языку.

Список литературы

1. Андрюшина И.И., Флерина Е.А. Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей. Материалы международной научно-практической конференции 19–21 ноября 2002 года. Орел, 2002.

2. Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2004–2014 годы. Душанбе – 2003.

3. Кулибина Н.В. Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Выпуск 1. М., 2012. 372 с.

4. Кулибина Н.В. О методическом аспекте двойственной природы художественного текста // Русское художественное слово. Многообразие литературоведческих и лингвометодических подходов. СПб, 1996. С. 173

5. Нагзибекова М.Б., Мягкая Л.В. Русский язык: Учебник для 11 классов общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения. Душанбе: «Шарки озод», 2011. 240 с.

6. Пирогова О.Е. Чтение художественной литературы как средство формирования языковой личности // Вестник ТГУ. Серия «Филология». 2014. №1. С. 231–235.

7. Стрельчук Е.Н. Роль художественной литературы в формировании и развитии русской речевой культуры иностранных студентов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 13. № 2(5). 2011. С. 1135–1139.

8. Тураев Ё.Б. Формирование речевых способностей учащихся таджикской школы на уроках русского языка»: автореферат канд. пед. н. Душанбе, 2014. С. 26.

9. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 427 с.

References

1. Andryushina, I.I. & Flerina, E.A. (2002). Aktual'nye problemy razvitiya rechi i lingvisticheskogo obrazovaniya detei. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii 19–21 noyabrya 2002 goda. Orel.

2. Gosudarstvennaya programma sovershenstvovaniya prepodavaniya i izucheniya russkogo i angliiskogo yazykov v Respublike Tadzhikistan na 2004–2014 gody. Dushanbe – 2003.

3. Kulibina, N.V. (1996). O metodicheskom aspekte dvoistvennoi prirody khudozhestvennogo teksta. Russkoe khudozhestvennoe slovo. Mnogoobrazie literaturovedcheskikh i lingvometodicheskikh podkhodov. Saint Petersburg.

4. Kulibina, N.V. (2012). Teksty lektsii i obraztsy urokov (dlya prepodavatelei russkogo yazyka kak inostrannogo). 1. Moscow.

5. Nagzibekova, M.B. & Myagkaya, L.V. (2011). Russkii yazyk: Uchebnik dlya 11 klassov obscheobrazovatel'nykh uchrezhdenii s tadzhikskim yazykom obucheniya. Dushanbe: “Sharki ozod” Publ.

6. Pirogova, O.E. (2014). Chtenie khudozhestvennoi literatury kak sredstvo formirovaniya yazykovoi lichnosti. Vestnik TGU. Seriya «Filologiya». 1. 231–235.

7. Scherba, L.V. (1974). Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'. Leningrad: Nauka Publ.

8. Strel'chuk, E.N. (2011). Rol' khudozhestvennoi literatury v formirovanii i razvitii russkoi rechevoi kul'tury inostrannykh studentov. Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. 13. 2(5). 1135–1139.

9. Turaev, E.B. (2014). Formirovanie rechevykh sposobnostei uchaschikhsya tadzhikskoi shkoly na urokakh russkogo yazyka»: avtoreferat kand. ped. n. Dushanbe.

Контактная информация:

Саидов Зайнулараб Забуриддинович – магистр кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов.

E-mail: szaynularab1994@inbox.ru

НОВОСТНЫЕ ПОРТАЛЫ КАК ЦИФРОВАЯ ОБУЧАЮЩАЯ СРЕДА В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ

А.С. Сашина, Т.А. Дьякова
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
Тамбов, Россия

NEWS PORTALS AS A DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF OWNERSHIP IN THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

A.S. Sashina, T.A. D'yakova
Tambov State University named after G. R. Derzhavin
Tambov, Russia

Аннотация

Развитие цифровых технологий приводит к увеличению роли веб-пространства в жизни социума. Интернет становится одним из основных источников получения информации. При овладении иностранным языком в условиях языковой среды в таком случае использование веб-пространства на изучаемом языке становится важной частью практического применения полученных знаний.

В статье рассматриваются основные этапы работы с новостными цифровыми порталами на уроках РКИ, как дополнительным источником формирования представлений о современных реалиях России. Описываются особенности построения работы с русскоязычными новостными порталами как эффективной обучающей средой для овладения иноязычной коммуникативной компетенцией на уроках РКИ, а также возможности включения их в учебный процесс.

Новостные материалы были изучены на основе содержания русскоязычных новостных порталов Mail.ru, Lenta.ru, Vesti.Ru, Ytro.ru, Infox.ru в позиции возможности их внедрения в образовательный процесс.

В статье предлагаются некоторые методические рекомендации и задания, способствующие пониманию аутентичного медиатекста, формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: новостные порталы, аутентичный медиатекст, цифровая обучающая среда.

Abstract

The development of digital technology leads to an increase in the role of web space in society. The Internet is becoming one of the main sources of information. When mastering a foreign language in a language environment, in this case, the use of web space in the language being studied becomes an important part of the practical application of the acquired knowledge.

The article discusses the main stages of working with news digital portals at RCT lessons, as an additional source of forming ideas about the modern realities of Russia. The paper describes the features of building work with Russian-language news portals as an effective learning environment for mastering foreign-language communicative competence in RCT lessons, as well as the possibility of including them in the educational process.

News materials were studied based on the content of the Russian-language news portals Mail.ru, Lenta.ru, Vesti.Ru, Ytro.ru, Infox.ru in the position of the possibility of their introduction into the educational process.

The article offers some methodological recommendations and tasks that contribute to the understanding of authentic media text, the formation of foreign language communicative competence.

Key words: news portals, authentic media text, digital learning environment.

Введение. Современный студент – представитель нового «цифрового поколения», «коренной житель» цифрового общества, для которого Интернет становится одним из основных источников получения информации. При овладении иностранным языком в языковой среде в таком случае использование веб-пространства на изучаемом языке становится важной частью практического применения полученных знаний.

Как правило, на уроках русского языка иностранные учащиеся постигают исторические и современные реалии через знакомство с традициями и бытом русских людей, культурой, достижениями российской науки и др. Для обучающихся не менее важной яв-

ляется информация о новых ежедневно происходящих событиях в стране, в которой они проживают на данный момент. Отразить такие сведения в учебных текстах весьма сложно и не всегда оправдано, поэтому наряду с учебными текстами считаем интересным и важным подготовить иностранцев к чтению аутентичных новостных материалов в веб-пространстве – доступном для каждого обучающегося ресурса.

Цель работы – описать возможности включения в учебный процесс и особенности построения работы с русскоязычными новостными порталами как эффективной обучающей средой для овладения иноязычной коммуникативной компетенцией на уроках РКИ.

На основе применения описательного метода, анализа и наблюдения в работе были изучены следующие материалы: научные исследования в области внедрения электронных ресурсов СМИ в процесс преподавания РКИ, содержание русскоязычных новостных порталов Mail.ru, Lenta.ru, Vesti.Ru, Ytro.ru, Infox.ru в позиции возможности их внедрения в образовательный процесс.

Обсуждение. Материалы новостных порталов – аутентичные медиатексты газетно-публицистического стиля, который, по словам А.Н. Богомолова, является образцом (моделью) «национально-культурной специфики речевого общения, … фрагмент национальной культуры, дающий достаточно полное представление о социально-культурных процессах, которые происходят в современном российском обществе, помогающий адекватному восприятию учащимися иноязычной действительности…» (Богомолов, с. 86).

«Особенностью медиатекста является то, что он интегрирует в единое коммуникативное целое разные семиотические коды (вербальные, невербальные). Например, даже в традиционных газетных публикациях сегодня используются и фотографии, и таблицы, и графическое, и шрифтовое оформление» (Фаткуллина, Хабиров). На основе таких текстов происходит развитие и совершенствование умений в таких видах речевой деятельности, как аудирование, говорение, чтение. Работа с газетным текстом повышает эффективность обучения, способствует практическому овладению языком.

Правильно организованная работа педагога с материалами новостных порталов создает возможность рассматривать данные ресурсы как цифровую обучающую среду. В методике преподавания русского языка как иностранного материалы СМИ признаны

эффективным источников формирования иноязычной и коммуникативной компетенцией, в связи с чем активно включаются в учебные пособиях, рассчитанные не только для иностранцев-филологов и журналистов.

На сегодняшний день уже существует ряд цифровых ресурсов по работе с новостными материалами на уроках РКИ. Так, А.Н. Богомоловым разработан сетевой интерактивный учебник РКИ по аутентичным материалам СМИ и российского телевидения «В эфире Россия». Еще одно цифровое пособие «Новости недели на упрощенном русском языке», по мнению его авторов, служит ступенькой между речью учителя и «реальными» русскими СМИ. Ресурс включает в себя российские новости, размещаемые в Интернете два раза в месяц в упрощенном виде: облегченная лексика и синтаксис с медленным темпом воспроизведения. Прилагаемые упражнения включают предварительное прослушивание справочной информации, словарь и послетекстовые задания. Сами новости берутся из ряда российских сайтов.

Считаем, что в практике преподавания русского языка как иностранного могут быть использованы ежедневно обновляющиеся актуальные аутентичные материалы новостных порталов Mail.ru, Lenta.ru, Vesti.Ru, Ytro.ru, Infox.ru и др.

Однако при отборе аутентичных текстов СМИ преподаватель должен учитывать ряд моментов:

1) соответствие лексико-синтаксического содержания текста уровню владения языком обучающихся;

2) актуальность информации;

3) интерес тематики текста для возрастной и социальной категории обучающихся;

4) делимость текста на смысловые части.

При работе с материалами новостных порталов особенно важным является последовательное соблюдение всех этапов работы с текстом, принятых в методике РКИ: предтекстового, притекстового и послетекстового.

Лучшему пониманию текста способствует выполнение предтекстовых упражнений и заданий, которые снимают лексические и грамматические трудности текста. Следует учитывать лексический состав выбранной статьи. Как правило, язык масс-медиа насыщен интернационализмами, которые не вызывают трудностей у студен-

тов-иностранцев (*бестселлер, хит, парламент, департамент, рейтинг, ситуация, банк, этикет, интервью, лидер и др.).* Особое внимание необходимо уделить индивидуально-стилистическим неологизмам, устаревшим словам, терминам, аббревиатурам. Не следует спешить переводить каждое слово, обращаясь к словарю. Преподаватель может предложить студентам обратиться к словарю только в том случае, если контекст не проясняет значения слова. Кроме того, в газетно-публицистическом стиле часто используются фразеологизмы. Их следует объяснить предварительно в том случае, если они несут значительную смысловую нагрузку. Работа с фразеологизмами обогащает словарный запас учащихся, пополняет их речь новыми устойчивыми сочетаниями. Запоминая фразеологизмы и используя их в речи, учащиеся тренируют свою память, что очень важно при изучении языка. При этом следует учитывать, что автор статьи может использовать фразеологизм в его необразном значении. Например, *«Искусство бить баклуши. Можно ли возродить старинные народные промыслы России» (*заголовок в *«АиФ». – 2019. – № 4*) (Сашина).

При работе с заголовком новостного материала предлагается использование приема прогнозирования (*Прочитайте название статьи и подумайте, о чем в ней говорится*). Преподаватель фиксирует ответы учащихся, а после прочтения статьи возвращается к данному этапу. Цель такой работы – выяснить и обсудить насколько заголовок соответствует главной идее текста.

Этап притекстовой аудиторной работы является основным. Перед началом чтения текста преподавателю необходимо активизировать внимание учащихся (*Прочитайте текст, будьте готовы ответить на вопросы после текста; Прочитайте текст, попытайтесь понять его содержание; Прочитайте текст, разделите его на смысловые части; Прочитайте текст, найдите ответ на вопрос…*).

На этапе послетекстовой работы преподаватель проверяет выполнение притекстового задания, понимание основной идеи текста. Послетекстовые упражнения и задания помогают выработать навыки говорения и письма (*Согласитесь с утверждением или возразите; Закончите предложения, опираясь на текст; Ответьте на вопросы, используя вводные конструкции…; Расположите предложения в соответствии с содержанием текста; Напишите глав-*

ную информацию текста в виде тезисов). Послетекстовая работа проводится сразу же за чтением текста, в устной или письменной форме.

По мнению М.Г. Добровольской, «Понимание текста не завершается процессом извлечения информации, а требует оценки и дальнейшего применения полученных знаний в речевом общении. Имплицитный смысл текста может считаться понятым, если иностранные студенты способны воспользоваться информацией из прочитанного текста в новых коммуникативных условиях» (Добровольская, с. 9). Активизировать дискуссию возможно с помощью различных игровых заданий. Например, игра-дискуссия «Согласны или не согласны?» Преподаватель читает утверждение, связанное с темой прочитанной статьи, учащиеся на основе своего отношения к сказанному делятся на две группы: «согласны», «не согласны». Образовавшимся группам дается время, чтобы обсудить свое мнение и привести аргументы в его пользу, и предлагается выступить с этими аргументами. Варианты утверждений: *1.Можно прожить неделю без соцсетей. 2.Учиться в университете необязательно, все знания можно получить в Интернете. 3.Фастфуд вреден для здоровья.*

Работу с материалами новостных порталов можно проводить и в качестве внеаудиторной работы. Например, учащимся может предлагаться выбрать самую интересную новость недели, месяца; новость, которую они смогли понять без обращения к словарю и т.д. Обсуждение происходит в классе под контролем преподавателя. Учащиеся получают дополнительную возможность задавать вопросы, высказывать свою точку зрения, обогащать лексический запас.

Заключение. Материалы новостных порталов, представляющие собой аутентичные медиатексты газетно-публицистического стиля, являются образцом национально-культурной специфики речевого общения на основании чего могут рассматриваться как цифровая обучающая среда. Учет соответствия лексико-синтаксического содержания текста уровню владения языком обучающихся, актуальности информации для возрастной и социальной категории обучающихся позволяет педагогу использовать данные ресурсы как эффективный источник формирования иноязычной и коммуникативной компетенций.

Список литературы

1. Богомолов А.Н. Русский язык в средствах массовой информации. Учебник для изучающих русский язык как иностранный. – М.: Русский язык. Курсы, 2012.

2. Добровольская М.Г. Понимание имплицитных смыслов газетных и журнальных текстов в практике в практике преподавания РКИ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва 2011.

3. Сашина А.С. Аутентичный газетно-публицистический текст на уроках РКИ (лингвокультурологический аспект) // Материалы VIII Международной научной конференции «Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе». Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2019. С. 141–145.

4. Фаткуллина Ф.Г., Хабиров Р.Р. Медиатекст в современном коммуникативном пространстве // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1 (часть 1).

References

1. Bogomolov, A.N. Russkiy yazyk v sredstvakh massovoy informatsii. Uchebnik dlya izuchayushchikh russkiy yazyk kak inostrannyy. – M.: Russkiy yazyk. Kursy, 2012.

2. Dobrovol'skaya, M.G. Ponimaniye implitsitnykh smyslov gazetnykh i zhurnal'nykh tekstov v praktike v praktike prepodavaniya RKI. Avto-referat dissertatsii na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. – Moskva 2011.

3. Fatkullina, F.G., Khabirov, R.R. Mediatekst v sovremennom kommunikativnom prostranstve//Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. – 2015. – № 1 (chast' 1).

4. Sashina, A.S. Autentichnyy gazetno-publitsisticheskiy tekst na urokakh RKI (lingvokul'turologicheskiy aspekt)// Materialy VIII Mezhduna-rodnoy nauchnoy konferentsii «YAzyk, kul'tura i professional'naya kommunikatsiya v sovremennom obshchestve». Tambov : Izdatel'skiy dom «Derzhavinskiy», 2019. S. 141–145.

Контактная информация:

Сашина Анна Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

E-mail: annatambov11@yandex.ru

Дьякова Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

E-mail: larionova86@mail.ru

СПЕЦИФИКА ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ШТАМПОВ И КЛИШЕ КАК РЕЧЕВЫХ ЯВЛЕНИЙ

И.С. Святобаченко

Горловский институт иностранных языков

Горловка, Украина

THE SPECIFICITY OF PUBLICISTIC STAMPS AND CLICHÉS AS SPEECH PHENOMENA

I.S. Svyatobachenko

Gorlovka Institute of Foreign Languages

Gorlovka, Ukraine

Аннотация

Данная статья посвящена изучению публицистических клише и штампов как речевых явлений, описанию их семантико-структурной и функциональной специфики. Нами определено, что понятия клише и штампов не являются синонимичными. Особый интерес составляют клише и штампы в публицистическом стиле. Это обусловлено особенностями исследуемого стиля – функцией формирования общественного мнения и, как следствие, потребностью активно реагировать на изменения во всех сферах жизни. Публицистический штамп отличается от публицистического клише в таких аспектах: комбинаторно-структурном (компоненты клише характеризуются большей «автономностью», при этом хотя бы один из компонентов имеет переносное значение); семантическом (компо-

ненты штампа практически утрачивают свою семантику, сращиваются); и функциональном (штампы используются как готовые единицы, шаблоны; клише сохраняют экспрессивность, при этом может утрачиваться некая доля коннотации). Однако при смене типа дискурса с публицистического на другой, изучаемые единицы приобретают совершенно иные, более яркие характеристики – меняется их экспрессивность, уровень коннотации повышается.

Ключевые слова: штамп, клише, публицистический стиль, стереотипизированные языковые единицы.

Abstract

The article deals with studying publicistic clichés and stamps as speech phenomena, description their semantic-structural and functional specificity. It is defined that the notions of clichés and stamps are not the synonymic ones. The publicistic clichés and stamps attract special attention. It is conditioned by the peculiarities of style which has being studied – the society forming function and, as the result, by the need to react actively on changes in different spheres of life. Publicistic stamp differs from publicistic cliché as for the following aspects: combinatoric-structural (cliché's components are characterized by higher level of "autonomy", at the same time, at least one component has a figurative meaning); semantic (stamp components practically lose their semantics, integrate); and functional (stamps are used as adjusted units, template; clichés save their expressivity, herewith some part of connotation can be lost). But while changing the discourse type from publicistic for another one, the studied units get brighter characteristics – expressivity changes, connotation level grows.

Key words: stamp, cliché, publicistic style, stereotyped language units.

Введение. Публицистический функциональный стиль речи является наиболее динамичным и «актуальным» относительно современности, поскольку нацелен на реализацию информативной и суггестивной функций. Тем интереснее наблюдать в нём такие явления, как языковые клише и штампы. С одной стороны, клише и штампы являются некими статичными, застывшими образованиями, что отводит им особую роль в постоянно обновляющемся публицистическом стиле. С другой стороны, под влиянием изменений публицисти-

ческого стиля нередко поддаются трансформации (семантической, когнитивной, коннотативной) и такие, казалось бы, устойчивые образования, как публицистичекие клише и штампы. Однако этот процесс имеет свои особенности вследствие различной генеративной, функциональной и структурно-семантической природы данных единиц. Именно на особенностях публицистических штампов и клише мы сосредоточили внимание в нашем исследовании.

Таким образом, **объектом** исследования являются публицистические штампы и клише как речевое явление, **предметом –** специфика даннях явлений.

Использование типизированных речевых единиц, таких как клише, штампы, постоянные эпитеты, сегодня всё чаще считается негативным явлением в речевой практике. Языковеды говорят об утрачивании такими единицами экспрессии и приобретении исключительно номинативной функции, что само по себе противоречит современным речевым тенденциям, когда коммуниканты стремятся привести речь в соответствие с галопирующим темпом жизни общества. Кроме того, наличие штампов и клише в публицистических текстах создаёт определённые трудности для адекватного перевода этих текстов на другие языки (Микоян). В то же время А. С. Микоян рассматривает клишированные выражения (в частности, в публицистическом стиле) и журналистские штампы как способ объективизировать журналистский текст, сделать акцент на его беспристрастности (Микоян). Об утрате клише прямого значения вследствие их частого использования говорит Р. К. Гарипов, при этом также рассматривая данные единицы как способ стнадартизации текстов (Гарипов, Гарипова). Действительно, учитывая отсутствие или незначительную экспрессивную окраску штампов и клише, мы можем говорить об отсутствии эмоциональной составляющей публицистических текстов. Однако является ли использование таких единиц гарантией объективности и беспристрастности?

В языкознании не выработано однозначной позиции относительно отождествления / разделения понятий «речевое клише» и «речевой штамп», однако можно чётко определить две тенденции: 1) отождествление понятий «речевой штамп» и «речевое клише»; 2) разделение данных понятий на основании особенностей их порождения, структуры и функционирования.

Достаточно часто можно увидеть взаимозаменяемость изучаемых понятий, при этом и первое, и второе явление воспринимаются как показатель плохого речевого вкуса. В частности, О. Б. Сиротинина, анализируя тенденции новояза в публицистике 80-х годов XX века, относит наличие штампов к негативным явлениям (Сиротинина).

По мнению С. Лещака, «доминирующий дифференциальным свойством клише является формальная воспроизводимость и семантическая инвариантность аналитических номинативных неидиоматических знаков» (Лещак).

Д. Э. Розенталь определяет клише как «речевой стереотип, готовый оборот, используемый в качестве легко воспроизводимого в определённых условиях и контекстах стандарта. <…> который, образует конструктивную единицу, сохраняющую свою семантику» (Розенталь, Теленкова). Однако учёный обращает внимание на сохранение такими единицами семантики, а иногда – и выразительности (Розенталь, Теленкова). На наш взгляд, семантика таких единиц всё-таки поддаётся изменениям, а в случае активного стереотипизированного использования – и вовсе утрачивается, поскольку клише начинает восприниматься адресатом речи как устойчивое выражение и декодируется в совокупности всех его элементов (ср.: белая рубашка (не клише, семантика сохранена) – «белые воротнички» (клише, основанное на синекдохе, семантика каждой из составляющих данной единицы утрачена)).

И. Арнольд также рассматривает клишированные единицы как стандартные воспроизводимые образования, которым свойственно регулярное повторение (Арнольд).

М. Хеба Хуссейн, признавая структурную и семантическую стандартизированность клишированных единиц, считает их самостоятельными образованиями и предлагает классифицировать в соответствии с речевыми намерениями и ситуациями (Хеба Хуссейн).

З. Л. Новоженова ставит в один синонимический ряд такие понятия, как «клише», «речевой стандарт», «шаблон» и «стереотипизированный оборот»; при этом речевые штампы исследователь относит к «разновидностям клишированных образований» (Новоженова). По нашему мнению, клише, речевой стандарт и шаблон могут считаться однородными только с точки зрения их стереотипизированного образования, тогда как сферы их употребления и особенности структу-

ры могут значительно розниться. Кроме того, мы считаем, что штампы не являются разновидностью клише в силу «стабильности» их номинативно-семантической структуры, тогда как клише характеризуются большей «автономностью» составляющих.

Следует обратить внимание на разработку психологической концепции стандартизированных языковых единиц, согласно которой такие образования – результат общения носителей языка и являются «результатом предыдущих рассуждений» (Аль Саади Алла). Ш. Аль Саади Алла обращает внимание, в первую очередь, на социальную потребность стандартизации как основы образования клишированных единиц. Таким образом, лингвист выводит стереотипизированные единицы из области исключительно речевых явлений в плоскость лингвопсихологии и социолингвистики.

О клише как отображении пережитых ситуаций говорил ещё В. Виноградов (Виноградов). Рассматривать языковые клише и штампы как таковые, которые основываются на пережитом лингвистическом и экстралингвистическом опыте и употребляются с целью сделать коммуникацию максимально комфортной и заполнить паузы в разговоре, предлагает и Т. Н. Ушакова (Ушакова). Подобной точки зрения – клиширование языковых единиц как результат репродуцирования знаний и опыта – придерживается и Б. Скиннер (Скиннер). На наш взгляд, данное утверждение справедливо, однако следует заметить, что публицистические штампы и клише – это результат не коммуникации носителей языка (поскольку адресат речи зачастую дистантный), а, скорее, продукт многочисленных однотипных речевых прецедентов, которые доказали свою эффективность.

Интересной является теория Р. Будагова, который относит стереотипизированные языковые единицы (в частности, клише и штампы) к характерным ментальным особенностям (Будагов). В таком случае правомерным является затронуть и теории духа народа в языке и релятивизма, и концепцию глубинных структур, которые напрямую связаны с речевым поведением как отдельной личности, так и этногруппы в целом. В частности, Э. Сепир утверждает, что клише соотносятся с социальным образом жизни (Сепир, 1993). Подобную точку зрения высказывает и Ф. Бейдер (Бейдер). К данному фактору образования и функционирования клише мы считаем нужным добавить также особенности дискурса текста.

В то же время существует и диаметрально противоположная концепция, разрабатываемая такими современными учёными, как И. Загоруйко (Загоруйко), В. Карнюшина (Карнюшина) и др., согласно которой клише и штампы не являются стереотипизированными единицами (хотя стандартизированность таких единиц филологами не исключается), а являются лишь средством экономии языковых усилий.

По нашему мнению, клише и штампы являются стереотипизированными единицами, их значения поддались трансформациям (составляющие утратили свою семантику и воспринимаются в совокупности всех единиц данных образований; однако этот процесс имеет различную степень интенсивоности). В то же время понятия клише и штампов не являются синонимичными и взаимозаменяемыми.

Стоит говорит не только об отличиях клише и штампов как таковых, но и о специфике публицистических клише в частности. Основанием для этого служат такие факторы, как:

а) особенности задач публицистического стиля. Данный стиль ориентирован, в первую очередь, на влияние на широкие массы, формирование определённых экономических, культурных, социальных и политических доминант. В таком случае эффект достигается с помощью максимальной компрессии информации с целью облегчения восприятия и обработки информации читателем / слушателем, при этом наблюдается тенденция к сохранению экспрессивности высказывания – для максимального перцептивного воздействия. Таким образом, публицистические клише выходят из области единиц, применение которых указывает на плохой речевой вкус говорящего, и приобретают статус средства воздействия на адресата сообщения;

б) механизм образования публицистических клише. Большинство публицистических клише являются относительно новыми в речевой практике, поскольку публицистика предусматривает максимально быструю реакцию на любые изменения в обществе. Соответственно, публицистические клише характеризуются меньшей «привычностью», «заезженностью» в сравнении с клише, например, официально-делового стиля;

в) реакция на изменения в обществе обусловливает появление в составе публицистических клише современных слов и выражений

(например, в «Инстаграм» – хеш-тег и название акции: *Хайп в Континенте на Бухарестской*), а иногда даже преобразует или меняет коннотацию лексических единиц. Примером такой модификации может служить публицистическое клише *чёрная пятница:* ранее чёрный цвет в славянской культуре ассоциировался с негативными или печальными явлениями, в современной же публицистике данное выражение может употребляться как в негативном значении (*чёрный вторник для рубля*), так и вызывать положительные эмоции, поскольку общеизвестно, что в *чёрную пятницу* проводятся распродажи с максимальными скидками. Наличие современных модных слов в публицистических клише, с одной стороны, привлекает внимание адресата, с другой стороны, может служить показателем времени появления такой единицы и степени её актуальности.

По нашему мнению, публицистическое клише значительно отличается от публицистического штампа в таких аспектах:

- комбинаторно-структурном – если функционирование штампа обеспечивается максимально устойчивой комбинаторной обусловленностью единиц, то компоненты клише являются относительно свободными (ср.: *читайте в следующем номере* (штамп) – *железный занавес* (клише)). При этом хотя бы один из компонентов публицистического клише имеет переносное значение, что напрямую влияет на степень экспрессивности данной речевой единицы;

- семантическом – составляющие штампа практически утрачивают свою семантику, сращиваются; в состав клише входят такие слова, каждое из которых сохраняет хотя бы часть своего значения, хотя клише в целом и может являться примером метафоры, синекдохи, метонимии и т.д. (ср.: *имеет место быть…*(штамп) – *первые лица страны* (клише)), при этом функционирование названных средств выразительности может основываться на различных факторах: схожести явлений (*гонка вооружений*), размере и значении (*царь-кнопка*), на основе схожести ощущений (*выбор вслепую*) и т.д.;

- функциональном – штампы используются как готовые единицы, шаблоны, не несущие информационной нагрузки, но служащие для формализации текста; клише сохраняют экспрессивность, при этом может утрачиваться некая доля коннотации (ср.: *стороны конфликта* (штамп) – *встреча без галстуков* (клише)). Интересным является тот факт, что как только публицистическое клише попадает в нетипичную для него дистрибуцию (например, употребление

выражения *встреча на высоком уровне* в разговорном стиле), данная единица сразу же становится речевым штампом. Мы считаем, что это явление обусловлено механизмом порождения и воспроизведения таких единиц в различных речевых ситуациях: если в публицистическом стиле клише употребляется с целью экономии языковых средств, но при этом создания максимального воздействия на слушателя / читателя, то употребление такого образования в разговорной речи основано, главным образом, на способности воспроизвести определённую единицу, без учёта экспрессивного воздействия. В то же время в ситуации атипичного дистрибутивного употребления публицистические клише приобретают эмоциональную окраску, поскольку часто употребляются с иронией или сарказмом.

Заключение. Таким образом, говорить об абсолютной идентичности понятий клише и штампа мы не можем. Особенно явно разница между этими двумя речевыми явлениями прослеживается именно в публицистическом стиле. Специфика публицистических клише и штампов с точки зрения психолингвистики, этнолингвистики и исследование их когнитивной стороны функционирования на сегодня разработаны не достаточно и являются перспективой наших исследований.

Список литературы

1. Baider F. Cultural Stereotypes and Linguistic Clichés : Their Usefulness in Intercultural Competency. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE). – 2013. – Vol. 4. Issue 2. – P. 1166–1171.
2. Garipov R. K., Garipova A. R. Corpus linguistics and some causes of semantic changes in cliché [Электронный ресурс] // Modern directions of theoretical and applied researches‘2013. URL : https://www.sworld.com.ua/konfer30/273.pdf. (дата обращения: 07.09.2019).
3. Skinner B. F. Verbal Behavior. – Acton, MA : Copley Publishing Group, 1957. – 478 p.
4. Аль Саади Алла Ш. Языковые клише на разных уровнях русского языка : новые тенденции // Научный форум : Филология, искусствоведение и культурология : сб. ст. по материалам XVI междунар. науч.-практ. конф. – № 5 (16). – М. : Изд. «МЦНО», 2018. – С. 87–99.

5. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык : учебник. 5-е изд., испр. и доп. / научн. ред. П. Е. Бухаркин. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 384 с.

6. Будагов Р. А. Человек и его язык (Заметки об отношении людей к литературному языку) // Вопросы языкознания : науч. журн. – 1970. – № 6. – С. 3–14.

7. Виноградов В. В. Избранные труды : Лексикология и лексикография / отв. ред. и авт. предисл. В. Г. Костомаров. – М. : Наука, 1977. – 317 с.

8. Загоруйко И. Н. Языковые клише в блогосфере интернет-дискурса : функционально-прагматический аспект : автореф. дис. … филол. наук : 10.02.19. – Ижевск, 2013. – 23 с.

9. Карнюшина В. В. Дистанцирующая функция клише английского языка с позиции межкультурной коммуникации // Вестник Вятского государственого гуманитарного университета. Серия «Филология и искусствоведение : сб. науч. тр. / глав. ред. В. С. Данюшенков. – Киров, 2009. – № 2(2). –. С. 78–82.

10. Лещак С. Языковое клише : прагматика, семантика и структура аналитических номинативных неидиоматических знаков в современном русском языке. – Kielce : Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, 2006. – 161 с.

11. Микоян А. С. Проблемы переводов текстов СМИ [Электронный ресурс] // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / Под ред. д-ра филол. наук, проф. М. Н. Володиной. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 16 с. URL : http://evartist.narod.ru/text12/12.htm (дата обращения : 06.09.2019).

12. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок / под общ. ред. В. М. Мокиенко. – М. : ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. – С. 106.

13. Новоженова З. Л. Клише и штампы в публицистическом тексте как проблема перевода // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Филология. Журналистика». – Выпуск № 3., том 12. – 2012. – С. 13–19.

14. Розенталь Д. Э. Теленкова М. А. Словарь трудностей русского языка. –7-е изд. – М. : АЙРИС ПРЕСС, 2007. – 823 с.

15. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов : Пособие для учителя. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 399 с.

16. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологи / пер. с англ. под ред. А. Е. Кибрика. – М. : Прогресс, 1993. – 656 с.

17. Сиротинина О. Б. Русский язык : система, узус и создаваемые ими риски. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2013. – 116 с.

18. Солганик Г. Я. Лексика газеты : Функциональный аспект. – М. : Высш. шк., 1981. – 112 с.

19. Ушакова Т. Н. Психолингвистика : учеб. / под ред. Т. Н. Ушаковой. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 416 с.

20. Хеба Хусейн М. Клишированная единица как самостоятельное языковое явление в русском языке : дифференциальные и классификационные признаки // Научный форум : Филология, искусствоведение и культурология : сб. ст. по материалам XVI междунар. науч.-практ. конф. – № 5 (16). – М. : Изд. «МЦНО», 2018. – С. 114–125.

References

1. Baider, F. Cultural Stereotypes and Linguistic Clichés : Their Usefulness in Intercultural Competency. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE). – 2013. – Vol. 4. Issue 2. – P. 1166–1171.

2. Garipov, R. K., Garipova A. R. Corpus linguistics and some causes of semantic changes in cliché [Электронный ресурс] // Modern directions of theoretical and applied researches‘2013. URL : https://www.sworld.com.ua/konfer30/273.pdf. (дата обращения : 07.09.2019).

3. Skinner, B. F. Verbal Behavior. – Acton, MA : Copley Publishing Group, 1957. – 478 p.

4. Al, Saadi Alla Shinan. Language cliches at the different levels of the Russian language: new trends // Scientific Forum : Philology, Art and Culturology : collected articles of the XVI international scientific-practical conference. – № 5 (16). – M. : Publ. «MTSNO», 2018. – P. 87–99.

5. Arnold, I. V. Stilistics. Modern English Language : textbook. 5th issue, cor. and added / scient. Red. P. E. Bukharkin.– M. : Flinta : Science, 2002. – 384 p.

6. Budagov, R. A. A Man and his Language (notices about people’s relation to literary language) // Philology Questions : scient. mag. – 1970. – № 6. – P. 3–14.

7. Vinogradov, V. V. The Selected Works : Lexicology and Lexicography / ex. ed. and pref. author V. G. Kostomarov. – M. : Science, 1977. – 317 p.

8. Zagoruiko, I. N. Language Clichés in Internrt-Discourse Blogsphere : Functional-Pragmatic Aspect : autoref. dis. … hum. sciences : 10.02.19. – Izhevsk, 2013. – 23 p.

9. Karnyushina, V. V. Distancing Function of English Clishés from the Point of View of Intercultural Communication // Bulletin of Vyatskyy State Humanitarian University. Series "Philology and Art : science works / ex. red. V. S. Danyushenkov. – Kirov, 2009. – № 2(2). – C. 78–82.

10. Leshchak, S. Language Cliché : The Pragmatics, Semantics and Structure of Analytical Nominative Non-Idiomatic Signs in Modern Russian. – Kielce : Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, 2006. – 161 p.

11. Mikoyan, A. S. The of Mass Media Texts' Translation [Internet Resource] // Mass Media Language as the Interdisciplines Researchings Object / red. DPE, prof. M. N. Volodina. – M. : Publ. MSU, 2003. – 16 p. URL : http://evartist.narod.ru/text12/12.htm (date of connection: 06.09.2019).

12. Mokienko, V. M., Nikitina T. G. Big Vocabulary of Russian Sayings // gen. pred. V. M. Mokienko. – M. : ZAO «OLMA Media Group», 2007. – 785 p.

13. Nowozhenova, Z. L. Clichés and Officialeses in Publicistic Text as a Translation Problem // Saratov University News. New series. Series "Philology. Journalistics". – Issue № 3., V. 12. – 2012. – P. 13–19.

14. Rozental, D. E., Telenkova M. A. Vocabulary of Russian Language Difficulties. –7th issue. – M. : IRIS PRESS, 2007. – 823 p.

15. Rozental, D. E., Telenkova M. A. Vocabulary-Reference of Linguistics Terms : Book for teachers. – 3th issue, cor. and added. – M. : Prosveshchenie, 1985. – 399 p.

16. Sepir, E. Selected Works in Linguistics and Culturology / transl. from Eng.; red. A. E. Kibrik. – M. : Progress, 1993. – 656 p.

17. Sirotinina, O. B. Russian Languge : System, Uzus and Risks Created by Them. – Saratov : Publ. Saratov Un., 2013. – 116 p.

18. Solganik, G. Y. Newspapers' Lexics : Functional Aspect. – M. : Higher School, 1981. – 112 p.

19. Ushakova, T. N. Psycholinguistics : textbook / red. T. N. Ushakova – M. : PER SE, 2006. – 416 c.

20. Heba, Hussein Mohammed. Clused unit as a self-language phenomenon in russian: differential and classification symbols // Scientific Forum : Philology, Art and Culturology : collected articles of the

XVI international scientific-practical conference. – № 5 (16). – M. : Publ. «MTSNO», 2018. – P. 114–125.

Контактная информация:

Святобаченко Ирина Станиславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и славянских языков, Горловский институт иностранных языков.

E-mail: Svyata87@mail.ru

О СТЕРЕОТИПНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ НАРОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕМЕЦКОГОВОРЯЩЕЙ АУДИТОРИИ

М.А. Серегина
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, Россия

ABOUT NATIONAL STEREOTYPES IN STUDYING RUSSIAN IN A GERMAN-SPEAKING AUDIENCE

M.A. Seregina
South Federal University
Rostov on Don, Russia

Аннотация

Актуальность данной статьи заключается в выявлении специфики стереотипных представлений народа, которые вербализованы в его паремиологической картине мира. Поэтому цель проведенного исследования состоит в анализе лексико-семантической структуры признаков стереотипных представлений русского народа для немецкоговорящей учебной аудитории. В результате исследования были выделены пять типов стереотипных представлений: акциональные, социальные, духовно-нравственные, натуралистические и эмоциональные. Их признаки описываются методом полевого структурирования и подразделяются на категориальные, отличительные и дополнительно-уточняющие признаки. В исследовании используются также метод сплошной выборки, статистичес-

кого анализа и обобщения. Автор статьи применяет междисциплинарный подход, что обусловлено активным использованием научной категории «стереотип» в разных науках. Выявлены понятийные поля признаков стереотипных представлений номинативного и номинативно-вербального характера с лексико-семантическими связями вхождения, схождения и расхождения. Семантические потенции лексических компонентов русских паремий выражают предметную, процессуальную и признаковую характеристику стереотипных представлений народа. Паремии фиксируют в своей лексико-семантической структуре разные причинно-следственные связи между объектом и действительностью, а также оценочные характеристики человека, в которых отражены типовые схемы действий в стандартных ситуациях. Апробированная в данной статье схема лексико-семантического анализа признаков стереотипных представлений народа может быть продуктивно использована при исследовании стереотипных представлений других национальных языков.

Ключевые слова: стереотипные представления народа, классификация, немецкие и русские паремии, паремиологическая картина мира, лингвокультурология, национально-культурная специфика.

Abstract

The relevance of this article is to identify the specifics of stereotypical representations of the people, which are verbalized in its paremiological picture of the world. Therefore, the purpose of the study is to analyze the lexical and semantic structure of the signs of stereotypical representations of the Russian people for the German-speaking classroom. The study was divided into five types stereotyping views: action, social, moral and spiritual, naturalistic and emotional. Their features are described by the method of field structuring and are divided into categorical, distinctive and further-clarifying features. The study also uses the method of continuous sampling, statistical analysis and generalization. The author applies an interdisciplinary approach due to the active use of the scientific category “stereotype” in different Sciences. The identified conceptual field signs stereotypes nominative and nominative-verbal nature of the lexical-semantic relations occurrences of convergence and divergence. The potency of the lexical semantic components of Russian

Proverbs Express the substantive, the procedural and indicative characteristic of stereotyping people. Paremias fix in its lexical-semantic structure different causal relationships between the object and reality, as well as the estimated characteristics of a person, which reflect the typical patterns of action in standard situations. The scheme of lexical-semantic analysis of the features of stereotypical representations of the people, tested in this article, can be productively used in the study of stereotypical representations of other national languages.

Key words. stereotypical representations of the people, classification, German and Russian paroemias, paremiological picture of the world, linguoculturology, national and cultural specificity.

Введение. В последние годы проводится много научных исследований с точки зрения когнитивного подхода (А.П. Бабушкин, Н.Н. Болдырев, Г.А. Волохин, Е.С. Кубрякова, З.Д. Попова, Ю.С. Степанов, И.А. Стернин, В.Н. Телия и др.). Однако до сих пор не проводилось системного анализа когнитивных аспектов паремиологической картины мира русского народа для немецкоговорящей учебной аудитории методом полевого структурирования. В свете современной антропоцентрической парадигмы стоит актуализировать изучение паремий с точки зрения их участия в познавательной деятельности народа, которая зафиксирована в языковой картине мира. Паремии являются яркими репрезентантами стереотипических представлений, знаний и опыта народа в языке. Вследствие этого они образуют паремиологическую картину мира, которая является инвариантной частью языковой картины мира (Апекова), (Иванова), (Селиверстова), (Скоробогатова). В ней отражена обобщённая культурно значимая информация и стереотипические представления народа о мире. Паремии функционируют в памяти народа как способ организации, хранения и репрезентации знаний и опыта народа в языке о мире, социальном контексте, стереотипах поведения, быте, ценностях.

В соответствии с терминологией автор термин «паремия» в данной статье используется как гипероним в отношении пословиц, пословично-поговорочных выражений и поговорок с назидательной направленностью. Эти устойчивые выражения имеют грамматическую структуру предложения и употребляются в прямом и переносном значении (Серегина, с. 5–6). Так, пословица может быть

реализована только иносказательно: *Лучше синица в руках, чем журавль в небе*, т.е. лучше обладать чем-то меньшим, чем надеяться получить когда-то что-либо большее. В пословично-поговорочных выражениях переосмыслены некоторые компоненты: *Без труда не вынешь и рыбку из пруда.* В данном случае лексический компонент *рыбка* русской паремии может быть заменен в русских контекстах такими объектами реальной действительности, как *диплом, обед* и др. Поговорка употребляется только в прямом значении: *Коса – девичья краса*; *Насильно мил не будешь; В тесноте, да не в обиде*. (Здесь и далее приводятся примеры русских паремий из (Даль) и (Аникин)).

Цель исследования – апробировать в данной статье схему лексико-семантического анализа признаков стереотипных представлений народа с помощью метода полевого структурирования.

Методы и материалы исследования. В исследовании используются также метод сплошной выборки, статистического анализа и обобщения. Автор статьи применяет междисциплинарный подход, что обусловлено активным использованием научной категории «стереотип» в разных науках. Материалом исследования стали 1600 русских паремий (пословицы, пословично-поговорочные выражения и поговорки) в рамках 3000 сверхфразовых контекстов их употребления в литературных произведениях XVI–XXI вв., изданиях газетно-журнального типа XX–XXI вв., а также ресурсах русскоязычных сегментов Интернета.

Результаты. В результате исследования лексико-семантической структуры русских паремий были выделены пять типов стереотипных представлений народа: акциональные, социальные, духовно-нравственные, натуралистические и эмоциональные. Их признаки были описаны методом полевого структурирования и подразделены на категориальные, отличительные и дополнительно-уточняющие признаки. У каждого типа стереотипных представлений народа были выявлены понятийные поля их признаков номинативного и номинативно-вербального характера с лексико-семантическими связями вхождения, схождения и расхождения. Семантические потенции лексических компонентов русских паремий выражают предметную, процессуальную и признаковую характеристику стереотипных представлений народа. Паремии фиксируют в своей лексико-семантической структуре разные причинно-следственные

связи между объектом и действительностью, а также оценочные характеристики человека, в которых отражены типовые схемы действий в стандартных ситуациях (Серегина, 2014). Апробированная в данной статье схема лексико-семантического анализа признаков стереотипных представлений народа может быть продуктивно использована при исследовании стереотипных представлений других национальных языков.

Обсуждение. Анализ лексико-семантической структуры русских паремий позволяет выявить и классифицировать пять стереотипных представлений народа, которые имеют следующее содержание: 1) ***акциональные стереотипные представления*** относятся к какому-либо аспекту действия (трудовая, интеллектуальная, речевая деятельность), которое связано с целесообразным изменением и преобразованием окружающей действительности *Работа и мучит, и кормит, и учит*; *Голова научит, руки сделают; Говорит направо, а глядит налево;* 2) ***социальные стереотипные представления*** представляют особенности взаимоотношений людей в разных социальных группах (разновозрастные, межсоциальные, семейные отношения и др.) *Что город, то норов, что деревня, то обычай*; *Молодой – на службу, старый – на совет; Злая жена сведет мужа с ума; В родной семье и каша гуще; Человек предполагает, а бог располагает;* 3) ***духовно-нравственные стереотипные представления*** отражают моральные отношения в обществе, которые связаны с нравственно-положительными (добро) и предосудительными (зло) поступками и мотивами людей в явлениях окружающей действительности *Торопись на доброе дело, а худое само приспеет;* 4) ***натуралистические стереотипные представления*** дают типичное представление народа о физиологических особенностях человека и окружающем его мире *Жизнь – отрада: умирать не надо; Август без тепла – хлеб втридорога;* 5) ***эмоциональные стереотипные представления*** отражают положительную и отрицательную реакции человека на воздействие окружающей действительности *Кто в радости живёт, того и кручина неймёт; Слепая ненависть – плохой советчик*. Методом полевого структурирования систематизированы категориальные, отличительные, а также дополняющие и уточняющие признаки названных типов стереотипных представлений русского народа. Их понятийные поля в контексте паремиологической картины мира содержат одну архисему и рас-

крываются в значениях дифференциальных и потенциальных сем. Поэтому данная структура представляет собой сложное образование, состоящее из иерархически организованных семантических компонентов. Содержание пяти стереотипных представлений раскрывается в категориальных признаках пяти архисем в ядре их понятийных полей, которые восходят к основным философским классам понятий: понятие о разных видах деятельности, понятие о межличностных взаимоотношениях, понятие о законах морали и нравственности, понятие о природе и человеке как ее части и понятие о психологическом складе человека.

Отличительные признаки стереотипных представлений характеризуются дифференциальными семами, которые составляют ближнюю периферию семантической структуры паремий. Так, пять архисем имеют 17 дифференциальных сем, которые в свою очередь дополняются и уточняются 95 потенциальными семами на дальней периферии. Наибольшее количество дифференциальных и потенциальных сем в структуре семантических полей, отражающих признаки социальных (8 дифференциальных и 27 потенциальных сем) и духовно-нравственных стереотипных представлений (2 дифференциальные и 26 потенциальных сем), свидетельствует о том, что паремии служат для нормативной регуляции социальных отношений человека в обществе в соответствии с его духовно-нравственными законами, нормами, правилами. Такая регламентация признаков стереотипных представлений говорит об их социальной значимости для русского народа. Менее разветвленную структуру имеют в порядке убывания акциональные (3 и 19 сем), эмоциональные (2 и 13 сем) и натуралистические (2 и 10 сем) стереотипные представления.

В результате анализа семантической структуры понятийных полей стереотипных представлений русского народа выявлено, что понятийные поля могут быть номинативного и смешанного, номинативно-вербального характера. К понятийным полям номинативного характера, когда основную часть лексических единиц, характеризующих семы, в процентном соотношении составляют именные части речи, относятся понятийные поля социальных, духовно-нравственных и натуралистических стереотипных представлений. Понятийные поля смешанного, номинативно-вербального характера, когда в его состав входят примерно в равном количестве имен-

ные части речи и глаголы, характеризующие семы, относятся понятийные поля акциональных и эмоциональных стереотипных представлений.

К основным типам *лексико-семантических связей* в рамках понятийных полей разных видов стереотипных представлений относятся *вхождение* с синонимической и гиперогипонимической связями*, схождение* с ассоциативной связью на основе формальных и семантических сходств, а также *расхождение* с антонимической связью. Лексические компоненты паремий, которые характеризуют стереотипные представления русского народа, являются ключевыми словами так называемой «сетки» и составляют его паремиологическую картину мира, а также поддерживают всю тематическую специфику разных видов стереотипных представлений.

Семантические потенции лексических компонентов паремий выражают предметную, процессуальную и признаковую характеристику стереотипных представлений. Лексические компоненты, выраженные нарицательными и абстрактными существительными, выступают в роли основных средств номинации стереотипных представлений. С помощью глаголов фиксируются и закрепляются многообразные ракурсы связей глагольного действия с предметами и лицами, производящими эти действия, или подверженные им. Они характеризуют агенс, временную аспектуальность, каузальную детерминацию действий, образ действий, качество, последствия – результат. Таким способом фиксируются типовые схемы действий в стандартных ситуациях общения или стереотипные представления о поведении. Прилагательные используются для называния разнообразных признаков стереотипных представлений об объектах/явлениях окружающей действительности, а наречия – стереотипных представлений о поведении в разных жизненных ситуациях.

Паремии фиксируют в своей лексико-семантической структуре разные причинно-следственные связи, в которых отражены типовые схемы действий в стандартных ситуациях. Они носят положительный *Хорошая работа два века живёт* и отрицательный характер последствий *Трудом праведным не наживёшь палат каменных*. Такие связи реализуются по модели: стереотипная ситуация → ее характеристика (дифференциальная сема → потенциальная сема) → положительные/отрицательные последствия.

Типовые схемы действий в стандартных ситуациях могут быть характерны для одновременно нескольких видов стереотипных представлений о поведении и реализовываться в разных видах сем *Нет друга – зови, потерял – ищи, нашёл – береги* и *За большим погонишься – малое потеряешь.* Они отражают одинаковые положительные последствия эмоциональных и духовно-нравственных стереотипных представлений о поведении, которые реализуются в дифференциальных семах «положительные эмоции» и «добрые поступки/положительные черты характера».

В паремиях зафиксирована также аксиологическая модель мира русского народа, связанная с существующей в каждой лингвокультуре шкалой ценностей. Национально-культурные предпочтения обусловлены практической целесообразностью определенных действий. Семантическая структура паремий формируется оценочной категоризацией, которая реализуется как общеоценочными словами «хорошо» и «плохо» и их лексическими вариантами «худо, худое» (*Хорошее лежит, а худое бежит*), дескриптивно-оценочными словами типа умный/глупый, красивый/некрасивый (*Глупый ищет большого места, а умного и в углу видать*), так и через модусы «нужно», «должно», «следует», «необходимо», «нельзя» (*Не нужен учёный, а нужен смышлёный*), а также имплицитно. Имплицитная оценка событий или действий не выражена в теле паремии лексически, а заложена в её значении и формируется в ситуации употребления паремии коммуникантами. Так, паремия *Седина в бороду, бес в ребро* содержит отрицательную оценку имплицитно, о чём свидетельствуют компоненты речевой ситуации (шарахнулась, глупым): Имени реки девушка не знала. Она шарахнулась от седеющего мужчины, пристающего с глупым вопросом. Красавица знала, что если *седина в бороду, то бес в ребро*. (А. Козлович. Путешествие из Лиозно в Рудню).

Заключение. Таким образом, в паремиологической картине мира русского народа отражены пять видов их стереотипных представлений, у которых в результате метода полевого структурирования выявлены разный характер связи сем. Семантические потенции лексических компонентов русских паремий выражают разные характеристики стереотипных представлений. Паремии фиксируют в своей лексико-семантической структуре определенные причинно-следственные связи между объектом и действительностью, в кото-

рых отражены оценочные характеристики и типовые схемы действий народа в стандартных, стереотипичных ситуациях.

Список литературы

1. Аникин В.П. Сборник русских пословиц и поговорок. – М.: Художественная литература, 1988. – 431 с.

2. Апекова Ж.Ш. Лингвокультурная специфика концептов «правда» и «ложь» в русской и кабардинской паремиологических картинах мира: Автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.19. Нальчик, 2009. – 27 с.

3. Даль В.И. Пословицы русского народа. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство ПСТ»: ЗАО НПП Ермак, 2005. – 734 с.

4. Иванова Е.В. Пословичные картины мира (на материале английских и русских пословиц). – СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2002. – 155 с.

5. Селиверстова Е.И. Русская пословица в паремиологическом пространстве: стабильность и вариативность (лингвистический аспект): Автореф. дис. … д-ра филол. наук: 10.02.01. СПб., 2010. – 47 с.

6. Серегина М.А. Немецкие паремии и речевое общение: лингвосемиотические аспекты: монография. – М.: Вузовская книга, 2013. – 232 с.

7. Серегина М.А. Стереотипные представления немецкого народа в аспекте их полевой структуры / М.А. Серегина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 4 (57). – С. 108–112.

8. Скоробогатова Т.И. Историческая память и фразеология: точки соприкосновения // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. Пятигорск: ПГЛУ, 2008. № 2. – С. 125–128.

References

1. Anikin, V.P. Sbornik russkih poslovic i pogovorok. – M.: Hudozhestvennaja literatura, 1988. – 431 s.

2. Apekova, Zh.Sh. Lingvokul'turnaja specifika konceptov «pravda» i «lozh'» v russkoj i kabardinskoj paremiologicheskih kartinah mira: Avtoref. dis. … kand. filol. nauk: 10.02.19. Nal'chik, 2009. – 27 s.

3. Dal', V.I. Poslovicy russkogo naroda. – M.: OOO «Izdatel'stvo Astrel'»: OOO «Izdatel'stvo PST»: ZAO NPP Ermak, 2005. – 734 s.

4. Ivanova, E.V. Poslovichnye kartiny mira (na materiale anglijskih i russkih poslovic). – SPb.: Filol. f-t SPbGU, 2002. – 155 s.

5. Seliverstova, E.I. Russkaja poslovica v paremiologicheskom prostranstve: stabil'nost' i variativnost' (lingvisticheskij aspekt): Avtoref. dis. … d-ra filol. nauk: 10.02.01. SPb., 2010. – 47 s.

6. Seregina M.A. Nemeckie paremii i rechevoe obshhenie: lingvosemioticheskie aspekty: monografija. – M.: Vuzovskaja kniga, 2013. – 232 s.

7. Seregina M.A. Stereotipnye predstavlenija nemeckogo naroda v aspekte ih polevoj struktury / M.A. Seregina // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 4 (57). – S. 108–112.

8. Skorobogatova, T.I. Istoricheskaja pamjat' i frazeologija: tochki soprikosnovenija // Vestnik Pjatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Pjatigorsk: PGLU, 2008. № 2. – S. 125–128.

Контактная информация:

Серегина Марина Александровна – к.пед.н. доц., Южный федеральный университет, Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, кафедра теории и практики немецкого языка.

E-mail: m.seregina@rambler.ru

РОЛЬ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМОВ С ГРЕЧЕСКОЙ ОСНОВОЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

А.А. Скомаровская
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия;
Приднестровский государственный
университет им. Т.Г. Шевченко
Тирасполь, Молдова

THE ROLE OF INTERNATIONALISMS WITH A GREEK BASIS IN STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

A.A. Skomarovskaya
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia;
Shevchenko Pridnestrovyan State University
Tiraspol, Moldova

Аннотация

В статье выявляется роль греческих интернациональных элементов при изучении русского языка как иностранного. Автор рассматривает теоретические и практические работы отечественных и зарубежных лингвистов, посвященные интернациональной лексике. Описываются интернациональные суффиксы, префиксы, корни, а также аналитические гибридные наименования, вычленяемые в европейских языках, в том числе и в русском, знание которых значительно облегчает процесс восприятия иностранцами русского языка

Ключевые слова: интернационализмы, методика РКИ, греческая основа

Annotation

The article reveals the role of Greek international elements in the study of The author considers the theoretical and practical works of domestic and foreign linguists dedicated to international vocabulary. It describes international suffixes, prefixes, roots, as well as analytical hybrid

names distinguished in European languages, including Russian, knowledge of which greatly facilitates the process of foreigners' perception of the Russian language

Key words: internationalism, RAFL methodology, Greek basis

Введение. В современной методике преподавания РКИ происходит постепенный отход от абсолютизации коммуникативного подхода. Коммуникативная компетенция перестает быть основополагающей целью обучения языку. Происходит постепенная переориентация на культурообразующий план, и важным аспектом обучения языку становится межкультурная компетенция, которая во главу угла ставит умение вступать в коммуникацию с представителем другой культуры. При этом такая межкультурная коммуникация предполагает способность осознания ограниченности своей собственной культуры и умение переключиться при встрече с представителем иной культуры на другие лингвистические и экстралингвистические нормы поведения. Так или иначе, обе компетенции, формируемые у обучаемых при освоении иностранного языка – как коммуникативная, так и межкультурная – остаются основными. В этом смысле изучение языка во всем его структурно-семантическом и функциональном многообразии способствует формированию первой компетенции. Если говорить о лингвистических основах формирования межкультурной компетенции при изучении иностранного языка, в частности русского, то можно отметить, что большое значение здесь может иметь акцентирование внимания на интернациональной лексике.

Процесс глобализации, являющийся мировой тенденцией, предполагает склонность к интеграции и унификации развитых стран в разных аспектах – социальном, экономическом, политическом, идеологическом, культурном. При такой тенденции лингвистические проблемы также становятся глобальными и требуют рассмотрения под новым углом зрения. Актуальность выбранной нами темы обусловлена тем, что в современных условиях вырастает роль интернациональной лексики в межкультурном общении, так как можно заметить тенденцию к сближению лексического состава разных языков. Особое значение интернационализмов связано с тем, что, как правило, в смысловом отношении они выражают знаковые понятия человеческой культуры. Этим объясняется важность рас-

смотрения интернационализмов при изучении дидактических вопросов РКИ, например, преодоления языкового барьера, переводческой деятельности, обучения иностранным языкам и т.д.

Словарное определение интернационализмов гласит, что «это слова, имеющие общее происхождение и в одном и том же значении свойственные многим – в том числе и неродственным – языкам (*грипп, спорт, спу́тник, цивилиза́ция, филосо́фия и т.п.*)» (Солтановская).

Более детальное определение встречаем в работе Акуленко В.В., который под интернационализмами понимает лексические единицы, сходные до степени идентификации в графическом (уже орфографическом) и фонематическом отношении с полностью или частично общей семантикой, выражающие понятия международного значения и существующие в нескольких (не менее чем трех) синхронически сопоставляемых языках (в том числе неродственных или неблизкородственных) (Акуленко, С. 61).

К описанию интернациональной лексики обратились еще на рубеже XIX и XX веков, причем авторами таких работ были не лингвисты, а представители других профессий, которые владели несколькими языками (например, математик Дж. Пеано, врач Л. Заменгоф и др.). Среди языковедов первым исследовал интернационализмы А. Мейе, который касался вопроса об исторических слоях интернационализмов в европейских языках. Он первым отметил, что явления интернационализации должны проявляться и в других ареалах, сложившихся вокруг «великих языков человеческой цивилизации» (Mei11et, c. 138–146). Под последними А. Мейе понимал международные языки эпохи феодализма, которые оказались предтечами для сменивших их национальных языков. После исследования Э. Рихтер, в языкознании закрепилось мнение, что интернационализмы – это только международные слова, причем представленные лишь в европейских языках. Э. Рихтер даже сужает круг интернационализмов до слов греко-латинского происхождения, распространившихся в европейских языках. При этом их стали рассматривать как частный случай заимствованных слов, приписывая им сугубо этимологический характер.

В отечественной лингвистике нтернациональная лексика достаточно подробно исследована в трудах Т.И. Зелениной, О. Б. Шахрай, В. В. Акуленко, Э. Ф. Володарской, Л.П. Крысина. Однако ряд

вопросов, посвященных интернационализмам, до сих пор остается открытым. Например, недостаточное количество работ посвящено сферам функционирования интернациональной лексики. Поскольку общая семантика является одним из важнейших критериев принадлежности определенных слов к интернационализмам, в наши дни имеется скудный материал, посвященный содержательной стороне интернационализмов. Данная проблематика отмечена лишь в работах А.Э. Рыцаревой, А. И. Едличко, Е. В. Копыловой и др.

В последние десятилетия в работах, посвященных интерлексикологии, у большинства лингвистов постепенно выработался единый терминологический аппарат. Интернационализмы определяют как межъязыковую синхроническую категорию лексем, сходных по внешней форме (с учетом закономерных соответствий звуковых и графических единиц в конкретных языках), с соотносимыми значениями, выражающие понятия международного характера из области науки и техники, культуры, искусства и т. п. и существующие в разных, как минимум трех, неродственных языках (Кочурова).

Современные исследователи считают, что интернационализмы нельзя отождествлять с такими понятиями, как заимствования, ксенонимы, ксенизмы, полионимы и экзонимы. Интернациональная лексика относится к нормативной и представляет собой устойчивые лексические единицы. Кроме того, интернациональные единицы могут быть как заимствованными, так и автохтонными. Немецкие ученые Й. Вольмерт и Б. Шелер полагают, что интернациональность является понятием метаязыковым. Они предлагают отойти от рассмотрения отдельно взятого языка и рассматривать явление интернациональности на межъязыковом уровне. При этом термин «интернационализм» становится «гиперонимом всех терминов, которыми обозначаются единицы всех уровней интерсистемы», к которым можно отнести интертексты, интерграммемы, интерлексемы, интерфразеологизмы, интерсинтагмы и т.д. (Volmert, C. 96).

Интернационализмы представляет собой весьма разнородный по происхождению слой лексики. В целом указываются два основных источника происхождения интернациональных лексем и интернациональных словообразовательных морфем.

Во-первых, греко-латинский фонд корней, словообразовательных аффиксов и готовых слов, заимствуемых целиком по при-

чине того, что именно латинский и греческий языки являлись научными в эпоху Средневековья (Volmert, C. 102).

Вторым источником интернационализмов являются разные национальные языки, в ту или иную историческую эпоху оказавшие большое влияние на другие языки. В разные исторические эпохи наиболее существенный вклад в фонд интернациональной лексики был внесен разными народами.

В методике преподавания РКИ важнейшим является рассмотрение первого из названных источников интернационализмов как базиса лексических и морфемных единиц, свойственных европейско-американскому ареалу и языкам народов СНГ.

Интернациональные суффиксы греческого происхождения сочетают в себе общее для ряда языков и специфическое для каждого конкретного языка, что проявляется в произношении (и/или написании), сочетаемости с корневыми морфемами, иногда – частично в семантике. Об их международности можно говорить до тех пор, пока они сохраняют в основном общее значение и могут отождествляться благодаря внешнему сходству. Такое сходство еще достаточно явно в случаях типа: рус. -изирова(ть), -изова(ть), бел. -ізаваць, пол. -izowa(c), чеш. -isovati, ит. -izz(are), исп.- iz(ar), порт, -iz(ar), англ. -ize, нем. -isier(en), голл. -iseer(en), франц. -is(er), и пр. Кроме того, международные суффиксы в точном смысле этого термина могут встречаться лишь в типолочески близких языках: так, тюркским языкам не свойственны аффиксы в том смысле, в котором они существуют во многих европейских языках.

Интернациональные суффиксы вне интернациональных слов встречаются в сочетании как с интернациональными, так и с неинтернациональными корнями и помогают понять деривационное, а нередко и все лексическое значение соответствующего слова двуязычным представителям других языков изоглоссы. Например, русский билингв, как правило, поймет в контексте значение английского слова processionist – «участник процессии», зная слово procession «процессия» и суффикс -ist, англичанин узнает в русских *журналист* и *танкист* названия лиц, а в случае знакомства с корнями поймет значения этих слов.

Интернациональные префиксы греко-латинского происхождения малочисленны сравнительно с суффиксами, а возможности их распространения более ограничены в типологическом плане вслед-

ствие отсутствия префиксации в ряде языковых семей (тюркской, угро-финской и др.) Все же некоторые международные префиксы выходят за пределы индоевропейских языков: например, наряду с Р анти-, А anti-, Н anti-, Ф anti- и аналогичными префиксами других славянских, германских и романских языков, а также лтш. anti-, лит. anti-, алб. anti-, нгр. av-:t- мы встречаем венг. anti-, фин. anti-, эст. anti-, тур. anti- и нек. др.

Наибольшее распространение в различных языках получили многочисленные международные корневые морфемы. В большом числе случаев они встречаются в составе интернациональных слов в сочетании со словообразовательными морфемами, которые являются специфическими для каждого из языков. Если корневые морфемы, а также строение слов в сопоставляемых языках получают регулярное соответствие, то слова могут отождествляться несмотря на фонетическое сходство только корневойморфемы. Примерами могут служить корни слов – относительных определений (в ряде языков–прилагательных): рус. *советский,* бел. *савецш,* чеш. *sovetsky,* слц. *sovietsky,* с.-х. *советски,* слвн. *sovjetski,* болг. *съветски,* англ. *Soviet*, нем. *sowjetisch, Sowjet-,* голл. *Sowjet,* дат. *sovietisk,* шв. *sovjeiisk,* норв. *sovjetisk,* франц. *sovietique,* исп. *sovietico,* ит. *sovietico,* порт, *sovietico,* рум. *sovietic,* молд. *советик* и др.

Международные корни, если они не только вычленяются, но и участвуют в словообразовании, нередко ложатся в основу производных интернациональных слов. Причем, даже если в состав неинтернациональных лексем входит международный корень, как показала практика преподавания РКИ, они легко усваиваются билингвами и полилингвами, знакомыми с этим корнем, а в случае знания словообразовательной модели могут быть поняты и без перевода. Так, русские, знакомые с английским языком, нередко поймут в контексте уже при первом знакомстве слова типа: англ. to corrupt (ср. рус. *коррупция),* англ. department (ср. рус. *департамент),* и т. п., даже если они не уверены в существовании соответствующих интернациональных английских имен существительных.

Кроме того, обучая иностранцев русскому языку, надо акцентировать внимание на аналитических гибридных наименованиях (префиксоидах и суффиксоидах), содержащих интернациональные препозитивные и постпозитивные элементы, которые как правило, функционируют в интернациональных сложных терминах. Среди

препозитивных блоков наиболее часто распространены *аэро-, микро-, био-, макро-, гео-, мега-, гидро- супер-, авто-, аудио-, видео-;* среди постпозитивных блоков можно отметить следующие: *-грамма, граф-, графия, -лог,-логия, -нает, -скоп, -скопия,* -фоб(ия) *и* мн. под.).

Между тем, можно отметить, что в современных языках существуют явления, более универсальные в плане выражения и содержания, чем интернациональная лексика. Например, исследования терминологических новообразований в ринди показало, что морфемы санкритской этимологии частично, а в ряде случаев и полностью, соответствуют интернациональным греко-римским морфемам. Например, *prati – контр, nava – нео, vad – изм, tanta – кратия* и т.д.

Заключение. Итак, хорошее знание греческого наследия в современном русском языке является важнейшим аспектом при изучении русского языка, в том числе и как иностранного. Понимание аффиксальных и корневых морфем греческого происхождения значительно облегчает распознавание и запоминание огромного лексического пласта, связанного с интернациональным фондом в лексике многих европейских языков. При этом множество вопросов, связанных с интернационализмами в методике РКИ, ждут своего решения (например, функционирование одного и того же пласта интернациональной лексики в разносистемных языках и пр).

Список литературы

1. Адамян Н.А. Семантические особенности интернациональной лексики в австрийском варианте немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Т. 13, вып. 3. 2015. С. 79–87.

2. Акуленко В.В. Вопросы интернационализации словарного состава языка. Харьков: Изд-во Харьков. ун-та, 1972. 215 с.

3. Акуленко В.В. Существует ли интернациональная лексика? // Вопросы языкознания. М.: Изд-во АН СССР, 1961. № 3. С. 60–69.

4. Кочурова Ю.Н. Интернациональная лексика в синхронии и диахронии (французский пласт) // Вестник Томского государственного университета. Серия: Языкознание. 2011. № 342. (http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=855&article_id=5103).

5. Лихтецкая Т. International and Pseudo-International Lexis in English. https://www.academia.edu/5120300/I._International_and_Pseudo-International_Lexis_in_English.

6. Солтановская Т.В. Интернационализмы в дипломатической терминологии современного русского языка. Автореф. дисс. на соискание ст. канд. филол. наук – Л.,1990.

7. Толковый словарь Ефремовой. Т. Ф. Ефремова. 2000. (https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/275377/).

8. Mei11et A. Les langues dans l` Europe nouvelle. 2-e ed. P., 1928. Цит. по Акуленко В.В. Вопросы интернационализации словарного состава языка. Харьков: Изд-во Харьков. ун-та, 1972. 215 с.

9. Volmert J. Interlexiklogie – theoretische und methodische Überlegungen zu einem neuen Arbeitsfeld // Internationalismen – Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie / Hrgs. von P. Braun, B. Schaeder, J. Volmert. Tübingen, 1990. S. 49.

References

1. Adamyan, N.A. Semanticheskie osobennosti internacional'noj leksiki v avstrijskom variante nemeckogo yazyka // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. T. 13, vyp. 3. 2015. C. 79–87.

2. Akulenko, V.V. Voprosy internacionalizacii slovarnogo sostava yazyka. Har'kov: Izd-vo Har'kov. un-ta, 1972. 215 s.

3. Akulenko, V.V. Sushchestvuet li internacional'naya leksika? // Voprosy yazykoznaniya. M.: Izd-vo AN SSSR, 1961. № 3. S. 60–69.

4. Kochurova, YU.N. Internacional'naya leksika v sinhronii i diahronii (francuzskij plast) // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: YAzykoznanie. 2011. № 342. (http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=855&article_id=5103).

5. Lihteckaya, T. International and Pseudo-International Lexis in English. https://www.academia.edu/5120300/I._International_and_Pseudo-International_Lexis_in_English.

6. Soltanovskaya, T.V. Internacionalizmy v diplomaticheskoj terminologii sovremennogo russkogo yazyka. Avtoref. diss. na soiskanie st. kand. filol. nauk – L.,1990.

7. Tolkovyj slovar' Efremovoj. T. F. Efremova. 2000. (https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/275377/).

8. Mei11et, A. Les langues dans l` Europe nouvelle. 2-e ed. P., 1928. Cit. po Akulenko V.V. Voprosy internacionalizacii slovarnogo sostava yazyka. Har'kov: Izd-vo Har'kov. un-ta, 1972. 215 s.

9. Volmert, J. Interlexiklogie – theoretische und methodische Überlegungen zu einem neuen Arbeitsfeld // Internationalismen – Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie / Hrgs. von P. Braun, B. Schaeder, J. Volmert. Tübingen, 1990. S. 49.

Контактная информация:

Скомаровская Анастасия – старший преподаватель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета ПГУ им. Т.Г. Шевченко.

КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ ВСТРЕЧА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ)

А.В. Солоненко, А.В. Хизниченко
Национальный исследовательский
Томский государственный университет
Томск, Россия

CROSS-CULTURAL TALK AS A FORM OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING (BASED ON THE TEACHING EXPERIENCE)

Alexandra Solonenko, Anna Khiznichenko
National Research Tomsk State University
Tomsk, Russia

Аннотация

Перед современным преподавателем иностранного языка стоит задача формирования у учащихся коммуникативной компетенции, развития навыков устного речевого поведения, организации разговорной практики. В статье описан и проанализирован опыт проведения двух совместных занятий группы российских студентов, изучающих английский язык, и группы иностранных сту-

дентов, изучающих русский язык. Целью совместного занятия является развитие навыков аудирования и говорения в процессе межкультурной коммуникации. Ситуация спонтанного общения на иностранном языке организована путем привлечения игровой технологии и технологии speed-talking. По результатам совместной работы можно сделать вывод о том, что, помимо собственно лингвистической, обеспечено развитие ряда социально-личностных, общекультурных, общепрофессиональных компетенций у студентов. В статье определен педагогический эффект совместного занятия и отмечены затруднения, возникшие в процессе его проведения, представлен методический потенциал данной формы работы со студентами.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, игровая технология, технология speed-talking, метод кейс-стади.

Abstract

Nowadays a foreign languages teacher faces such challenges as learners' communicative competence developing, effective speaking skills teaching, designing the activities which would promote application of various language skills in conversation. The article presents the experience of two 'blended groups classes' designing and managing for two study groups – the Russian students learning English and for the foreign students learning Russian. Those 'blended groups classes' were aimed at listening and speaking skills development as a part of cross-cultural communication organization. The unplanned, spontaneous speaking in the class was designed by means of such learning techniques as gamified learning and speed-talking. The development of various components of learners' communicative competence has been identified as the main outcome of the 'blended groups classes'. The authors present the pedagogical effect of the described form of foreign languages learning, mention the difficulties that arose the class, identify the methodology potential of 'blended groups classes' for foreign languages learning.

Key words: cross-cultural communication, gamified learning, speed-talking, case study research method.

Введение. Обучение иностранным языкам нацелено на формирование коммуникативной компетенции как компетенции «выбора и реализации программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке

общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» (Вятютнев, с. 38). Однако формирование такого комплекса умений в условиях отсутствия аутентичного общения становится вызовом для преподавателя иностранного языка в вузе. При переходе от официально-делового контекста общения (с преподавателем, с одногруппниками) к общению неформальному учащиеся испытывают ряд трудностей психологического и психолингвистического характера (Королева, Вербицкая, с. 191–197). Таким образом, перед преподавателем стоит задача организации ситуаций, предполагающих близкое к аутентичному и при этом успешное общение на иностранном языке. Формирование уверенности при говорении на иностранном языке является одним из факторов, влияющих на успешное овладение данным видом речевой деятельности (Boonkit, с. 1308) Важным фактором, обеспечивающим эффективность такого общения с точки зрения развития образовательных компетенций, становится и то, что преподаватель может контролировать коммуникацию и анализировать ее результаты.

Обращение к исследованию профессиональных кейсов в педагогической практике все чаще отмечается в контексте расширения спектра новых образовательных возможностей (Полонников, Прозументова, с. 47–57). Анализ единичного, однажды случившегося с педагогом в его образовательной практике опыта, выявление причин, лежащих в основе это опыта, действий преподавателя и студентов в описываемой ситуации, определение их результатов и перспектив дальнейшего применения полученного опыта (Ary, с. 392) – все это становится стимулом к осознанному изменению педагогом своей педагогической стратегии, расширению своего методического репертуара, и, в конечном итоге, профессиональному росту и развитию. Основой представленного в статье кейса, как упоминалось выше, стали совместные занятия по русскому языку как иностранному и английскому языку как иностранному.

Цель. Результаты «смешанных» занятий побудили преподавателей описать и проанализировать полученный опыт, определить истоки появления идеи, обосновать использование образовательных технологий «языковая настольная игра» и «speed-talking», оце-

нить педагогический эффект и перспективы данной формы работы со студентами.

Результаты. Преподавание РКИ в Томском государственном университете ведется в условиях неродственной языковой среды, вследствие чего особенно важным становится комплексное развитие навыков устного речевого поведения, обобщение полученных знаний и умений в процессе разговорной практики. В рамках «смешанных» занятий удалось апробировать эффективный способ овладения навыками аудирования и говорения в условиях «реальной» межкультурной коммуникации.

Одной из проблем студентов-иностранцев, изучающих русский язык в России, является их своеобразная изолированность от других учащихся, возникающая из-за ряда объективных и субъективных факторов: вне аудитории студенты общаются друг с другом на родном для них языке, их обучение, внеучебная деятельность и проживание нередко организованы отдельно от русских студентов. Последние, напротив, оказываются лишенными систематического контакта с носителями английского языка. Организация групповой работы студентов на «смешанном» занятии является одним из вариантов решения описанной проблемы.

Среди важнейших результатов организованного мероприятия можно назвать активизацию мыслительной деятельности учащихся и повышение их мотивации к овладению неродным языком.

Обсуждение. Преподаватели двух учебных групп обратились к студентам факультативных учебных курсов «Русский язык для иностранных студентов нефилологических специальностей. Часть пятая» (уровень владения русским языком B2) и «Разговорный английский» (уровень владения языком B1–B2 по шкале CEFR) с предложением организовать «смешанное» занятие, в котором примут участие как русские, так и иностранные студенты из Чили, Бразилии, Вьетнама, Китая, Франции. Идея получила поддержку у студентов.

Большинство иностранных студентов владеет английским языком как языком международного общения, при этом английский язык не является родным языком для большинства студентов и не применяется в качестве языка-посредника в процессе обучения РКИ. Таким образом, занятие, проводимое с участием студентов-иностранцев на

русском и английском языках, является занятием, в рамках которого задействованы два неродных для учащихся языка.

На этапе подготовки к общему занятию обе группы сформулировали с преподавателями темы для дискуссии. Актуальными и интересными были названы такие темы, как «Семья», «Учеба», «Традиции и праздники», «Впечатления о Томске и университете», «Кулинарные традиции», «Путешествия», «Изучение языков». Совместно с преподавателем были также обозначены темы, которых по тем или иным причинам нужно избегать (религия, политика, возраст и др.). Был составлен список фраз и выражений, которые могут быть использованы как уточнение, наводящий вопрос, просьба повторить сказанное. Кроме этого, были оговорены цели и задачи предстоящего занятия, возможные проблемы и способы их решения.

Этап подготовки повышает уровень осознанности учащихся и их личной ответственности за успех предстоящего мероприятия, демонстрирует потенциал занятия в плане развития профессиональных компетенций, вместе с тем снижает тревожность, возникающую перед новым форматом работы. В процессе совместной учебной деятельности студенты определяют цели и желаемые результаты, содержательную составляющую встречи. На данном этапе получают развитие все составляющие коммуникативной компетенции (согласно В.В. Сафоновой (Сафонова)): языковая (составление вопросов – повторение лексических и грамматических конструкций), речевая (обсуждение фраз, способствующих успешному построению общения с собеседником), социокультурная (обсуждение тем, допустимых и недопустимых для разговора с представителем другой культуры).

Второй этап – этап проведения занятия. Преподаватели определили следующий алгоритм работы:

1. Приветствие, распределение студентов по группам (5 минут).
2. Формулировка и запись учащимися на отдельном листе бумаги интересующих их тем, вопросов для обсуждения (5 минут).
3. Представление формата автономной работы групп, организация дискуссий с применением технологии speed-talking (35 минут).
4. Смена формата работы на общий. Презентация настольной игры «Alias» на русском и английском языке, объяснение правил, формирование новых команд смешанного состава, игра (35 минут).

5. Подведение итогов занятия, рефлексия и саморефлексия (10 минут).

Автономная работа групп представляет собой знакомство и дискуссию в составе небольшой группы (3–5 человек, из которых 1–2 иностранных студента). Один их участников случайным образом выбирает тему для обсуждения на русском языке, затем по сигналу преподавателя (звук колокольчика) осуществляется переход на другой язык. Студентам дается право выбирать новую тему в любой момент беседы по своему усмотрению. Следующий звуковой сигнал означает необходимость ротации участников. Смена участников в группах длится до тех, пока все не познакомятся друг с другом: в результате инициируется несколько «коротких бесед» – speed-talking.

Игровая часть занятия предполагает работу за одним столом с использованием настольной игры «Alias» (издательство «Tactic», автор Mikko Koivusalo). Основным элементом игры являются карточки со словами или словосочетаниями. Главная задача, стоящая перед игроками, – угадать как можно большее количество слов за ограниченное время. Слова объясняются посредством ассоциаций, синонимов, антонимов, описаний, намеков. Запрещено называть однокоренные слова, а также буквы, входящие в состав слова (подробнее: (Хизниченко)).

Таким образом, первая половина занятия проходит в непринужденной, «свободной» атмосфере полилога, присущей живому неофициальному общению, вторая предполагает четкий регламент, соревновательную составляющую. Участие преподавателей сводится к выполнению роли кураторов-наблюдателей.

Третий этап – рефлексия образовательного опыта, которая была разделена на несколько ступеней:

1. В конце занятия студентов попросили устно описать свои впечатления от занятия в нескольких словах. Цель данного этапа рефлексии – обозначить свои эмоции, закрепить прожитый опыт как личностный, ценностный.

2. Студентов попросили в течение недели письменно ответить на вопросы: «Прошедшее занятие было ... ; Какие трудности возникали у Вас при общении на русском языке? На английском языке?; Как Вы эти трудности преодолевали?; Наиболее интересно мне было обсуждать ... ; Что Вам дало это занятие для знания рус-

ского языка? / для знания английского языка?; Что бы Вы поменяли, предложили для следующего подобного занятия?; Было ли Вам легко понимать русских студентов, когда они говорили на родном языке? Почему?».

Отвечая на вопросы анкеты, русские студенты отметили, что занятие было интересным, полезным, новым, неожиданным. Некоторым понравилась соревновательная составляющая, работа в команде, формат работы, предполагающий активность всех участников. Среди трудностей в общении называли акцент собеседников, а также затруднения в подборе слов и грамматических конструкций при ответе на вопрос собеседника. В случае трудностей с пониманием студенты переспрашивали, просили «сказать по-другому», искали синонимы, альтернативные грамматические конструкции для выражения своей мысли. Студенты упомянули пользу практики спонтанного говорения, подчеркнули важность для них новых знакомств, интерес к культуре Чили, Китая, Франции, Вьетнама, Бразилии, который появился после общения со студентами из этих стран. Среди предложений для следующего занятия были более плавный переход от одного языка к другому, другие языковые игры, подготовка презентаций для иностранных гостей.

Иностранные студенты в качестве трудностей отметили особенности своего и чужого произношения, недостаток словарного запаса, неумение структурировать речь на русском языке, смешение языков (использование английского эквивалента там, где не могли подобрать русское слово, и наоборот). Упомянули беспокойство из-за быстрой смены языков, в связи с чем поступило предложение провести половину занятия на русском языке, половину на английском. Также предложили добавить к дискуссии чай и печенье, чтобы сделать общение более неформальным, просмотр и обсуждение короткометражного фильма.

Иностранцам понравилось рассказывать о своей стране, культуре, национальной кухне, а также узнавать новое о русской культуре и самосознании русского народа. Полезным назвали общение со студентами различных специальностей, возможность развивать навыки аудирования и говорения. Студент из Китая сделал вывод о необходимости совершенствования не только русского, но и английского языка.

Предложенный тип рефлексии позволяет студентам более детально описать свой опыт, выделить и оценить важное, обозначить успехи и затруднения, высказать идеи для организации подобных занятий в будущем. Все студенты написали, что хотели бы повторить опыт совместного занятия.

3. Устное обсуждение занятий с преподавателем при следующей встрече позволило обнаружить более глубокие наблюдения студентов. Так, русские студенты отметили, что иностранцы очень мало времени проводят вне университетского кампуса: появилась идея организовать встречу вне стен общежития. От студентов поступили запросы на упражнения и игры, которые стимулировали бы спонтанную речь, предложения добавить новые темы для обсуждений и языковые игры.

Организация рефлексии в несколько этапов, на наш взгляд, позволяет рассмотреть образовательный опыт студентов в нескольких плоскостях (эмоциональной, учебно-образовательной, личностной), делает событие более осознанным через проживание полученного опыта в рефлексивных текстах и в устной форме, способствуют стимулированию образовательных инициатив учащихся.

Заключение. Описанный формат занятия может быть признан эффективным педагогическим приемом, предполагающим возможность неоднократного (систематического) практического использования. Он нацелен на освоение наиболее трудных аспектов коммуникации – аудирования и говорения, на формирование уверенности при спонтанном общении на иностранном языке, при этом речевая деятельность оказывается приближенной к естественным стилистическим и грамматическим нормам. В качестве перспективы исследования можно назвать детальное описание данного опыта как педагогической технологии «смешанное занятие», дальнейшее изучение его образовательного и методического потенциала. Остаются открытыми вопросы, связанные с проведением подобных занятий для студентов с более низким уровнем владения иностранным языком, разнообразием методических приемов и образовательных технологий при систематических встречах студентов, организацией совместной проектной деятельности учащихся.

Список литературы

1. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. С. 38–45.

2. Королева О.С., Вербицкая Н.О. Проблема затруднений в иноязычном говорении при переходе от учебной к реальной ситуации аутентичного общения // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 4А. С. 191–197.

3. Полонников А. А., Прозументова Г. Н. Case study как метод порождения инновационных изменений в образовании // Высшее образование в России. 2014. №. 11. С. 47–57.

4. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. Серия: О чем спорят в языковой педагогике. М.: Еврошкола, 2004. 236 с.

5. Хизниченко А.В. Настольная языковая игра как способ развития речевых навыков при обучении русскому языку как иностранному: методическая разработка для преподавателей русского языка как иностранного. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета. 2016. 30 с.

6. Ary D. et al. Introduction to research in education. Belmont : Cengage Learning, 2018. 720 p.

7. Boonkit K. Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2010. № 2. P. 1305–1309.

References

1. Ary, D. et al. (2018). Introduction to research in education. Belmont: Cengage Learning Publ.

2. Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2. 1305–1309.

3. Khiznichenko, A.V. (2016). Board linguistic game as a way to develop speech skills when teaching Russian as a foreign language: methodological manual for teachers of Russian as a foreign language. Tomsk: Tomsk State University Publishing House.

4. Koroleva, O.S. & Verbitskaya, N.O. (2018). The problem of difficulties in foreign language speaking in the transition from educational to real situation of authentic communication . Journal of Pedagogical Research. 8. 4A. 191–197.

5. Polonnikov, A. A. & Prozoumentova, G. N. (2014). Case study as a method of generating innovative changes in education. The higher education in Russia. 11. 47–57.

6. Safonova, V.V. (2004). Communication competence: modern approaches to multilevel description for methodological purposes. Series: What is being argued about in linguistic pedagogy. Moscow: Euroschool Publ.

7. Vyatyoutnev, M. N. (1977). Communicative orientation of Russian language learning in foreign schools. Russian abroad. 6. 38–45.

Контактная информация:

Солоненко Александра Владимировна – старший преподаватель кафедры английской филологии, факультет иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет, 634050 г. Томск, ул. Ленина, 36.

E-mail: a.solonenko70tomsk@gmail.com

Хизниченко Анна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, филологический факультет, Национальный исследовательский Томский государственный университет, 634050 г. Томск, ул. Ленина, 36.

E-mail: anna_khiznichenko@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ СМЫСЛЫ КОНЦЕПТА «МЕЧТА» В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Тао Ин
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

LINGUOCULTURAL MEANINGS OF THE CONCEPT "DREAM" IN THE RUSSIAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS

Tao Ying
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

Универсальный концепт «мечта» в русском языке приобретает своеобразные национальные признаки и репрезентации. Целью настоящей статьи является изучение лингвокультурных смыслов данного концепта в языковом сознании русского народа. В работе рассмотрены семантические толкования слова «мечта» в разных словарях, проанализированы его значения в материалах художественных фрагментов, выделены шесть главных и распространенных смыслов концепта в русской лингвокультуре. По результатам исследования обнаруживается, что концепт «мечта» в русской культуре считается и положительным, и отрицательным, что отражает народный менталитет и мировоззрение.

Ключевые слова: концепт, мечта, смысл, лингвокультура.

Abstract

The universal concept "dream" in the Russian language takes on peculiar national characteristics and representations. The purpose of this article is to study the linguocultural meanings of this concept in the linguistic consciousness of the Russian people. The work considers semantic interpretations of the word "dream" in different dictionaries, analyzes its meanings in the materials of artistic fragments, identifies six main and common meanings of the concept in Russian linguistic culture. According to the results of the study, it is found that the concept "dream" in

Russian culture is considered both positive and negative, which reflects the national mentality and worldview.

Key words: concept, dream, meaning, linguistic culture.

Введение. Мечта, как жизнь и смерть, является вечным, универсальным для человечества, поскольку люди всегда о чем-либо думают, мечтают. С одной стороны, это ментальное, психологическое явление в сознании человека на основе воображения и представления о мире, с другой стороны, после вербализации она выступает как повсеместное общественно-культурное явление с наличием богатого содержания. С появления «американской мечты» в прошлом веке до выдвижения концепции «китайской мечты» в последние годы концепт «мечта» уже стал лингвокультурным символом с национально-семантическими особенностями. Безусловно, мечта для русского народа имеет своеобразные культурные особенности, отражающие национальное мировоззрение. Поэтому рассмотрение данного концепта на фоне русской лингвокультуры помогает иностранным студентам, изучающим русский язык, глубже понимать русскую культуру, способствует коммуникации между разными культурами.

Концепт «мечта» представлен в русской лингвокультуре немалыми лексическими единицами, как *мечта*, *мечтание*, *фантазия*, *греза*, *иллюзия* и т. д. Для настоящего исследования наиболее значимым являются лексем *мечта*, представляющий собой слово-имя данного концепта, который считается семантической доминантой, и указывает на первичные представления о изучаемым объектом. Как утверждают ученые, что «имя концепта – это главным образом слово», выступающее одним из его лексико-семантических вариантов (Москвин), из описаний синтагматических и парадигматических связей которого складывается полно семантическая характеристика данного концепта (Никитина).

В связи с этим, **целью** данной статьи является попытка изучения лингвокультурных смыслов слова-концепта «мечта» в русском языке. **Методологической основой** статьи послужили толковые словари и научные труды по исследованию концепта «мечта», а также в статье применялись **методы** описательного, компонентного и лексико-семантического анализа.

Результаты и обсуждение. В русском языке слово «*мечта*» проявляется многозначным. Данное слово в словаре В. И. Даля определяется как «всякая картина воображения и игра мысли; пустая, несбыточная выдумка; призрак, видение, мара» (Даль). Толковой словарь С. И. Ожегова представляет три его значения: 1) «нечто, созданное воображением, мысленно представляемое»; 2) «предмет желаний, стремлений»; 3) «в знач. сказ. о чём-н. очень хорошем (разг. шутл.)» (Ожегов). Относительно полное толкование, на взгляд автора, даёт словарь МАС, где фиксирует пять значений слова: 1) «что-л. созданное воображением, фантазией. *устар.* признак, видение»; 2) «процесс создания в воображении каких-л. образов, представляемых как существующие»; 3) «мысль, дума о чем-л. сильно желаемом, манящем; стремление, желание»; 4) «разг. о чём-л. являющемся пределом желаний (употребляется как высшая оценка чего-л.)»; 5) «о чём-л. нереальном, несуществующем или неосуществимом» (МАС).

Из словарных толкований можно полагать, что мечта представляет собой мыслительную деятельность человека, имеющую такие понятийные признаки, как «образ», «процесс», «желание», «хорошо», «нереальность» и т. п. По результатам исследования С. А. Сергеева, самой высокой частотностью языковых употреблений являются признаки «желание», «процесс» и «образ», которые могут приобретать актуальность в процессе функционирования для носителя языка (Сергеев).

Рассмотрев связанных со словом «мечта» материалов, автор обнаруживает, что наиболее способными для выяснения лингвокультурных особенностей концепта «мечта» проявляются художественные контексты. В настоящей статье с помощью словарных толкований и научно-исследовательских трудов С. А. Сергеева (Сергеев), Е. Б. Никифоровой (Никифорова), Н. И. Степыкина (Степыкин) и др. пытается выделить следующие базовые, распространенные русские лингвокультурные смыслы данного концепта:

1) *образ, созданный воображением.*

Данный смысл, в качестве первой семы слова в современных толковых словарях, занимает ядерное место в структуре концепта «мечта». Так как в лексикографической практике приято в первой очереди фиксировать значение, которое считается самым актуаль-

ным для языкового сознании данного периода (Сергеев). В этом смысле слово «мечта» именует ментальную картину, образованную человеком посредством воображения. Например, «*С ранних пор привык один бродить я в зал из зала и населять мечтами их простор*» (А. К. Толстой, «Портрет»); «*Как скоро светлые рассеялись мечты!*» (Плещеев, «Раздумье»); «*А между тем это не мечта моего воображения*» (Достоевский, «Записки из мертвого дома»).

2) *мыслительная деятельность с определенными условиями*.

В данном плане подчеркиваются понятийные признаки концепта – «процесс». Здесь мечта рассматривается как мыслительная деятельность человека, требующая определенных условий, усилий, даже времени. В создании мечты человек использует воображение и мысленные образы, которые более или менее имеют основу действительности, но оставляют только лучшую сторону после обработки субъекта. Поэтому такой процесс, как правило, приносит удовольствие, что сильно привлекает человека, иногда даже позволяет субъекту терять осознание того, что все эти лишь ирреальные мысленные образы. Например, «*Она заставала себя на мечтаниях о том, что было бы, если б она не была замужем и он был бы свободен*» (Толстой, «Анна Каренина»); «*Потом воспоминания переходили в мечты, и прошедшее в воображении мешалось с тем, что будет*» (Чехов, «Дама с собачкой»); «*И снова мечты заменяли действительность, и снова сознание действительности разрушало мечты*» (Толстой, «Детство»).

3) *желание, стремление, внутренняя интенцию человека.*

В русском языке слово «мечта» часто используется для выражения некого желания, стремления или цели человека. В этом случае она с глагольной формой *мечтать* входит в синонимический ряд: *хотеть – желать – мечтать – жаждать* (Апресян), например, «*Тоска у него мало-помалу вылилась – в мечту купить себе маленькую усадебку где-нибудь на берегу реки или озера*» (Чехов, «Крыжовник»); «*Была у него такая странная мечта: он хотел превратиться в рыбу. И уплыть*» (Айтматов, «Белый пароход»). При этом данная лексема может и обозначать какой-то конкретный предмет желания, который человек способен четко сформулировать: *мечта о любви, о поездке куда-н., о подвиге, о успехе* и т. д., а в форме

множественного числа она «приобретает некоторую смысловую диффузность и отвлеченность» (Никифорова).

Более того, отражая желание субъекта, слово «мечта» нередко употребляется с эмоциональными выражениями, содержащими положительные коннотации, например с признаками «радостью», «счастьем», «страстью»: «*Но юность нам советует лукава, и шумные нас радуют мечты*» (Пушкин, «19 октября»); «*И все счастливые мечты / В душе влюбленной возбудила*» (Пушкин, «Ты и вы»); «*Наши страстные мечты о Суходоле были понятны*» (Бунин, «Суходол»).

4) *что-л. ирреальное, пустое занятие без результатов, неполезная трата времени.*

Этот смысл, связанный со вторым значением «мыслительная деятельность», обозначает то, что существует только в воображении и невозможно в реальности, чего нельзя достичь. Он отличается сильно отрицательным характером, что можно видеться в таких конструкции, как «*считать что-л. мечтой*», «*что-л. кажется мечтой*», «*встреча с кумиром оказалась мечтой*», «*голубая мечта*» и т. п. Например, «*Мысль о том, чтоб откладывать из своего жалованья, оказалась мечтою*» (Толстой, «Война и мир»); «*Это все только мечты. Путь до экрана очень тернист, труден, чаще всего непроходим для тех, кто мечтает о славе…*» (Беляев, «Человек, нашедший свое лицо»).

5) *оценка чего-л., о чём-л. очень хорошем.*

Это является переносным значением мечты, которое обычно употребляется в разговорном стиле, и считается результатом развития «позитивного» признака значения «желание». Данный смысл часто встречается в устойчивой конструкции: *это не …, а мечта*, выражая высшую степень положительной оценки. Например, «*Очень часто из старого перекрашенного платья – выходили просто чудеса, нечто обворожительное, не платье, а мечта*» (Чехов, «Попрыгунья»); «*Ай! Я упаду в обморок. Это не коляска, это мечта. Можно задохнуться от счастья сидеть в такой коляске*» (Островский, «Бешеные деньги»).

6) *условно социальное явления или идеология.*

Обозначая данное значение, слово «мечта» обычно употребляется с выражениями регионального или национального признака,

как «китайская мечта», «русская мечта», «американская мечта». Данный смысл нами выделяется не по тому, что он несет на себя типичную специфику русской лингвокультуры, а потому, что он уже стал повсеместным явлением не только в русском языке, но и в других языках. Эти выразительные типы, безусловно, содержат в себе определенные коллективные представления о мире, о жизни, о счастье и др., отражает национальное сознание и мировоззрение.

Заключение. Рассмотрев русские лингвокультурные смыслы у концепта «мечта» можно прийти к выводу, что данный концепт в русском языковом сознании прежде всего является процессом или результатом мыслительной деятельности человека с воображением. Он может и конкретным, и абстрактным, одновременно содержит положительные и отрицательные коннотации. С одной стороны, одна из его наиболее значимых семантик представляет собой выражение о желании, стремлении с наличием позитивной оценкой. С другой стороны, данный концепт в сознании русского народа в некоторых случаях считается нереальной, иллюзорной и пустой.

Выяснение лингвокультурных смыслов концепта «мечта» помогает учащимся при изучении русского языка правильно и глубоко понимать культуру и менталитет русского народа, содействовать связь и обмен между разными культурами в иностранной аудитории.

Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды в 2 т. Т.1. Лексическая семантика. М.: «Языки русской культуры», 1995.

2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т. 1: А – З. М.: ТЕРРА, 1994. 800 с.

3. МАС Малый академический словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://gufo.me/dict/mas/мечта (дата обращения: 28.04.2019).

4. Москвин В.П., Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики. Рецензия // ВЯ. 2000. № 6. С. 137–140.

5. Никитина С.Е. О концептуальном анализе в народной культуре // Логический анализ языка. Культурные концепты. М., 1991. С. 117–123.

6. Никифорова Е.Б. Смысловая эволюция концепта «мечта» и его вербализация в русском языке (XIX–XXI вв.) // Вестник Са-

марского университета. История, педагогика, филология. 2006, № 10-2 (50). С. 204–210.

7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: ок.100000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под ред. проф. Л. И. Скворцова. М.: ООО «Издательство АСТ»; ООО «Издательство «Мир и Образование», 2014. 736 с.

8. Сергеев С.А. Особенности объективации концепта мечта в русской языковой картине мира: диссертация … к. филол. н.: 10.02.01. Кемерово, 2005. 164 с.

9. Степыкин Н.И., Ревина М.А. Концепт «мечта» в русской, американской и китайской лингвокультурах: сравнительный анализ // Новый взгляд на проблемы современного языкознания. Материалы VI Международный научной конференции школьников, студентов и аспирантов. 2015. С. 377–387.

References

1. Apresyan, Yu.D. (1995). Izbrannye trudy v 2 t. T.1. Leksicheskaya semantika. Moscoq: Yazyki russkoi kul'tury Publ.

2. Dal', V.I. (1994). Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: V 4 t. T. 1: A – Z. Moscow: TERRA Publ.

3. Malyi akademicheskii slovar' (MAS). Retrieved 28 April, 2019 from https://gufo.me/dict/mas/mechta.

4. Moskvin, V.P. & Alefirenko, N.F. (2000). Spornye problemy semantiki. Retsenziya . VYA. 6. 137–140.

5. Nikitina, S.E. (1991). O kontseptual'nom analize v narodnoi kul'ture. Logicheskii analiz yazyka. Kul'turnye kontsepty (117–123). Moscow.

6. Nikiforova, E.B. (2006). Smyslovaya evolyutsiya kontsepta «mechta» i ego verbalizatsiya v russkom yazyke (XIX–XXI vv.). Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya. 10-2 (50). 204–210.

7. Ozhegov, S.I. (2014). Tolkovyi slovar' russkogo yazyka: ok.100000 slov, terminov i frazeologicheskikh vyrazhenii. Moscow: OOO «Izdatel'stvo AST» Publ.; OOO «Izdatel'stvo «Mir i Obrazovanie» Publ.

8. Sergeev, S.A. (2005). Osobennosti objektivatsii kontsepta mechta v russkoi yazykovoi kartine mira: dissertatsiya … cand. filol. nauk. Kemerovo.

9. Stepykin, N.I. & Revina, M.A. (2015). Kontsept «mechta» v russkoi, amerikanskoi i kitaiskoi lingvokul'turakh: sravnitel'nyi analiz. Novyi vzglyad na problemy sovremennogo yazykoznaniya. Materialy VI Mezhdunarodnyi nauchnoi konferentsii shkol'nikov, studentov i aspirantov (pp. 377–387).

Контактная информация:

Тао Ин – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов.

E-mail: katherine.ty@mail.ru

ВАЖНОСТЬ ОСВОЕНИЯ ИНОФОНАМИ КОНСТАНТ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ИНОЯЗЫЧНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.И. Тихонович
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

IMPORTANCE OF THE FOREIGN EXPLORATION OF THE CONSTANTS OF RUSSIAN CULTURE IN THE CONTEXT OF "FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE EDUCATION"

T.I. Tikhonovich
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

В статье рассматриваются особенности концепции иноязычного коммуникативного образования, показывается важность освоения констант культуры, в парадигме иноязычного коммуникативного образования.

Ключевые слова: концепция иноязычного коммуникативного образования, парадигма, коммуникативная компетенция, константы культуры.

Annotation

The article discusses the features of the concept of foreign language communication education, shows the importance of mastering the cultural constants in the paradigm of foreign language communication education.

Key words: concept of foreign language communicative education, paradigm, communicative competence, cultural constants.

Целью нашей статьи является выявление важности освоения инофонами констант русской культуры.

Развитие и обогащение межкультурных связей в различных областях деятельности, диалог культур, информационно-коммуникативные технологии являются основной причиной возрастания значимости иностранных языков. Уже сегодня мы обладаем широкими возможностями в отношении общения с представителями других культур. Именно поэтому наибольшую актуальность приобретает необходимость формирования коммуникативной компетенции в качестве основной цели обучения иностранным языкам. Р.Т Белл трактует коммуникативную компетенцию как «знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватным целям, сферам и ситуациям общения, способность, формируемая во взаимодействии человека с социальной средой, в процессе приобретения им социально-коммуникативного опыта» (Белл, с. 50).

Коммуникативный подход прочно утвердился в методике преподавания иностранного языка. Особого внимания заслуживает «Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования» (2000 г.), предложенная Е. И. Пассовым, в которой учёный предлагает отказаться от словосочетания «обучение иностранным языкам» и вводит в научный оборот термин «иноязычное образование» (Пассов, с. 40). Основная цель концепции коммуникативного иноязычного образования способствовать становлению духовности учащихся и овладению ими иноязычной культурой. Так как данная концепция образования базируется на формуле «культура через язык, язык через культуру», то предметом должна стать иноязычная культура.

В последнее время методисты сосредоточили свое внимание на вопросах, связанных не только с преподаванием самого ино-

странного языка, но и с изучением такой многоаспектной проблемы, как соотношение языка и культуры. Лингвист и антрополог Э. Сепир определял культуру как «социально унаследованный комплекс способов деятельности и убеждений, составляющих ткань нашей жизни» (Ионин, с. 45), из этого определения можно сделать вывод, что понятие «культура» всегда отражает традиции и уникальные представления каждого народа о мире, красоте, истине. Средством выражения любой культуры является язык, ведь каждый язык – портрет национальной культуры, а принять и познать культуру можно только через языковой образ. Язык играет важнейшую роль в прогрессивном развитии духовной культуры. Тем самым «язык обеспечивает осуществление духовной преемственности между различными эпохами» (Горбачевич, с. 4). Д. С. Лихачёв видел в языке одно из самых главных проявлений культуры. Он писал, что «не только культура, но и весь мир берёт своё начало в Слове … Слово, язык помогают нам видеть, замечать то, чего мы без него не увидели бы и не поняли, открывают человеку окружающий мир» (Лихачев, с. 14). Национально-культурные особенности каждого народа, закрепляясь в языке, находят отражение в наивной картине мира, а именно в пословицах, поговорках, фразеологизмах, сказках, былинах и т.д. Понять эти особенности нам помогает освоение культурных констант и концептов, так как, по мнению Г. В. Елизаровой, «усвоение формы языка без учёта культурного компонента, ведёт к поведению, отражающему собственные культурные нормы обучающегося и входящему в конфликт с поведением носителей изучаемого языка» (Елизарова, с. 7). Проанализировав научные труды Е. И. Пассова, Э. Тейлор, Э. Колларовой, Л. В. Киберевой, Г. В. Елизаровой и т.д., посвященные иноязычному образованию, можно с уверенностью утверждать, что важную часть в этой концепции составляет освоение констант культуры народа, язык которого изучается.

Фундаментальный труд академика РАН Ю. С. Степанова охватывает основные константы русской культуры. Константы, по Ю. С. Степанову, – это некие «формообразования» культуры, выявление которых позволяет глубже проникнуть в отдельную культурную общность, а также осмыслить сам феномен культуры, ее закономерности, базовые структуры. Под «формообразованиями» культуры

мы понимаем символы, ценностные представления, устойчивые во времени религиозные и художественные образы и т.д.

Культурные константы – «операциональны»: мир устроен как действительность культурного развития субъекта, а культурные константы относятся к образу действия человека по отношению к объектам мировоззрения. Сами по себе культурные константы нейтральны по отношению к той или иной ценностной ориентации, так как не содержат в себе ни представления о направленности действия, ни об его моральной оценке.

На базе одних и тех же культурных констант формируется комплекс картин мира, в каждой из которых они интерпретируются различным образом. У каждой культуры есть своя картина мира. Ю. С. Степанов описывает культуры как «совокупность концептов и отношений между ними, выражающихся в различных “рядах”» (Степанов, с. 824). Бесспорно, огромная часть культурных констант отражена в искусстве. Первостепенное значение в культуре играет литература, где константы представлены как вечные образы, под которыми понимаются художественные образы, составляющие своеобразный «инвариантный арсенал художественного дискурса писателей и поэтов» (Луков).

Как уже было сказано ранее, в центре иноязычного образования должна стоять «иноязычная культура». Мы познаем язык через культуру, так как элементы культуры содержатся в названиях предметов и явлений традиционного быта, невербальных средствах общения, в понятиях, отражающих явления общественного характера. Изучение констант культуры в контексте иноязычного образования представляется особо актуальным, так как именно они зачастую составляют основу идиоматического фонда языка, понимание которого, возможно, таким образом, только через освоение представителями иной культуры констант культуры народа изучаемого языка. Вслед за Н. Н. Амосовой и Н. В. Ерохиной, под идиоматическим фондом мы понимаем единицы языка, характеризующиеся семантической слитностью, значения которых полностью или частично переосмыслены, то есть не соответствуют сумме буквальных значений компонентов, составляющих идиоматические единицы (Ерохина, с. 198).

Заключение. В контексте коммуникативного иноязычного образования константы культуры могут быть определены как ди-

дактические феномены, сочетающие комплекс собственно лингвистических, межкультурных, лингвокогнитивных и собственно культурных скриптов, освоение которых и позволяет англофонам, изучающим русский язык, проникнуть вглубь не только языковой семантики, но и исторически и культурно обусловленных смыслов языковых выражений.

Список литературы

1. Белл Р.Т. Социолингвистика: Цели, методы, проблемы / Под ред. А.Д. Швейцара. М.: Международные отношения, 1980.
2. Горбачевич К.С. Язык – памятник культуры / К. С. Горбачевич. Л.**:** Общество «Знание» РСФСР, 1965.
3. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: автореф. дис. … д-ра пед. наук / Г.В. Елизарова. СПб.: Российский госуд. пед. унив-т им. А.И. Герцена, 2001.
4. Ерохина Н.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 10.02.04; 25.03. 1999 / Н.В. Ерохина. Самара, 1999.
5. Ионин Л.Г. Социология культуры. М., 1996.
6. Лихачев Д.С. О языке устном и письменном, старом и новом / Д.С. Лихачев // Журнал о современной России, 2014.
7. Луков Л.М. Тезаусные константы в мировой культуре. 2014 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru (дата обращения: 12.05.17).
8. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М., 2000.
9. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языка русской культуры», 1997.

References

1. Bell, R.T. (1980). Sociolinguistics: Goals, methods, problems. Doorman. Moscow: International relations Publ.
2. Elizarova, G.V. (2001). The formation of intercultural competence of students in the process of teaching foreign language communication: abstract. dis. … d-ra. ped. n. (Saint Petersburg).

3. Erokhina, N.V. (1999). The formation of intercultural competence of students in the process of teaching foreign language communication: abstract. dis. … d-ra. ped. n. (Samara).

4. Gorbachevich, K.S. (1965). Language is a cultural monument. Leningrad: Society “Knowledge” of the RSFSR Publ.

5. Ionin, L.G. (1996). Sociology of culture. Moscow.

6. Likhachev, D.S. (2014). On the spoken and written language, old and new. Journal of modern Russia.

7. Lukov, L.M. (2014). Thesae constants in world culture. Retrieved 12 May, 2019 from http://www.zpu-journal.ru.

8. Passov, E.I. (2000). Program-concept of communicative foreign language education. Moscow.

9. Stepanov, Yu.S. (1997). Constants. Dictionary of Russian culture. Research Experience. Moscow: School “Language of Russian culture” Publ.

Контактная информация:

Тихонович Татьяна Игоревна – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов.

E-mail: Tatiana.tikhonovich@gmail.com

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ю.А. Тугова
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

METHODS OF FORMATION OF LINGUISTIC-CULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS OF A TECHNICAL PROFILE WITH THE USE OF AUDIOVISUAL TECHNOLOGIES

Yu. A. Tugova
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

В статьей обосновывается лингводидактическая проблема формирования лингвокультурной компетенции иностранных студентов технического профиля посредством использования аудиовизуальных технологий, нацеленных на усвоение русского языка как неродного в единой образовательно-практической среде. Предлагаются пути совершенствования основ лингвокультурной компетенции иностранных студентов технического профиля за счет включения в процесс обучения русскому языку как иностранному и внедрения средств аудиовизуальных технологий, развития вариативности учебной программы на основе личностно-ориентированного подхода к иностранным студентам и создание системы непрерывного обучения.

Ключевые слова: вектор развития лингвокультурной компетенции, русский язык как иностранный, методика формирования лингвокультурной компетенции, иностранные студенты технического профиля, аудивизуальные технологии.

Annotation

The article substantiates the linguo-didactic problem of the formation of linguo-cultural competence of the foreign students of technical

profile through the use of audivisual technologies aimed at the assimilation of the Russian language as non-native in a single educational and practical environment. The ways suggest the improvement the fundamentals of a linguistic-cultural competence of the foreign students of a technical profile due to the inclusion in the process of teaching Russian as a foreign language and introduction of means of audio-visual technologies, the development of the diversity curriculum on the basis of the personality-oriented approach to the foreign students and the establishment of a system of lifelong learning.

Key words: vector of the development of linguocultural competence, Russian as a foreign language, methods of the formation of linguistic-cultural competence of foreign students of a technical profile, audiovisual technology

Введение. Перемены в научно-культурной сфере затрагивают сферы международного взаимодействия, изучения культур и навыков межкультурной коммуникации. Влияние Болонского процесса на обучение иностранному языку ставит задачи развития лингвокультурной компетенции, что позволит сравнивать явления исходной культуры и культуры изучаемого языка.

Интеграция в мировое сообщество заставляет учитывать ценностные ориентиры времени и аспекты формирования лингвокультурной компетенции. В связи с этим, современный этап обучения иностранному языку иностранных учащихся, включая технический профиль, предполагает освоение межкоммуникативных навыков, знание особенностей статуса страны, развитие отношений в области языка, культуры и образования.

В последнее время отмечается тенденция гуманитаризации образования, и поэтому рассматриваются методики обучения языку в контексте культуры. Поиски эффективных путей обучения иностранным языкам привели к формированию лингвокультурной компетенции у учащихся технического профиля, в центре которой положена идея взаимосвязанного изучения языка и культуры.

Соизучение языка и культуры, выработка лингвистической и культурной компетенции личности стало основной линией в методике преподавания иностранного языка. В области теории обучения иностранному языку данная тенденция проявляется в признании концепта овладения новым социокультурным содержанием.

С усилением роли иностранных языков в жизни современного общества возрастает потребность в специалистах, способных эффективно осуществлять процесс межкультурной коммуникации, что предполагает формирование языкового и когнитивного сознания обучаемых.

Анализ социальных изменений и новых критериев к оценке ценностей выявил новый концепт межкультурного взаимодействия, влияющего на процесс коммуникации, язык и поведение, структуру языкового сознания.

Объективная потребность общества и условия вузовского обучения иностранных учащихся в условиях инновационных введений и поиска оптимальных методик формирования лингвокультурной компетенции наиболее рациональным средством предполагают использование аудиовизуальных технологий. В особенности данные технологии необходимы иностранным студентам технического профиля, так как для них существуют трудности в усвоении русского языка, обусловленные противоречиями между разными моделями культуры отношений и ценностными системами. (Верещагин, Костомаров).

Исходя из вышепроанализированного, лингвокультуроведение служит опорой для поддержания мотивации к языковому обучению на основе сведений об изучаемом языке и культуре (Огнева). Поэтому формирование лингвокультурной компетенции у иностранных учащихся технического профиля станет более успешным при: знании культуры народов изучаемого языка; знании психологических механизмов воздействия лингвокультурной компетенции на усвоение языка; взаимовлиянии языковой культуры и культуры с системным использованием аудиовизуальных технологий с целью усиления познавательной мотивации к изучению языка; формировании межкультурного взаимодействия иностранного и родного языка; использовании экстралингвистических, паралингвистических и лингвистических аспектов организации воздействующей речи в межкультурной коммуникации (Ф. Боас, М. Мосс, У.Р. Смит, Э. Тейлор; Н.А. Бердяев, В.О. Ключевский, В.С. Соловьев, Л.Я. Штенберг. А.Р. Лурия).

Такой современный подход связан с исследованием психологических аспектов в области лингвокультуроведения. Социологи, психологи, этнологи, биологи исследуют этнические особенности со-

циализации, черт национального характера, межкультурных контактов (работы Г.М. Андреевой, И.С. Кона, Н.М. Лебедевой, А.А. Леонтьева, В.Ф. Петренко). Что только подтверждает благоприятное влияние аудиовизуальных технологий на процесс изучения русского языка иностранными учащимися технического профиля. Студенты смогут успешнее, легче и быстрее овладеть умениями и навыками говорить и приводить логические аргументы при общении.

Однако вопросы аккультурации языков (взаимовлияния культур, восприятия иной культуры) остаётся открытым, и зависят от методов и приёмов формирования лингвокультурной компетенции, методов преодоления культурного шока; психологических различий в характерах социальных групп и речевого воздействия (Н.Д. Гальскова, Т.Г. Грушевицкая, В.В Кочетков, А.И Кравченко, А.С Мамонтов, Е.И. Пассов, В.Д. Попков, А.П. Садохин, С.Г. Тер-Минасова). Концепции отражают специфику понятий коммуникации в контексте межкультурной коммуникации, где освещены экстралингвистические, паралингвистические и лингвистические аспекты речевого воздействия в процессе межличностной деятельности.

Лингвокультурная компетенция включает знания, умения, навыки и способы деятельности, задаваемые по отношению к процессам для качественной продуктивной деятельности (Кабанова-Меллер, с. 5), т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Лебедева Т.А. пишет, что «количество и состав компонентов лингвокультурной компетенции у разных авторов не совпадает, расположенность их относительна, и выдвигаются разные компоненты содержания» (Лебедева, с. 12).

«Для теории речи наиболее важна коммуникативная компетенция, которая охватывает и речь – говорение, и аудирование, и письмо, и чтение на изучаемом языке. Лингвокультурная компетенция включает теоретические знания, навык и свободное владение речью» (Пассов, с. 14).

В.Д. Черняк пишет, что «формирование лингвокультурной компетенции определяет умение организовать речевую деятельность языковыми средствами и способами, адекватными ситуации общения» (Черняк, с. 8).

Методика формирования лингвокультурной компетенции иностранных учащихся технического профиля с использованием аудиовизуальных технологий включает 3 этапа:

Первый этап связан с определением научных основ обучения лингвокультурной компетенции. На втором этапе определяется проблема и осуществляется выбор научных основ обучения с реализацией межпредметных связей в разрешении противоречия между потребностью говорить и понимать, овладевать языковыми умениями и навыками. На третьем этапе задаются методы и средства обучения.

Процесс обучения организуется как процесс передачи и приёма информации, регулирование отношений между партнёрами, установление взаимодействия, оценке и анализе ситуаций общения, оценивания лингвокультурной компетенции (Бабинская, с. 9).

Критериями формирования лингвокультурной компетенции выступают: лингвистические умения и навыки (чтение и понимание аутентичных текстов с пониманием содержания; общение в стандартных ситуациях культурной и бытовой сферы); лингвострановедческие и страноведческие знания (Уайт, с. 10).

Формирование лингвокультурной компетенции строится на использовании аудиовизуальных технологий с целью активизации умений и навыков согласно комплексу тренировочных упражнений, обеспечивающих их совершенствование.

Изучение русского языка, как иностранного, охватывает аспекты активизации содержания обучения. Аудиовизуальные технологии являются составным компонентом методики обучения иностранному языку. Они позволяют быстро передавать и усваивать новые знания на медийном уровне, участвовать в групповом создании лекции в режиме реального времени, видоизменяя ход развития событий на интерактивной доске.

Обучение русскому языку связано с восприятием и пониманием информации, закодированной графическими знаками. С помощью аудиовизуальных технологий усвоение иностранного языка представляется более системным, так как они являются средством развития и совершенствования языковых знаний, умений и навыков. Поэтому, оптимальным подходом является обучение русскому языку иностранных учащихся технического профиля с применением аудиовизуальных технологий.

Аудиовизуальные технологии выступают инструментом скрытого воздействия на подсознание, но обнаружить элементы воздействия практически невозможно.

Воздействовать на подсознание посредством компьютера происходит 3 способами:

- визуально (картинки, фото);

- посредством звука (звуковое оформление слова или конкретного звука);

- комбинированным аудиовизуальным методом (подача звука и картинки одновременно).

Для воздействия на подсознание преподносят информацию и одновременно блокируют ее, ослабляя цензуру сознания:

1. Перегрузка – подача по одному из каналов восприятия большое количество информации, такое чтобы сознание не успело ее обработать. В этот момент по другому каналу подаётся кодирующая информация в скрытом виде:

- прямая модель: подача перегружающей информации по зрительному каналу с подачей кодирующей информации по слуховому каналу (автоматизация употребления глаголов в устной речи);

- обратная модель: перегружающая информация подаётся по слуховому каналу, а кодирующая по зрительному (закрепление, контроль грамматических конструкций, употребление форм глагола как в устной речи);

- реверсивная модель: с определённой периодичностью каналы подачи кодирующей и перегружающей информации меняются местами (прокомментировать, употребляя изученные глаголы).

2. Метод когнитивного диссонанса при аудиовизуальном кодировании сводится к подаче противоположной информации по слуховому и зрительному каналам восприятия. По одному из каналов восприятия идёт кодирующая информация (придумывание предложения с изученным глаголом или описание тематического рисунка).

В момент диссонанса сознание не фильтрует кодирующую информацию после возникновения противоречия (повторение предложения с употреблением правильной формы глагола, составление предложения с пропуском глагола).

3. Многократное повторение предполагает максимальное повторение кодирующей информации: выделяют лингвистическую и культурную диагонали восприятия (крыша здания, линия прибоя и верхушки деревьев, предметы расположенные в одну линию). Но выделением диагоналей занимается подсознание.

Суть восприятия в аудиовизуальном воздействии состоит в том, что располагая значимую информацию на диагоналях добиваются отклика подсознания.

4. Маркировка позволяет маркировать зрительную и звуковую информацию по правилам, и ее важность для подсознания многократно повышается (автоматизация употребления конструкции в устной речи).

5. Бинауральные биения и цветовые шумы применяются для создания основы воздействующей аудиокомпозиции, отклика подсознания (эмоции и чувства), маскирования, так как один звук скрыт другим звуком.

Например, слабый звук в русском языке маскируется, если он становится неразличимым в присутствии громкого звука. Маскировка по времени прихода маскирующего и маскируемого звука: одновременное маскирование и неодновременное маскирование. Маскировка по типу маскирующего и маскируемого звуков: чистого тона чистым тоном разной частоты, чистого тона шумом, речи чистыми тонами, речи монотонным шумом, речи импульсными звуками (картинки с карточками с репликами. С их помощью необходимо озвучить картинки).

Цвет и форма так же воздействуют на подсознание (закрепление лексики с называнием предметов одного цвета).

Так, жёлтый цвет используется для привлечения внимания к новой информации или новому правилу, передать важный момент, а оранжевый цвет оказывает влияние на усвоение новых слов и выражений.

Формы воздействуют на подсознание не менее эффективно, чем цвет. Так, квадраты, треугольники, многоугольники с острыми углами ассоциируются с усвоением сложного материала; круги, овалы, плавные линии вызывают доверие к усвоению менее сложного материала. Комбинирование форм позволяет добиться эмоционального отклика (Использование аудиовизуальных технологий).

Значит, с помощью аудиовизуальных технологий возможно добиться более успешного формирования лингвокультурной компетенции, особенно среди иностранных учащихся технического профиля.

Несмотря на значительное количество научных исследований, на данном этапе не определена однозначная трактовка понятия «лингвокультурная компетенция» (Эльконин), не произведена система обучения иностранных учащихся технического профиля с помощью аудиовизуальных технологий; нет комплексной программы обучения русскому языку как иностранному с использованием аудиовизуальных технологий; не определены методы и приёмы работы преподавателя русского языка учащихся технического профиля.

Заключение. Таким образом, недостаточная степень изученности, теоретическая и практическая значимость вопроса формирования лингвокультурной компетенции иностранных учащихся технического профиля с использованием аудиовизуальных технологий подтверждает актуальность проблемы.

Следовательно, методика обучения русскому языку, как иностранному, должна быть основана на формировании у учащихся технического профиля лингвокультурной компетенции, моделирующей репрезентативные блоки национальной культуры с использованием аудиовизуальных технологий ; построена на методологических принципах системного, сравнительного и деятельностного подходов и направлений формирования межкультурных взаимодействий во взаимовлиянии языка и «диалога культур» ; обеспечения познавательной мотивации средствами аудиовизуальных технологий.

Изучение русского языка, как иностранного, одновременно с изучением национальной культуры даёт благоприятные результаты за счёт изучения межличностных компонентов общения и практических наблюдений коммуникативных стилей и психологических особенностей.

Применение аудивизуальных технологий приведёт к возникновению проблемной ситуации и поисковой деятельности учащихся, что смотивирует их к познавательной деятельности и повысит уровень лингвокультурной компетенции.

Организация обучения языку возможна лишь при систематизации вопросов и познавательных задач на материале русского языка. Отличительная черта теории аудиовизуальной технологии состоит в ее глубокой психологической обоснованности, ставящей целью использование психологических закономерностей мышления для управления усвоением знаний учащихся в лингвокультурной компетенции.

Список литературы

1. Бабинская П.К. Практический курс методики преподавания иностранного языка. / П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева. Минск, 2016. 326 с.
2. Использование аудиовизуальных технологий [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://psi-technology.net/articles/technology/audiovizualnye-tehnologii-vozdejstviya-na-podsoznanie.php © Psi-Technology.net (дата обращения 06.05.2018).
3. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков. М.: Логос, 2016. 89 с.
4. Лебедева Т.А. Состав коммуникативной компетенции. М.: Педагогика, 2014. 67 с.
5. Огнёва Т.А. Лингвострановедческий аспект как компонент формирования межкультурной компетенции» // КИЯ № 3. М.: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2015. 65 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: АСТ, 2017. 167 с.
7. Уайт Р. Компетенция с точки зрения мотивации // Школьное образование. 2017. No. 8. С. 4–9.
8. Черняк В.Д. Русский язык и культура речи. М.: Литера, 2013. 84 с.
9. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: АСТ, 2013. 258 с.

References

1. Babinskaya, P.K. (2016). Prakticheskii kurs metodiki prepodavaniya inostrannogo yazyka. Minsk.
2. Kabanova-Meller, E.N. (2016). Psikhologiya formirovaniya znanii i navykov. Moscow : Logos Publ.

3. Lebedeva, T.A. (2014). Sostav kommunikativnoi kompetentsii. Moscow: Pedagogika Publ.

4. Ogneva, T.A. (2015). Lingvostranovedcheskii aspekt kak komponent formirovaniya mezhkul'turnoi kompetentsii». KIYA № 3. Moscow: REU im. G.V. Plekhanova Publ.

5. Passov, E.I. (2017). Kommunikativnyi metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. Moscow : AST Publ.

6. Uait, R. (2017). Kompetentsiya s tochki zreniya motivatsii. Shkol'noe obrazovanie. 8. 4–9.

7. Chernyak, V.D. (2013). Russkii yazyk i kul'tura rechi. Moscow: Litera Publ.

8. El'konin, D.B. (2013). Izbrannye psikhologicheskie trudy. Moscow: AST Publ.

9. Ispol'zovanie audiovizual'nykh tekhnologii. Retrieved 6 May, 2018 from https://psi-technology.net/articles/technology/audiovizual-nye-tehnologii-vozdejstviya-na-podsoznanie.php © Psi-Technology.net

Контактная информация:

Тугова Юлия Артуровна – аспирант Российского университета дружбы народов.

E-mail: tugowa.yulia@yandex.ru

МЕХАНИЗМ РОЖДЕНИЯ МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

Е.В. Полякова, Тун Синь
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

THE MECHANISM OF METAPHOR IN MODERN ADVERTISING TEXTS

E.V. Polyakova, Tong Xin
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

Как основное средство продвижения бизнеса, реклама является одним из незаменимых средств получения информации для лю-

дей в современной жизни. Тонкость использования текстов часто тесно связана с метафорической информацией, содержащейся в них. Является ли реклама успешной, принята ли она аудиторией, играет важную роль.

Статья посвящена одной из актуальных проблем использования метафоры в русском рекламном тексте.

Ключевые слова: метафора, реклама, метафора в рекламном тексте.

Annotation

As the main means of promoting a business, advertising is one of the indispensable means of obtaining information for people in modern life. The advertising text is more attractive and persuasive by using metaphor. Whether the ad is successful, or it is accepted by the audience, advertising plays an important role.

The article is focus on one of the urgent problems of using metaphors in the Russian advertising text. In this article, we will study how the metaphor comes into being and functions of it in advertising texts. The aim of the study is to analysis existing experience working on advertising text using metaphors. Advertisers use specific metaphors to not only achieve its pragmatic function, but also reproduce its aesthetic characteristics. The research material was the analysis of scientific publications on the use of metaphors in modern advertising texts.

Key words: metaphors in the Russian advertising text, advertising, metaphor

Новизна исследования заключается в возможности использования метафор при изучении лексикологии и стилистики русского языка. а также на теоретических и семинарских занятиях по обучению рекламной деятельности будущего журналиста. Как отмечает Жамалова А.И., «Метафора – важная составляющая рекламного слогана, в составе которого она многофункциональна, так как усиливает не только его прагматическую направленность, но и образность». (Жамалова, с. 3). Таким образом, в данной статье мы рассмотрим процессы рождения и функционирования метафоры в рекламных текстах.

Целью исследования является комплексный анализ существующего опыта работы над рекламным текстом с использованием

метафоры. Введения и закрепления более широких контекстов, использование типовых метафор.

Материалом исследования стал анализ научных публикаций по вопросам использования метафор в рекламных текстах.

Реклама является одним из незаменимых средств получения информации в современной жизни, и служит основным средством продвижения товара на рынке.

В современном обществе «искусство убеждения» рекламы стало неотъемлемой частью жизни людей. Инструменты, используемые для убеждения- сам язык. Качественная реклама привлекает людей, и что еще более важно, грамотное использование языка в рекламе может вызвать сильную потребительскую мотивацию. Если вы хотите, чтобы ваша реклама выделялась, и была успешной среди огромного числа ярких рекламных объявлений, она должна быть неотделима от рекламного языка. Рекламный текст, в котором используется метафора, дает ощущении завершенности при создании рекламных объявлений.

Метафорический рекламный язык составляет значительную долю современной рекламы, главным образом потому, что метафора соответствует характеристикам рекламных слоганов, которые отлично передают информацию и привлекают аудиторию за короткий промежуток времени. С помощью метафоры можно передать различные понятия, используя гибкость языка. Для улучшения воздействия рекламы нужно активировать метафорический когнитивный механизм аудитории, чтобы аудитория могла понять неизвестное через известные вещи, и тем самым добиться эффекта от рекламы.

Использование метафор позволяет нам понимать характеристики других вещей простым и наглядным способом. Метафора повсеместна в повседневной жизни, не только в языке, но также в мышлении и действии. Повседневная концептуальная система, в которой мы существуем, по сути своей метафорична. Метафоры очень богаты функциями. Существуют не только когнитивные функции, но и риторические, лингвистические, социальные функции и т.д. И большинство метафор одновременно выполняют несколько функций.

Метафора – это, по сути, инструмент для понимания людьми восприятия и формирования концепций окружающего мира. Мета-

форы в языке возникают в результате метафорического мышления, отражающего то, как человеческий мозг познает мир.

Когда люди смотрят, слушают рекламу, они связывают новые абстрактные понятия с когнитивными вещами, находят сходство между ними и используют полученную информацию в своих целях. Новые концепции выражаются в слогане. Например, коньяк Hennessy «To me, the past black and white, but the future is always color». «Для меня прошлое остается черно-белым, но будущее всегда цветное». «Будущее» в этой рекламе используется как метафора послевкусия от коньяка. Люди связывают простоту перед употреблением с настроением после употребления, формируясь в когнитивном процессе.

Шанхайская GM Buick машина стала первым брендом по продажам автомобилей в Китае всего за пять лет. Его лозунг: «Задумывайся о будущем». Следует отметить, что это метафора похожа на известную русскую пословицу «тише едешь – дальше будешь», которая означает, если делаешь всё не торопясь, то скорей достигнешь желаемых результатов.

Метафора как лингвистический феномен или когнитивное поведение широко используется в рекламе благодаря своей уникальной риторической функции. Использование метафоры не только делает рекламные объявления простыми, яркими, новыми и поучительными, но также расширяет дискурс. Расширение ассоциации делает дискурс более привлекательным и выразительным, усиливает художественную привлекательность лозунга и реализует функцию «убеждения».

Список литературы

1. Шляхов В.И., Синячкин В.П., Дронов В.В. Намеки и метафоры в устной и письменной русской речи: учим понимать скрытые смыслы: Учебно-методическое пособие. – М., 2018.
2. Слободянюк Э.П. Клад для копирайтера. Технология создания захватывающих текстов. – М., 2014.
3. Жамалова А. И. Особенности употребления метафор в рекламных текстах.2017.
4. Арутюнова Н.Д. Лингвистическом энциклопедическом словаре. – М., 1990.
5. Ухова Л. В. Эффективность рекламного текста. 2014.

6. Лысенкова В.Н. Особенности функционирования метафоры в рекламном тексте (на примере субстантивной метафоры в рекламе продуктов питания и напитков // Молодежный научный форум: гуманитарные науки № 3 (42). Под ред. Лебедева Н.А. – М., 2017.

7. Желтухина М.Р. Специфика речевого воздействия тропов в языке СМИ. – М., 2004

8. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры. – Екатеринбург, 2001.

9. Арутюнова Н. Д. Метафора // ЛЭС. М., 1990.

10. Скляревская Г.Н. Метафора в системе языка. – СПб., 2004.

11. Бернадская Ю.С. Текст в рекламе. – М., 2008.

12. Нечаева А.Д. Метафорические модели в рекламном дискурсе (на примере рекламы косметических средств). – Пермь, 2017.

References

1. Shlyakhov, V.I., Sinyachkin, V.P., Dronov, V.V. Hints and metaphors in oral and written Russian speech: we teach to understand hidden meanings: an educational tool.Moscow., 2018.(In Russ.)

2. Slobodyanyuk, E.P. Treasure for copywriter. Technology for creating exciting texts. Moscow., 2014. (In Russ.)

3. Zhamalova, A. I. Features of the use of metaphors in advertising texts. 2017. (In Russ.)

4. Arutyunova, N.D. Linguistic Encyclopedic Dictionary. Moscow., 1990. (In Russ.)

5. Ukhova, L.V. Efficiency of the advertising text. 2014. (In Russ.)

6. Lysenkova, V.N. Peculiarities of the functioning of a metaphor in an advertising text (using the example of a substantive metaphor in advertising food and beverages // Youth Scientific Forum: Humanities No. 3 (42). Edited by N. Lebedev, Moscow., 2017. (In Russ.)

7. Zheltukhina, M.R. The specifics of the speech impact of tropes in the language of the media, Moscow. 2004.(In Russ.)

8. Chudinov, A.P. Russia in a metaphorical mirror: a cognitive study of political metaphor. – Ekaterinburg, 2001. (In Russ.)

9. Arutyunova, N. D. Metaphor // LES. Moscow., 1990. (In Russ.)

10. Sklyarevskaya, G.N. Metaphor in the language system. – SPb., 2004. (In Russ.)

11. Bernadskaya, Yu.S. The text in the advertisement. Moscow., 2008. (In Russ.)

12. Nechaeva, A.D. Metaphorical models in advertising discourse (on the example of cosmetics advertising). – Perm, 2017. (In Russ.)

Контактная информация:

Полякова Елена Викторовна – к.ф.н., доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов.

E-mail: lelya2008-72@mail.ru

Тун Синь – Магистр кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов.

E-mail: cool.tongxin@yandex.com

ДЕТИ МИГРАНТОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ: ПЕРСПЕКТИВА РОДНОГО ЯЗЫКА

Е.А. Умрихина
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

MIGRANTS' CHILDREN IN A FOREIGN LANGUAGE ENVIRONMENT: PERSPECTIVES OF THE NATIVE LANGUAGE

E. Umrikhina
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

В статье «Дети мигрантов в иноязычной среде: перспектива родного языка» рассматриваются проблемы, возникающие в период адаптации детей в новой языковой и культурной среде, а также способы поддержания родного языка детей, проживающих за рубежом. Объектом исследования является русский язык как второй родной язык детей, проживающих за границей. Предметом – способы сохранения родного языка в иноязычной среде. В основу исследования легли работы З. Х. Лепшоковой, Е. М. Верещагина, Т. С. Трубиновой, С. Ф. Мелеховой, А. Я. Макарова, В. П. Белянина, О. Ю. Ивановой, С. Д. Марковой, А. И. Баркана, Н. Фёдорова. Актуальность

данной работы обуславливается важностью сохранения лингвокультурологических знаний, умений и навыков у детей мигрантов в естественных условиях иноязычной среды. Целью работы является выявление способов поддержания и повышения уровня знания родного языка детей мигрантов. Методы исследования: беседа, наблюдение, теоретический анализ психологической и методологической литературы по теме исследования. В процессе исследования вопроса «Дети мигрантов в иноязычной среде: перспектива родного языка» были сделаны следующие выводы: успешной адаптации детей в новой языковой и культурной среде способствуют различные фонды и организации, помогающие семьям-мигрантам как информационно, так и материально. Что касается сохранения родного языка детей, проживающих за границей, то здесь вся ответственность ложится на родителей, т. к. им необходимо найти способы мотивации и обучения ребёнка русскому языку.

Ключевые слова: адаптация детей, дети мигрантов, русский язык за рубежом, сохранение русского языка, русский как второй родной язык.

Abstract

The article “Children of migrants in a foreign language environment: the perspective of their native language” discusses the problems that arise during the adaptation of children in the new linguistic and cultural environment, as well as ways to maintain the mother tongue of children living abroad. The object of the study is the Russian language as the second mother tongue of children living abroad. The subject is how to preserve the native language in a foreign language environment. The study was based on the work of Z. Kh. Lepshokova, E. M. Vereshchagin, T. S. Trubinova, S. F. Melekhova, A. Ya. Makarova, V. P. Belyanin, O. Yu. Ivanova, S. D Markova, A.I. Barkan, N. Fedorov. The relevance of this work is determined by the importance of maintaining linguistic and cultural knowledge, skills in migrant children in the natural environment of a foreign language environment. The aim of the work is to identify ways to maintain and increase the level of knowledge of the mother tongue of children of migrants. Research methods: conversation, observation, theoretical analysis of the psychological and methodological literature on the research topic. In the process of researching the issue “Children of migrants in a foreign language environment: the prospect

of a native language", the following conclusions were drawn: various foundations and organizations that help migrant families both informationally and financially contribute to the successful adaptation of children in the new language and culture. As for the preservation of the mother tongue of children living abroad, here all responsibility lies with the parents, because they need to find ways to motivate and teach the child the Russian language.

Key words: adaptation of children, children of migrants, Russian language abroad, preservation of the Russian language, Russian as a second native language.

Введение. Актуальность данной работы обуславливается важностью сохранения лингвокультурологических знаний, умений и навыков у детей мигрантов в естественных условиях иноязычной среды. Согласно данным Федеральной службы государственной статистики (http://www.gks.ru/), за последние 10 лет количество мигрантов из России увеличилось с нескольких десятков тысяч человек до нескольких сотен тысяч человек в год. Дети и молодые люди до 20 лет составляют 3% от общего числа мигрантов. Так как человек в раннем возрасте попадает в иноязычную среду, не слышит родную речь и не общается на родном языке, существует вероятность того, что ребёнок забудет родной язык, по причине того, что он не нужен в повседневной жизни. В данной работе мы постараемся найти причины нежелания детей учить родной язык за рубежом, а также способы его поддержания.

Новизна работы заключается в том, что фундаментальных исследований по вопросу сохранения родного языка детей, проживающих за рубежом, не проводилось.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в том, что все материалы и выводы по исследованию могут быть использованы преподавателями русского языка за рубежом, а также родителями из русских или смешанных семей, проживающих со своими детьми за границей.

Методологическую базу исследования составляют монографии и учебники, связанные с проблемой адаптации детей в новой языковой и культурной среде, и статьи, посвящённые вопросам сохранения русского как второго родного языка у детей мигрантов, проживающих за рубежом. В основу исследования легли работы

Лепшоковой З.Х., Верещагина Е.М., Трубиновой Т.С., Мелеховой С.Ф., Макарова А.Я., Белянина В.П., Ивановой О.Ю., Марковой С.Д., Баркана А.И., Фёдорова Н.

В основу исследования также легли наблюдения и опросы русских семей, проживающих в городе Кемптен, Германия.

Целью работы является выявление способов поддержания и повышения уровня знания родного языка детей мигрантов. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

– Указать на проблемы, возникающие в период адаптации ребёнка в иноязычной среде и перечислить способы адаптации детей-мигрантов в иноязычной среде.

– Определить способы поддержания родного языка ребёнка.

В соответствии с намеченной целью и задачами были определены следующие **методы исследования**:

– Беседа.

– Наблюдение.

– Теоретический анализ психологической и методологической литературы по теме исследования.

В процессе исследования вопроса «Дети мигрантов в иноязычной среде: перспектива родного языка» мы пришли к следующим выводам:

1. В процессе адаптации, т. е. «приспособления к изменяющимся внешним и внутренним условиям» (Мещерякова, Зинченко), дети, переехавшие за границу со своими родителями, могут столкнуться со следующими проблемами:

1) Языковой барьер. В словаре лингвистических терминов Жеребило Т.В. представлено три определения термина «языковой барьер» (Жеребило):

– Незнание или слабое знание языка коллектива, препятствующее индивидууму реализовывать свои интенции, вступать в контакт с членами языкового коллектива.

– Психологическая установка индивидуума, связанная с низкой самооценкой знаний чужого языка, препятствующая его участию в коммуникативных актах на этом языке.

– По Б. Бернстайну, языковой барьер – непрестижный вариант языка, ограниченный код, мешающий индивидууму получить хорошее образование, занять престижные позиции в социуме.

2) Одиночество. Для ребёнка очень важно общение со сверстниками. Оно способствует развитию коммуникативных навыков, а в иноязычной среде ещё и способствует изучению и усвоению неродного языка. Если ребёнок не находится в обществе или, находясь среди других детей, не общается с ними, то он не может приобрести навыки общения с другими людьми, что в будущем может вызвать определённые проблемы.

3) Неуверенность в себе. Не зная того языка, на котором общаются сверстники, на достаточном уровне, ребёнок может чувствовать себя лишним. Кроме того, являясь представителем другой культуры, ребёнок может вызывать у сверстников смех своим «странным», непривычным для остальных, поведением. Отчуждённость, насмешки со стороны одноклассников могут вызывать неуверенность в себе.

4) Проблемы, связанные с билингвизмом. Чаще всего дети-билингвы начинают говорить намного позже, чем их сверстники – примерно в 2–2,5 года. Это связано с тем, что в первые годы жизни у детей-билингвов идёт смешение языков. Более того, ребёнку часто сложно понять, с кем на каком языке общаться. Когда ребёнок начинает разговаривать, он часто сталкивается с такими проблемами, как смешение фонетики и лексики двух языков, упрощение слов и сложных конструкций, неправильная постановка ударений, сокращение словарного запаса обоих языков.

2. В Европе существуют различные программы и организации, оказывающие поддержку семьям-мигрантам. Дети и родители получают как информационную, так и материальную помощь от государства, от сообществ других мигрантов, которые уже давно проживают в этой стране, от школ, педагогов, студентов. Например, в Нюрнберге существует такое понятие, как ассистент учителя. Ассистенты выполняют всю работу по внеучебной деятельности учащихся, помогают детям с домашней работой, общаются с родителями. «Эта форма работы является частью муниципальной интеграционной программы» (Официальный сайт «Forum Intercultur. Portal f_r Austausch und Information»).

Для мигрантов-дошкольников в Европе существуют программы «home based programs» (Макаров). Суть этих программ заключается в том, что представители социальных служб регулярно посещают семьи мигрантов. Целью этих визитов является обеспечение семей информацией, необходимой для более комфортной адаптации в новой стране. Кроме того, при необходимости семьям оказывается материальная помощь. Детям предлагаются дополнительные занятия, а также наблюдение у врача и весь необходимый медицинский уход.

Для более старших детей предусмотрены другие программы – «centre-based programs». Наиболее популярные страны для таких программ – это Испания, Германия, Голландия, США. Основная цель подобных курсов – стимулировать и мотивировать детей и их родителей на дальнейшее обучение на иностранном языке. Обучение в основном ориентировано на детей и проходит в игровой форме. Родителям же выдают учебные пособия и методические материалы, с которыми можно ознакомиться самостоятельно.

Во Франции уже более 20 лет (с 1998 года) существует программа «Zone d'éducation prioritaire», то есть система «приоритетных образовательных зон» (Макаров). К таким зонам относятся небольшие районы, окраины крупных городов. Для приоритетных образовательных зон государство выделает дополнительное финансирование. Более того, государство предоставляет рабочие кадры, т. к. при изменении учебной программы появляется необходимость в профессиональных преподавателях.

В Германии также существует подобная система поддержки школ. «Nationaler Integrationsplan» или «Национальный интеграционный план» (Макаров). Учебным заведениям с большим количеством учеников-мигрантов государство предоставляет социальных работников, которые помогают детям в процессе адаптации. Кроме того, выделяются деньги на дополнительную финансовую поддержку педагогов.

В Великобритании существуют такие организации, которые оказывают поддержку этническим меньшинствам. Ethnic Minority Achievement Services (EMAS) – организации, в которых работают опытные преподаватели, находящиеся в постоянном контакте со школами, родителями и сообществами этнических меньшинств. Основной целью таких организаций является подготовка школ к при-

бытию и обучению детей-мигрантов. EMAS предоставляют списки советов, выполнение которых поможет преподавателям подготовиться к прибытию в класс ребёнка-мигранта и как можно скорее наладить с ним контакт.

В США существует такое понятие, как «bussing», которое появилось в стране ещё в 60-е годы XX века и заключается в том, что детей-мигрантов, проживающих со своими семьями на окраинах и в трущобах и, следовательно, ведущих закрытый образ жизни, перевозят и заселяют в школы, которые расположены в более благополучных районах.

Ещё один проект, обеспечивающий поддержу семей-мигрантов, появился в Германии. «Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshontergrund», или «Образовательная поддержка детей и молодежи с мигрантскими корнями» – проект, в котором перед семьями-мигрантами выступают студенты, обучающиеся на педагогическом факультете и проходящие практику. Чаще всего эти студенты сами являются мигрантами или детьми мигрантов. Они консультируют родителей, помогают детям с выполнением их домашней работы и с подготовкой к экзаменам.

Таким образом, школы и правительства многих европейских стран оказывают огромную поддержку семьям мигрантов. Работа с детьми-мигрантами начинается уже с их раннего детства и включают в себя программы по предшкольной адаптации детей – изучение языка, подготовка детей и их родителей к школе. В школе также проводится большая работа по образовательной адаптации, организовываются дополнительные занятия по иностранному языку, на котором проходит обучение. Кроме того, учебные заведения проводят внеучебные занятия, направленные на обмен культурами тех стран, из которых прибыли мигранты, и той, в которой проходит обучение и адаптация.

3. Дети, которые успешно адаптировались в новой среде, часто не видят необходимости в дальнейшем изучении русского языка, теряют мотивацию и даже оставляют обучение в русских школах. Следовательно, родителям, которые стремятся сохранить русский язык в семье, необходимо объяснить ребёнку, что русский – его родной язык, несмотря на то, что сейчас он живёт в другой стране и говорит на другом языке. Родители должны мотивировать ребёнка, поддерживая его интересы и увлечения на русском языке.

4. Ответственность за сохранение родного языка ребёнка, проживающего за рубежом, полностью лежит на родителях. В Европе не существует программ по поддержанию родного языка, обязательных для всех мигрантов, следовательно, только родители могут обеспечить для своего ребёнка желание и возможность изучать русский язык.

Основным условием сохранения родного языка является постоянное общение на нём с родителями (или одним из родителей для смешанных семей), родственниками, русскими друзьями и так далее. Семья – это единственное место, где ребёнок, живя за границей, может полностью окунуться в атмосферу русской культуры и языка, т. к. в школе, во дворе, на дополнительных занятиях и так далее он говорит на государственном языке той страны, в которой живёт. Родителям следует установить строгое правило: дома разговаривать исключительно на русском языке. При этом запрет на общение на неродном языке дома должен распространяться не только на ребёнка, но и на самих родителей. Если они не будут общаться между собой на русском языке, то ребёнок тоже, рано или поздно, заменит русский язык на иностранный.

В дополнение к этому следует нанять репетитора или отдать ребёнка в русскую школу, где занятия проходят один раз в неделю. Например, в Париже есть «Русская гимназия», школа дополнительного образования для русскоговорящих детей в Париже, которая включает в себя три программы для детей разного возраста: прогимназия (дети от 2 до 3 лет), младшая и средняя школа (дети от 4 до 7 лет) и старшая школа (для детей от 8 до 18 лет).

Также существуют интерактивные занятия, ориентированные на детей, изучающих русский язык как иностранный и как второй родной язык. Например, на сайте государственного института русского языка имени А.С. Пушкина (https://pushkininstitute.ru/) есть раздел «русский как иностранный» для детей. Занятия, представленные на сайте, подойдут и детям из русских или смешанных семей, об этом говорится на самом сайте, на котором представлены материалы, и для детей-билингвов, и для русских детей, проживающих за границей.

Кроме того, во многих странах существуют русские школы при посольстве РФ, однако, во-первых, такие школы есть далеко не во всех городах, а во-вторых, обучение ребёнка в такой школе ставит

под вопрос изучение государственного языка той страны, в которой ребёнок проживает.

Заключение. Наша работа во многом опирается на жизненный опыт русских людей, более 25-ти лет проживающих в Германии, следовательно, нами указаны реальные факты, способы и рекомендации по адаптации, мотивации и сохранению русского как второго родного языка детей, проживающих за рубежом.

Список литературы

1. Баркан А.И. Как развить мотивацию к изучению русского языка у русскоязычных детей, живущих в иммиграции, родителям и учителям воскресных школ [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/kak-razvit-motivatsiyu-k-izucheniyu-russkogo-yazyka-u-russkoyazychnyh-detey-zhivuschih-v-immigratsii-roditelyam-i-uchitelyam-voskresnyh (дата обращения: 2.09.2019).
2. Белянин В.П. Психолингвистика: Учебник / В.П. Белянин. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. 203 с.
3. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия. (билингвизма) / Е.М Верещагин. М.: Изд-во МГУ, 1969.
4. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. Назрань: Изд. «Пилигрим». 5-е, испр. и дополн., 2010.
5. Иванова О.Ю. Русский язык как родной, русский язык как иностранный, русский язык как неродной. Статус и соотношение понятий (к вопросу об интегрирующей роли русского языка в межкультурной коммуникации)» / О.Ю. Иванова. М., 2011.
6. Лепшокова З.Х. Взаимосвязь стратегий адаптации мигрантов с их психологическим благополучием : дис. … на соискание ученой степени к. псих. н. М., 2012.
7. Макаров А.Я. Социокультурная адаптация детей мигрантов в сфере образования: Европейский опыт и Россия / под ред. Е.И. Пивовар. М.: Научный журнал Вестник РГГУ № 3(46)/10, Серия «Философия. Социология», 2010. С. 243–257.
8. Маркова С.Д. Сохранение русского языка за рубежом: мнения родителей и рекомендации специалистов // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 12 [Электронный

ресурс]. Режим доступа: http://web.snauka.ru/issues/2015/12/60023 (дата обращения: 25.03.2019).

9. Мелехова С.Ф. Стимулирование адаптации младших школьников в иноязычной среде во внеурочное время: на примере русскоязычной школы г. Таллинна: дис. … к. пед. н. М., 2004.

10. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

11. Трубинова Т.С. Причины эмиграции в России в современных условиях / Т.С. Трубинова. Красноярск: 2013. С. 347–348.

12. Фёдоров Н. Особенности интеграции российских иммигрантов / Н. Фёдоров – М.: Наталис, 1999 (2). С. 270.

Интернет-источники

1. URL: http://www.gks.ru/.

2. URL: https://pushkininstitute.ru/.

3. Официальный сайт «Forum Intercultur. Portal f_r Austausch und Information». [2009]. Режим доступа: http://www.forum-interkultur.net/123.0html (дата обращения: 28.06.2009).

References

1. Barkan, A.I. Kak razvit' motivatsiyu k izucheniyu russkogo yazyka u russkoyazychnykh detei, zhivuschikh v immigratsii, roditelyam i uchitelyam voskresnykh shkol. Retrieved 2 September, 2019 from https://cyberleninka.ru/article/v/kak-razvit-motivatsiyu-k-izucheniyu-russkogo-yazyka-u-russkoyazychnyh-detey-zhivuschih-v-immigratsii-roditelyam-i-uchitelyam-voskresnyh

2. Belyanin, V.P. (2003). Psikholingvistika: Uchebnik. Moscow: Flinta: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institute Publ.

3. Fedorov, N. (1999). Osobennosti integratsii rossiiskikh immigrantov. 2. Moscow: Natalis Publ.

4. Ivanova, O.Yu. (2011). Russkii yazyk kak rodnoi, russkii yazyk kak inostrannyi, russkii yazyk kak nerodnoi. Status i sootnoshenie ponyatii (k voprosu ob integriruyuschei roli russkogo yazyka v mezhkul'turnoi kommunikatsii). Moscow.

5. Lepshokova, Z.Kh. (2012). Vzaimosvyaz' strategii adaptatsii migrantov s ikh psikhologicheskim blagopoluchiem: dis. … k. psikh. n. (Moscow).

6. Makarov, A.Ya. (2010). Sotsiokul'turnaya adaptatsiya detei migrantov v sfere obrazovaniya: Evropeiskii opyt i Rossiya. Nauchnyi zhurnal Vestnik RGGU. 3(46)/10. Seriya «Filosofiya. Sotsiologiya» (pp. 243–257). Moscow.

7. Markova, S.D. (2015). Sokhranenie russkogo yazyka za rubezhom: mneniya roditelei i rekomendatsii spetsialistov. Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii.12 Retrieved 25 March, 2019 from http://web.snauka.ru/issues/2015/12/60023.

8. Melekhova, S.F. (2004). Stimulirovanie adaptatsii mladshikh shkol'nikov v inoyazychnoi srede vo vneurochnoe vremya: na primere russkoyazychnoi shkoly g. Tallinna: dis. … k. ped. n. (Moscow).

9. Mescheryakova, B.G. & Zinchenko, V.P. (2003). Bol'shoi psikhologicheskii slovar' Moscow: Praim-EVROZNAK Publ.

10. Trubinova, T.S. (2013). Prichiny emigratsii v Rossii v sovremennykh usloviyakh (pp. 347–348). Krasnoyarsk.

11. Vereschagin, E.M. (1969). Psikhologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika dvuyazychiya (bilingvizma). Moscow: MGU Publ.

12. Zherebilo, T.V. (2010). Slovar' lingvisticheskikh terminov. Nazran': “Piligrim” Publ.

Internet-istochniki

1. URL: http://www.gks.ru/.

2. URL: https://pushkininstitute.ru/.

3. Ofitsial'nyi sait «Forum Intercultur. Portal f_r Austausch und Information». [2009]. Retrieved 28 June, 2009 from http://www.forum-interkultur.net/123.0html .

Контактная информация:

Умрихина Екатерина Анатольевна – магистр Российского университета дружбы народов.

Приложение 1

Интервью с Герхардом Хайнрихом

Герхард Хайнрих переехал со своей семьёй из России в Германию в октябре 1993 года, когда ему было 15 лет. Сейчас он живёт в городе Кемптен со своей русской женой Ольгой Хайнрих и детьми.

На момент интервью (ноябрь 2019 года) старшему сыну, Максиму, – 8 лет, а младшему, Роману, – 5.

С какого возраста ваши дети учат русский язык?

С рождения. И с Максимом, и с Романом мы с самого начала разговариваем только на русском языке, так что они, по сути, не учат русский, они его знают.

Когда и как они начали учить немецкий язык?

Сначала они просто слышали немецкую речь на улице – играли с немецкими детьми на детских площадках, ходили в гости к друзьям, где и дети, и их родители разговаривали с ними по-немецки, так как русский язык они не знают. Затем мы стали водить их в разные кружки, на развивающие занятия и так далее – там тоже всё исключительно на немецком.

Вы как-то готовили детей к поступлению в немецкую школу?

Конечно, они ходили в подготовишку, прежде чем поступать в первый класс. Там учились читать, писать, учили грамматику, слова и так далее. Так что в школу они уже шли подготовленные, с хорошим знанием немецкого языка.

После такого количества занятий на немецком, дети не стали переходить на немецкий язык и дома?

Только если к ним в гости приходят друзья или одноклассники, которые не говорят по-русски. А так, и с нами, и с бабушкой, и с остальными родственниками они говорят только на русском. Конечно, иногда в речи проскальзывают немецкие слова, но мы всегда их исправляем, потому что если ребёнок вставил немецкое слово, значит, возможно, он не знает или забыл его на русском – надо напомнить.

С кем ещё, кроме вас, родителей, дети общаются на русском языке?

У нас здесь куча родственников, у многих из них есть дети, которые, естественно, все между собой общаются. К сожалению, не все родители заинтересованы в сохранении русского языка так, как мы, поэтому чьи-то дети очень плохо говорят на русском или не говорят на нём вообще. Но, в любом случае, русских детей здесь много, так что общения всегда хватает.

Почему не у всех получается сохранить русский язык в семье? Какие ошибки допускают родители?

Некоторые родители не хотят – им просто лень. Было бы намного легче везде общаться на немецком языке: и на работе, и с родителями одноклассников, и с учителями, и дома. Тяжело постоянно переключаться с одного языка на другой, поэтому некоторые родители допускают огромную ошибку – разрешают детям общаться дома на немецком. Они думают, что если ребёнок ходит в русскую школу, то всё будет хорошо и русский язык он выучит.

Как часто проходят занятия в русской школе?

Раз в неделю! Как за это время можно выучить язык? Там дают грамматику, учат детей грамотно говорить и писать – у них, как и в обычных школах, есть русские учебники, прописи, рабочие тетради. Но ребёнок не научится общаться по прописям, с ним нужно постоянно разговаривать, при чём на разные темы.

О чём вы разговариваете с детьми?

Обо всём, начиная с бытовых вопросов и заканчивая чуть ли не политикой. Обязательно каждый день интересуемся, как прошли занятия в школе, как дела с друзьями, что сегодня учили, ели, во что играли после уроков и так далее. Стараемся подробно отвечать на все вопросы, которые задают дети, поддерживаем их интересы. Максим, например, очень любит футбол, поэтому мы нашли спортивные журналы на русском и покупаем их ему каждую неделю – он читает, коллекционирует карточки с футболистами, у него их уже штук 100, наверное. Вместе смотрим футбольные матчи, обязательно с русским комментатором. А Роман обожает мультики, поэтому у нас огромное количество дисков с российскими и советскими мультиками – он их все практически наизусть знает.

С немецким языком нет проблем? На нём дети говорят так же хорошо, как и на русском?

Они пять раз в неделю ходят в немецкую школу, общаются на немецком языке с друзьями, учителями, одноклассниками. Вне стен дома они практически всегда говорят на немецком, так что здесь проблем нет. Дети уже привыкли и чётко понимают, когда нужно говорить по-русски, а когда – по-немецки.

Максиму сейчас 8 лет, Роману – 5, и они, получается, уже знают по два языка?

Да.

В чём вы видите плюсы билингвизма?

Для меня, в первую очередь, это расширение кругозора или даже сознания. Им постоянно приходится переключаться с одного языка на другой, они думают на двух языках – это большая работа мозга. Плюс, когда родителям хочется сохранить родной язык в семье, они не могут отвечать детям просто да или нет, или давать краткие ответы, потому что ребёнку нужно набирать словарь. Поэтому если сын спросит у меня, что такое подъёмный кран, например, то я не просто покажу ему картинку в интернете, а подробно объясню, что такое подъёмный кран, как он работает, для чего и кем используется и так далее. Это нужно и для практики общения, и для изучения новой лексики, и для расширения кругозора.

Когда у вас появились дети, вы сразу решили, что дадите им не только немецкий язык, но и русский?

Естественно, об этом даже и речи не было. Несмотря на то, что мы уже больше 25-ти лет живём в Германии, мы, наши дети, внуки, правнуки всегда будем русскими, и лично мне, как русскому человеку, стыдно не знать русский язык. У нас дети ещё ни разу не были в России, но они знают гимн Российской Федерации, знают президента, знают российских спортсменов, актёров, певцов и так далее. Недавно был Чемпионат мира по футболу, мы болели за Россию, за наших спортсменов. Поэтому у нас даже и вопрос такой не стоял – говорить с детьми на русском или на немецком? Конечно, на русском.

Сколько вам было лет, когда вы переехали в Германию?

Мне было 15, Ольге, моей жене, – 11.

Вы знали немецкий, когда переехали?

Нет, немецкий я учил уже в Германии. Мама отдала меня в немецкую школу, плюс у меня всегда было много друзей, поэтому немецкий я выучил достаточно быстро.

А как поддерживали русский язык?

Я не ходил в русскую школу, так как, во-первых, я 15 лет жил в России, так что база у меня была, а во-вторых, я был уже достаточно взрослым для того, чтобы забыть родной язык. Но, тем не менее, мама точно так же установила строгое правило: дома мы говорим только на русском языке. Поэтому даже тогда, когда мы только переехали, и мне надо было с головой погрузиться в немецкий язык, дома мы всё равно общались исключительно на русском.

ЛЕКСИКА ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ С ПОЗИЦИИ С ВЬЕТНАМСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Фан Тхи Ким Ань, Н. А. Минакова
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

THE DESCRIPTION OF THE VOCABULARY OF THE HOSPITALITY INDUSTRY IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Phan Thi Kim An', N. A. Minakova
RUDN University
Moscow, Russia

Аннотация

В этой статье речь идёт о лексике индустрии гостеприимства в русском языке с позиции вьетнамской лингвокультуры. Настоящая работа посвящена исследованию состава лексики индустрии гостеприимства. В статье представлены теоретические аспекты анализа языка, компоненты, типы лексических значений и особенности формирования лексики индустрии гостеприимства. Обращение к этому материалу обусловлено рядом причин, прежде всего – значимостью этой сферы деятельности. Она относится к числу наиболее интенсивно развивающихся, обладающих мощной материальной базой, сосредотачивает значительные силы общества. Перспективы исследования связаны с дальнейшей разработкой лингвистического подхода в лексикологии, а также с разработкой лингвистического словаря темы гостеприимства.

Ключевые слова: Лексика индустрии гостеприимства, специальная лексика, лексика общелитературного языка, терминология, символика, заимствованные слова.

Annotation

This article is about the vocabulary of the hospitality industry in Russian from the perspective of Vietnamese linguistic culture. The present work is devoted to the study of the composition of the vocabulary of

the hospitality industry. The article presents the theoretical aspects of language analysis, components, types of lexical meanings and the formation of the vocabulary of the hospitality industry. The appeal to this material is due to a number of reasons, first of all, the significance of this sphere of activity. It is one of the most intensively developing, with a powerful material base, focuses significant forces of society. The research prospects are connected with the further development of the linguistic approach in lexicology, as well as with the development of the linguistic dictionary of the theme of hospitality.

Key words: Vocabulary of the hospitality industry, special vocabulary, vocabulary of the general literary language, terminology, symbolism, borrowing words.

Введение. Бурный рост туризма в мире вызвал активное расширение гостиничного предложения во всех странах, в том числе и во Вьетнаме. Последние годы показывают, что гостиничный бизнес во Вьетнаме стремительно развивается. Существенно вырос поток русских туристов. Сравнительно недорогой пляжный отдых при отличном сервисе, возможность познакомиться с культурой и старинными памятниками, испытать подлинную гармонию природы и человека – все это привлекает туристов из России. Поэтому русский язык во Вьетнаме сейчас важен для индустрии гостеприимства в известных туристических направлениях, которые любят россияне, такие как Нячанг, Фукуок, Фантьет, Муйне, Халонг, Чанган ... Известно, что русский язык играет очень важную роль в современном мире в разных сферах международного общения.

Понятие индустрии гостеприимства появилось в США примерно в 90-х годах 18 века. Также существуют многие точки зрения о понятии индустрии гостеприимства. В исследовании Г. Л. Асхатовой, сделан вывод о том, что «Индустрия гостеприимства – сложная, комплексная сфера профессиональной деятельности людей, усилия которых направлены на удовлетворение разнообразных потребностей клиентов (гостей)» (Гарифуллина, с. 10). С точки зрения Першица.А.И., гостеприимство понимается как «универсально распространенный общественный институт, обеспечивающий гостю прием и заботу» (Першиц, с. 39). Индустрия гостеприимства – сложная, комплексная сфера профессиональной деятельности людей, которая направлена на удовлетворение разнообразных потреб-

ностей гостей благодаря средствам коммуникации (вербальной и невербальной). Можно сказать, что система лексики индустрии гостеприимства в современном русском языке выступает как средство специального общения.

Наличие разнообразной специальной лексики, включая терминологию, наряду с общелитературной, бесспорно считается одним из важных показателей степени развитости языка. Ядром лексики индустрии гостеприимства, безусловно, является терминология, отмеченная в словарях и имеющая свою собственную дефиницию. В работе В.В. Виноградова впервые была сформулирована типология лексических значений. Он показал многие существенные компоненты лексического значения и благодаря их характеру выраженности мы можем построить классификацию лексических значений. Выделяются три основных типа лексических значений в русском языке: номинативное, фразеологически связанное, синтаксически обусловленное (Виноградов, с. 162–189). В разных типах значений, если сравнивать лексику общелитературного языка и терминологию, существуют соотносительные и несоотносительные общелексикологические характеристики. Для специальной лексики в целом не характерна общая системная организация, так как она состоит из отдельных терминосистем.

В современном мире русский, как и вьетнамский язык, пополняются путем заимствований из английского языка.

Материальные единицы лексики индустрии гостеприимства дополняются средствами, которые выходят за рамки понятий и общенационального, и общелитературного языков, но оказываются в пределах общей семиотической системы – это символика в широком смысле, знаки, обозначающие специальные понятия. Они позволяют выражать соответствующие понятия в сокращенной форме: *A/C* – аэрокондиционер – phòng có máy điều hòa; *ALL* – всё включено (в стоимость включнены всё, в том числе проживание, питание, бесплатные услуги) – trọn gói (giá phòng đã bao gồm tất cả tiền ở, ăn và các dịch vụ miễn phí) ; *AS* – все удобства, мини-бар, холодильник, кофеварка, микроволновая печь, гостиная и спальня отдельно – bao gồm tất cả tiện nghi, tủ rượu nhỏ, tủ lạnh, ấm đun cà phê, lò vi sóng, phòng khách và phòng ngủ tách riêng; *FS* – много услуг, прачечная, ресторан, фитнес- и бизнес-центры – đầy đủ dịch vụ, giặt là, nhà hàng, trung tâm thể hình và thương mại; *LS* – небольшие номера, немного

услуг – loại phòng không lớn, dịch vụ giới hạn, nhà hàng, hồ bơi, phòng hội nghị nhỏ, ресторан,бассейн, небольшой конференц-зал; *RA* – кухня, домашние удобства, отдельно гостиная и спальня, бассейн, прачечная, тренажёры – bao gồm nhà bếp, nội thất đầy đủ tiện nghi, phòng ngủ và phòng khách tách riêng, hồ bơi, giặt là, dụng cụ và máy móc tập thể dục; *SV* – вид на море – phòng hướng ra biển; *SSV* – боковой вид на море – phòng hướng bên sườn (hông) biển (Динь Тхи Тху Хуэн, Ву Куок Тхай, Карапетян, Скяева, с. 22–23), и другие.

Сегодня и русский, и вьетнамский язык очень богаты на заимствования, которые определяются как «обращение к лексическому фонду других языков для выражения новых понятий, дальнейшей дифференциации уже имеющихся и обозначения неизвестных прежде предметов» (Нелюбин, с. 78). До сих пор сильно возрастает доля интернационализмов (интернациональных терминов). По словам В.В. Акуленко, словом – интернационализмом можно назвать единицу, которая используется не менее чем в трёх языках при общности происхождения, общности или близости семантики, близости графическо-фонетической формы (с учётом различия в системе графики) (Акуленко, 4–7). Источниками слов-интернационализмов явились в основном древнегреческие, латинские, немецкие, французские, итальянские, английские, арабские по происхождению лексические единицы. Например: *бизнес* (англ. Business – коммерческая деятельность) – kinh doanh; *гостеприимство* (hospitality происходит от старофранцузского hospice (оспис), что означает странноприимный дом) – nhà khách/lòng hiếu khách/chuyên ngành khách sạn; *мотель* (англ. Motel – гостиница построена возле дорог, связанных с поставками топлива, техническим обслуживанием и ремонтом транспортных) – khách sạn cạnh đường cho khách có ô tô; *ботель* (англ. Boatel – это судно, которое служит гостиницей или хостелом) – khách sạn ở bờ biển (sông hồ) chỗ cho tàu; флотель – khách sạn nổi *менеджер* (англ. Manager – управляющий) – người quản lý, бифштекс (англ. Beefsteak) – bít tết, сэндвич (англ. Sandwich) – bánh san quýt, йогурт (англ. Yogurt) – da ua, пиво (англ. Beer) – bia, телевидение (англ. TV) – ti vi, и другие. Слово привлекательность специально для индустрии гостеприимства было заимствовано из английского языка (аттрактивность). Аттрактивность объекта индустрии гостеприимства – важное отношение субъекта к ресурсу, определяющее индивидуальную или групповую привлекательность местности, памятники,

курорта, города, страны; данное отношение является интегральным и учитывает более частные свойства объекта индустрии гостеприимства – экзотичность, комфортность, выразительность, уникальность, типичность и максимально определяет уровень эстетитеской оценки ресурса. При наличии слова *гость* в русском языке, из английского было заимствовано слово *визитер*, во вьетнамском значит *khách; гостиница – отель – khách sạn, расчет – калькуляция – tính toán, торговля – коммерция – thương mại, слуга – портье – người gác cửa*. В процессе становления специальной лексики индустрии гостеприимства актуализировались заимствованные аффиксы, такие как *анти-, микро-, макро-, де-, ре-, ультра-, авто-, теле-, аэро-, -дром, суб-, видео-, интер-, фото-, -мобиль, -план, -аква* (*антисанитария* – mất vệ sinh, *телеграмма* – điện tín, *аэропорт* – sân bay, *автотуризм* – đoàn lữ hành, *макроэкономика* – kinh tế vĩ mô, *микроклимат* – vi khí hậu, *реорганизовать* – tái tổ chức, *аквариум* – bể cá, *фотоальбом* – album ảnh, *аэроплан* – máy bay, *видеокассета* – băng video, интернациональный – quốc tế...). Войдя в русский язык как непосредственно, так и через посредство многих европейских языков, они стали базой для появления терминов в сфере индустрии гостеприимства.

Заключение. Исследовав лексику индустрии гостеприимства с позиции происхождения, можно сделать вывод, что заимствованной лексики больше, чем исконно русской и вьетской, причем в большей степени заимствуются слова из английского языка. Это позволяет сравнительно легко образовывать новые термины, что имеет особое значение сейчас, во время быстрого роста индустрии гостеприимства.

Список литературы

1. Акуленко В.В. Вопросы интернационализации словарного состава языка. Харьков, 1972. С. 4–7.

2. Виноградов В.В. Избранные труды: лексикология и лексикография. М., 1977. С. 162–189.

3. Гарифуллина Л. А. Лексика индустрии гостеприимства в татарском языке в сопоставлении с английским языком. Казань, 2008. С.10.

4. Динь Тхи Тху Хуэн, Ву Куок Тхай, Карапетян Н.Г., Скяева Е.В. Русский язык для гидов-переводчиков. Ханой, 2009. С. 22–23.

5. Нелюбин Л.Л. Лингвистика современного английского языка. М., МОПИ, 1990. С. 78.

6. Першиц А.И. Гостеприимство // Свод этнографических понятий и терминов. Социально-экономические отношения и соционормативная культура. Под общей редакцией Ю.В. Бромлея и Г. Штробаха. Выпуск 1. С. 39. М.: Наука, 1986.

References

1. Akulenko, V.V. (1972). Voprosy internatsionalizatsii slovarnogo sostava yazyka (pp. 4–7). Khar'kov.

2. Din' Tkhi Tkhu KHuen, Vu Kuok Tkhai, Karapetyan, N.G. & Skyaeva, E.V. (2009). Russkii yazyk dlya gidov-perevodchikov (pp. 22–23). Khanoi.

3. Garifullina, L. A. (2008). Leksika industrii gostepriimstva v tatarskom yazyke v sopostavlenii s angliiskim yazykom. Kazan'.

4. Nelyubin, L.L. (1990). Lingvistika sovremennogo angliiskogo yazyka. Moscow: MOPI Publ.

5. Pershits, A.I. (1986). Gostepriimstvo // Svod etnograficheskikh ponyatii i terminov. Sotsial'no-ekonomicheskie otnosheniya i sotsionormativnaya kul'tura. 1. Moscow: Nauka Publ.

6. Vinogradov, V.V. (1977). Izbrannye trudy: leksikologiya i leksikografiya (pp. 162–189). Moscow.

Контактная информация:

Фам Тхи Ким Ань – магистр кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов.

E-mail: anhk38.752.015@gmail.com

Минакова Наталья Александровна – к.ф.н., доц. кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов.

E-mail: naminakova@yandex.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ КАЧЕСТВА В РУССКИХ КУЛИНАРОНИМАХ

Фан Нгок Шон
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия;
Хошиминский государственном университете
Хошимин, Вьетнам

REPRESENTATION OF THE CATEGORY "QUALITY" IN RUSSIAN CULINARY ARIMES

Fan Ngok Sean
** Peoples' Friendship University of Russia*
Moscow, Russia;
** Institute of Social Sciences and Humanities*
at Ho Chi Minh State University
Ho Chi Minh City, Vietnam

Аннотация

В данной статье рассматривается анализ категории «качества» в русских кулинаронимах, которая представляет собой одну из тематических групп. Актуальность исследования обусловливается тем, что язык в гастрономическом дискурсе стал возрастающей проблематикой, решение которой проводит к раскрытию взаимосвязей лингвистики и кулинарии. К тому же качество является одной из важных сем, его семантическое выражение в кулинаронимах до сих пор не привлекал внимание у лингвистов. Цель данного исследования – выявление семантической структуры категории «качество». Материалом статьи является кулинарные издание, включая журнал «Золотые рецепты», «Школа кулинара», «Просто вкусно и полезно». В данном исследовании используются методы: анализ и синтеза. Результаты показывают, что категория «качество» в русских кулинаронимах отражает «частное» и «целое» качество. При этом, «частное качество» прибегает к выражению кулинарных ценностей (внешний вид, вкус, способ приготовления и др.), а «целое» качество понимается как качество для целого процесса кулинарии. Таким образом, категория «качество» в русских кулинаронимах реализуется за счет не

только физико кулинарных ценностей, но и кулинарного духа, который пытаются передать авторы кулинаронимов.

Ключевые слова: категория «качества», кулинароним, «частное качество», «целое качество».

Abstract

This article discusses the analysis of the category of “quality” in Russian culinary names, which is one of the thematic groups. The relevance of the study is due to the fact that the language in the gastronomic discourse has become an increasing issue, the solution of which leads to the disclosure of the relationship of linguistics and cooking. In addition, quality is one of the most important things, its semantic expression in the culinary names still has not attracted the attention of linguists. The purpose of this study is to identify the semantic structure of the category “quality”. The material of the article is a culinary publication, including the magazine Golden Recipes, The School of Culinary, and Just Delicious and Healthy. This study uses methods: analysis and synthesis. The results show that the category “quality” in Russian culinary names reflects “private” and “whole” quality. At the same time, “private quality” resorts to the expression of culinary values (appearance, taste, cooking method, etc.), and “whole” quality is understood as quality for the whole cooking process. Thus, the category of “quality” in Russian culinary names is realized not only due to physical and culinary values, but also due to the culinary spirit that the authors of the culinary names are trying to convey.

Key words: category of “quality”, culinary, “private quality”, “whole quality”.

Введение. Как известно, кулинария, будучи важной деятельностью человечества, занимает важную роль в материальной и духовной жизни человека. Результат кулинарного процесса влечет за собой появлением качественных продуктов. Цель процесса питания состоит в том, что первоначально еда отвечала на основные интересы человечества, до сих пор она стала возрастающую потребность человека по вкусу, эстетике блюда. т.е. принцип современной жизни такой: не только здорово есть, но и есть вкусно и красиво. Таким образом, качество в кулинарии стало ключевым показателем успеха, для достижения которого требуется ряд кулинарных факто-

ров. В том числе состав блюд, способ приготовления, оформление, мастерство поваров и др.

Вербализация кулинарного процесса включает в себя кулинарное ток-шоу, кулинарные рецепты в журналах и газетах. При этом, вместе с текстами рецепта появляется заголовка, которая в пространстве кулинарного рецепта понимается как название блюд (кулинароним). Наречение новыми именами блюд, на наш взгляд, кажется словесно творческим видом. Для создания уникальных кулинаронимов, которым выражает полноценный труд автора и его мышление адресатам, характерны выбор слов, использование лингвистических способов на основе и лингвистических и кулинарных знаний.

Кулинаронимы выражают каждый аспект процесса кулинарии, т.е. в форме словосочетания или предложения кулинаронимы описаны увиденными их автором особенностями в приготовлении. Качество, понимающееся как один из кулинарных показателей, также мысленно отражено в кулинаронимах. Как известно, качество представляет собой междисцилинарную, многоаспектную категорию науки. Так и актуальность изучения репрезентации категории «качества» обусловлена расширением представления о «качестве» в новом пространстве науки в целом, в частности в кулинаронимах.

Цель. Целью данного исследования является раскрытие особенностей семантической структуры категории «качества» в русских кулинаронимах.

Материал и методы. Материалом являются следующие кулинарные журналы: «Золотые рецепты», «Школа кулинара», «Просто вкусно и полезно». В данном исследовании используются методы: анализ и синтеза.

Результат. При анализе репрезентации категории «качества» показывают такие результаты, что семантика «качества» проявляется в следующем: во-первых, «частное качество» относится к кулинаронимам, отражающим определенные кулинарные ценности (вкус, запах, форма, стиль кухни, способ приготовления, текстура); во-вторых, «целое качество» понимается как качество целого кулинарного продукта, отражающее в сематическом плане кулинаронимов. «целое качество» в кулинаронимах реализуется в виде хвалы, оценки.

Обсуждение. Анализируя способы репрезентации качества в кулинарнимах, мы заметили, что семантическая структура категории «качество» в русских кулинаронимах отражает:

1. Частное качество

Первый подход состоит том, что в кулинароние отражается части из комплексных факторов качества. К тому же, качество во впервом подходе подразумевается физическим, потому в кулинаронимах используются физические показатели кулинарного качества. Так и ниже эта группа названа как **«частное качество»**. В кулинаронимах без труда обнаруживаются показатели, обозначающие качество. Например: «кексы с **розовым** "чубкиком"», «**зеленый** борщ», «суперзавтрак с **зеленой** гречкой», курочная «**хрустящая**», «горбуша **в соли**», «**шарики-хрустяки**», «**пикантая** стружка», «**сытная** мусака».

По химическим и физическим свойствам кулинарного продукта выделяются внутреннее и органолепическое качество.

- Под внутреннем понимается качество, который можно чувствовать и примерить физическими средствами. Физическое качество в кулинаронимах разделено на 2 типа: органолепический и пищевое качество. Последнее понимается как уровень пищевого свойства в каждом блюде. В настоящее время пища «отражает не только одно из главнейших условий биологического выживания человека» «Чередникова Е.А., Евсюкова Т.В., 2012», тем более основной тенденцией приема пищи «является стремление к здоровому образу жизни и активному долголетию» «Радионова О.А., 2007». Так и в жизни появляется много блюд, которые связаны с данными обстановками с целью здоровья и религии. Поскольку блюда такого типа требует разных пищевых указателей в зависимости от цели человека, которые содержат в составе этих блюд. В связи с этим, создавая блюда с данной целью, их автор придумывает новое имя, которое отражение цели употребления пищи. Примерами служат следующие: «борщ "*вегетарианский*"», «*постный* суп "Жьюлен"», «сгущенка *вегетарианская*», «треска "*фитнес*"», «*вегетарианский* бургер», «пицца "*Вегетариано*"», «печенье "*фитнес*"» и т.п. Кулинаронимы данного типа позволяют экономить время тем, кто соблюдает строгий режим питания. Почти все блюда созданы для всех типов людей, у которых нормальный режим питания. Вместо того, что

узнать рецепт и способ приготовления блюда, адресат читает только его имя и сам принимает решение. Вместе с этой функцией, кулинаронимы, отражающие пищевое свойство, также выполняют «ознакомительную» роль.т.е блюда такого типа помогают расширить выбор тех людей, для которых мало блюд в нормальном меню.

- Органолепическое качество заключается в том, что это относится «к выявлению свойств предметов с помощью органов чувств» "Толковый словарь Ожегова онлайн, электронная ссылка". Как и в кулинарии, в кулинаронимах органолепические показатели определяют следующие: внешний вид, консистенция, цвет, запах, вкус, текстура. На данной основе кулинаронимы данного подразделения делятся на следующие:

- цвет: «**рябиновая** наливка», «**яблоневый** цвет», «**колоритный** “Одесский”, «зефир “**розовые** облака”», «кексы с **розовым** “чубкиком”», «**узумрудный** город», «**зеленый** борщ».

- форма: внешний вид блюда играет немаловажную роль в создании великолепного блюда. Важность формы блюда опрделеляется следующим образом: «красиво оформленное блюдо в сочетании с его полезностью вызывает положительное отношение к пище и закрепляет соответствующее вкусовое восприятие» "К. С. Ладодо и другие, электронный ресурс". Например: «пирожки-**поласатики**», «“**треуголки**” с мясной начинкой», «“**эскимо**” с сосисками», «блинные **мешочки** с грибами», «рисовые **палочки**».

- вкус/запах: «галета с **пикантной** свеколькой», «курочка на **солевой** “подушке”, «**кисло-сладкие** ребрышки», «**аппетитные** колобки», «**пикантная** стружка», «горбуша в **соли**»

- текстура: «**хрустяшки** с пылу с жару», «шарики-**хрустярики**», «сырные **хрустики**», «квашена “**Хрустотеевна**”», «лимонные **хрустики**», «курочка **хрустящая**», «куриная грудная “**сочная**”», «бутерброд “веселый **хруст**”».

- способ приготовления: «курица, **тушенная** с овощами и сметаной», «**жареный** минтай в сырной панировке», «банановый торт **без выпечки**», «хлеб с **жаренным** луком», «телятина **духовая».**

Можно сказать, что в наречении блюд новыми именами используются самые особые свойства кулинарии, которые характерны для каждого блюда. Таким образом, описание свойств блюд посредством создания кулинаронимов является одним из способов выявления особенностей приготовленных блюд. К тому же, выявле-

ние качества в кулинаронимах также влечет за собой творчеством автора нового состава, нового приготовления. Примером данного типа может служить «*зеленый борщ*». Как известно, традиционный борщ всегда красного цвета. Однако автор придумал новый рецепт к этому блюду. Готовое блюдо, получается, зеленого цвета. Подобный пример является кулинароним «*мясные "улиточки"*», в котором отсутствует улитки в качестве главного состава. В данном кулинарониме улитки играют роль «украшения».т.е. автор не использует мясо улиток, а только делает мясо в форме улиток. Так и по словесной форме слово «улиточек» ставятся в кавычках.

2. Целое качество

К второму подходу относятся те кулинаронимы, который отражают качество блюда целосностью. Иными словами, куланаронимы данного типа представляют собой «результат» кулинарного процесса. Примерами служат следующие кулинаронимы: «царская капуста», «семга по-царски», «семга президентская», «царские забавы», «пирожки "есть и хочется"».

При анализе семантического выражения качества целого продукта в кулинаронимах используется оценка и хвала.

Оценка выражается за счет метафор и наличия относительных прилагательных. Например: кулинаронимы с относительные прилагательных, обозначающие качество. «идеальный капрезе», салат «хорошая лапша», лепешки «замечательные», салса «обязательный», крокеты «необычные», скумбрия идеального посола, маффины «лучший перекус», идеальный посол, суперзавтрак с зеленой гречкой, буженица «выше всяких похвал», лосось «изумительный», универсальная закуска.

В отношении оценки метафора в кулинаронимах состоит в том, что семантика «качества» непрямо реализуется в словесной форме кулинарнимов. Она выходит на второй план семантической структуры, т.е. качество продукта совмещает с оценкой «посредников», которая заложена в себя оценочный характер. Например: «семга по-царски», «семга президентская», «царские забавы».

Комплимент используется в кулинаронимах как новый тип номинации. Наличие хвалы отражает труд кулинара, сам кулинарный продукт, и также призыв готовить именно это блюдо за его особенность. Кулинаронимами данного типа являются следующим:

«шаурма прошу в дом», «шампиньон хочу еще!», «колбасных дел мастер», «незабываемый», «пирожки ешь и хочется», «удар по голоду», «угощу я целый свет», «и мое сердце замерло», «шедевр неизвестного мастера», «вместо тысяч слов».

Заключение. Резюмируя репрезентацию «качество» в кулинаронимах, можно предположить что, категория «качество» данного исследования понимается как принцип «часть-целое». При анализе семантической структуры категории «качества» выделяются два подхода выражения качество в кулинаронимах: во первом подходе отражается только кулинарное качество (физические и органолептические показатели), во втором – качество понимается как качество целого кулинарного продукта. Категория качества в кулинаронимах реализируется сочетинием лингвистических и кулинарных средств, используемым авторами кулинарной области с целью не только приготовить идеальный, но и передать кулинарный дух в форме кулинаронимов.

Список литературы

1. Ладодо К. С. Формирование правильного пищевого поведения / К. С. Ладодо, Т. Э. Боровик, Н. Н. Семенова, А. В. Суржик // электронный журнал: Лечащий врач. 2019. Ссылка: https://www.lvrach.ru/2009/01/5898060/.

2. Ожегов С. И. Толковый словарь Ожегова/ С. И. Ожегов. 2008. Ссылка: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=18690.

3. Радионова О.А. Тенденция изменения пищевого поведения на примере анализа стериотипов потребителей специализованного продукта питания Energy diet / О.А. Радионова // Тезисы доклад на международной конференции «Питание и здоровья семьи». 2007. Ссылка текста: https://www.nlstar.com/en/store/energydiethd/research/.

4. Чередникова Е.А. Вербализованная категория вкуса как компонент гастронического дискурса / Е.А. Чередникова, Т.В. Евсюкова // Известия вузов. Северно-кавказский район. Общественные науки. № 1. 2012. С. 108–112.

References

1. Ladodo, K. S. Formirovanie pravil'nogo pishchevogo povedeniya / K. S. Ladodo, T. E. Borovik, N. N. Semenova, A. V. Sur-

zhik // elektronnyj zhurnal: Lechashchij vrach. 2019. Ssylka: https://www.lvrach.ru/2009/01/5898060/.

2. Ozhegov, S. I. Tolkovyj slovar' Ozhegova/ S. I. Ozhegov. 2008. Ssylka: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=18690.

3. Radionova, O.A. Tendenciya izmeneniya pishchevogo povedeniya na primere analiza steriotipov potrebitelej specializovannogo produkta pitaniya Energy diet/ O.A. Radionova // Tezisy doklad na mezhdunarodnoj konferencii “Pitanie i zdorov'ya sem'I”. 2007. Ssylka teksta: https://www.nlstar.com/en/store/energydiethd/research/.

4. CHerednikova, E.A. Verbalizovannaya kategoriya vkusa kak komponent gastronicheskogo diskursa/ E.A. CHerednikova, T. V. Evsyukova // Izvestiya vuzov. Severno-kavkazskij rajon. Obshchestvennye nauki. № 1. 2012. S. 108–112.

Контактные данные:

Фан Нгок Шон – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов.

E-mail: phan9son@gmail.com

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ГРЕКОГОВОРЯЩИХ УЧАЩИХСЯ (КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД)

М. Христу

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

VARIOUS EXERCISES IN TEACHING RUSSIAN TO GREEK- SPEAKING STUDENTS (COMMUNICATIVE APPROACH)

M. Christou

Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

Аннотация

Статья посвящена описанию обучения русскому языку как иностранному в иноязычной среде, а именно – грекоговорящих сту-

дентов, с учетом коммуникативного подхода. Дается комплекс упражнений направленных на развитие навыков устной и письменной речи в рамках коммуникативного подхода. В процессе обучения должны быть выяснены реальные языковые потребности учащихся для эффективного преподавания и усвоения языка. В коммуникативном подходе ключевое слово – это **общение**, и основной момент заключается в том, что язык – это инструмент для межличностного общения, которое происходит в определенной социальной среде. Основной принцип коммуникативного подхода в том, что язык не преподается (по крайней мере, в традиционном значении этого термина), а приобретается при активном непосредственном участии учащихся в различных коммуникативных действиях. Актуальность темы заключается в росте числа учащихся, изучающих русский язык как иностранный за пределами России.

Ключевые слова: коммуникативный подход**,** упражнения, обучение русскому языку как иностранному, РКИ, методика преподавания русского языка как иностранного, отсутствие языковой среды

Abstract

The article describes the teaching of Russian in a foreign speaking classroom namely, with Greek- speaking students using the communicative approach. Various exercises are given aimed at developing the skills of oral and written speech within the framework of a communicative approach. In the learning process, the real language needs of students should be clarified for effective teaching and learning of the language. In a communicative approach, the key word is **communication**, and the main point is that language is a tool for interpersonal communication that occurs in a particular social environment. The basic principle of the communicative approach is that language is not taught (at least in the traditional sense of the term), but is acquired with the active direct participation of students in various communicative activities. The relevance of the topic lies in the growing number of students studying Russian as a foreign language outside of Russia.

Key words: communicative approach, exercises, teaching Russian as a foreign language, RKI, methods of teaching Russian as a foreign language, lack of a language environment

Введение. Преподавание русского языка как иностранного имеет свои особенности в России и за ее пределами, и изучению данных особенностей посвящено множество работ. Все исследования в данной области можно условно разделить на два направления: 1) исследования, посвященные обучающему потенциалу русской языковой среды и работе преподавателя в данных условиях; 2) изучение русского языка и его особенностей преподавания в отдельно взятой стране в условиях отсутствия языковой среды.

Требования к методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ) при коммуникативном подходе сводятся к следующим положениям:

- рассматривать языковые явления в системе и взаимосвязи друг с другом;
- производить отбор языковых фактов, обеспечивающих в своей взаимосвязи речевое общение;
- опираться в процессе преподавания на основную единицу речи – предложение;
- дифференцировать подход к изучению языкового материала в зависимости от специфики самого явления;
- учитывать в отборе и подаче материала степень сходства и расхождения с родным языком учащихся.

На основе идеи американского лингвиста Н. Хомского о лингвистической компетенции возник термин «коммуникативная компетенция». Говоря о языковой (в широком смысле слова) компетенции, Н. Хомский понимал систему интеллектуальных способностей, систему знаний и убеждений, которая развивается в раннем детстве и во взаимодействии со многими другими факторами определяет виды поведения.

Позже компетенция стала называться коммуникативной. Термин «коммуникативная компетенция» был употреблён американским лингвистом Д. Хаймс в середине 1960-х гг. Д. Хаймс понимал коммуникативную компетенцию как внутреннее понимание ситуационной уместности языка. Согласно этой позиции, учащиеся и преподаватель должны использовать подходящие языковые конструкции и явления в конкретных ситуациях и культурных контекстов. В первую очередь, для коммуникативного подхода характерна не грамматическая правильность языка, а его использование в кон-

кретном коммуникативном контексте. Таким образом, акцент делается на использовании языка, а не на изучении языковой структуры.

Цель. Цель состоит в анализе принципов упражнений при обучении русскому языку с позиций коммуникативного подхода. Целью обучения языку является развитие коммуникативных навыков. Основной целю коммуникационного подхода является формирование коммуникативной компетенции, то есть правильное, уместное употребление языка, а также умение читать, понимать и создавать тексты различного характера. При изучении русского и любого языка, учащиеся должны понимать, какие предложения грамматически правильные, а также производить и понимать бесконечное количество предложений на этом языке.

Результаты. В коммуникативном подходе ключевое слово – это **общение**, и основной момент заключается в том, что язык – это инструмент для межличностного общения, которое происходит в определенной социальной среде. Большое внимание уделяется устной речи, чем письменной. Коммуникативный подход при обучении РКИ должен демонстрировать, как действует и проявляется языковой материал в речи. В практических целях русский язык для учащихся-иностранцев должен стать средством активного общения, овладения научной специальностью. Основное внимание должно уделяться языку как функционирующей системе, т. е. проявлению языковых явлений в речи, (фонетики, лексики, грамматики, стилистики). Обязательным условием обучения является глубокое понимание самого языкового учебного материала, понимание действующих в системе речи законов и механизмов. Без знания языковых фактов, без их классификации невозможно обеспечить эффективной системы обучения РЯ иностранных учащихся.

В основе коммуникативного подхода лежит принцип ситуативности. Учебный материал должен быть организован вокруг вопросов, касающихся естественные ситуации в жизни – например, проживания в гостинице, покупки в магазине, прогулка в парке, разговор о погоде, разговор с друзьями и т.д. Иными словами, искусственные речевые ситуации должны быть исключены из учебного процесса. Таким образом, студенты учатся, например, просить помощи, извиняться, обращаться за советом, платить, выражать желание, искать информацию и т. д.

Следует сказать, что в этом подходе огромную роль играют и сами учащиеся. Студенты взаимодействуют с группой и с преподавателем в классе и поэтому общаются. В этом случае *общаются, чтобы учиться, а не учатся общаться*.

Обсуждение. Преподавание языка в теоретическом плане «коммуникативного подхода» основано не столько на грамматических особенностях языка, сколько на упражнениях, которые имеют функциональное и коммуникативное значение в речи студентов. Различные упражнения связаны с обменом информацией и взаимодействием через общение. Во время урока студенты пытаются понять сообщения, а также задать вопросы для разъяснения чего-либо или получения какой-нибудь информации.

Для формирования коммуникативной компетенции существует множество всевозможных форм и методов работы. Мы предлагаем применять следующие виды работ: театрализация, дискуссия, диалоги, беседы, доклады с презентациями, интервьюирование на иностранном языке.

Далее следуют некоторые упражнения, рекомендуемые на базовом уровне РКИ для грекоговорящих. Важно отметить, что большинство коммуникативных ситуаций на Кипре связано с туризмом, поэтому максимально полезны учебники, ориентированы на туристическую отрасль.

1) Прочитайте текст и расскажите, что нужно делать, чтобы беречь себя от жары.

Этим летом на Кипре будет очень жарко. Как с этим бороться? Если жара начинает подниматься до высоких уровней, Министерство здравоохранения и социального обеспечения рекомендует:

1. Пейте много воды и избегайте алкоголя.
2. Ешьте легкую и относительно солёную пищу.
3. Часто принимайте душ.
4. Избегайте бесцельных прогулок на улице, особенно при высоких температурах.
5. Рекомендуется плавать.

2) Русские туристы приезжают на Кипр летом. Посоветуйте им, как защититься от жары.

3) Заполните пропуски глаголами в императиве.

Пример: _____ спать, Иван (идти). **Иди** спать, Иван.

1. _____ алкогольные напитки при загорании (избегать).

2. Анна, _____, потому что мы скоро уходим (есть).

3. Вы _____ быстро, потому что будем опаздывать на автобус (одеваться).

4. _____ ваши окна, когда дует (закрыть).

5. _____ вашего врача по вашей проблеме (спрашивать).

6. _____ на все вопросы вашего учителя (отвечать).

4) Заполните анкету и узнайте больше друг о друге. Задавайте вопросы к данным высказываниям.

В детстве я хотел(а) стать _____.

Мое любимое блюдо это _____.

Мое любимое место это _____.

Я больше всего люблю _____.

Я больше всего боюсь _____.

Мне нравится _____.

Мне не нравится _____.

Я знаю _____(сколько) языка(ов), _____,_____,_____,_____(какие).

5) Российский турист Иван приехал на Кипр в ваш город и ищет, как доехать в разные места. Помогите российскому туристу найти места, которые ищет. Один из учащихся – в роли туриста, а другой – в роли жителя. Турист спрашивает, как доехать/дойти, где находится то или иное место. Житель дает ему инструкции.

а) от автобусной остановки до отеля Crowne plaza.

б) от отеля Crowne plaza до площади «Героев».

в) от площади «Героев» до средневекового замка города.

Справка: сесть на автобус №__,проехать___ станции(й), выйти на остановке «_____», идите прямо, направо, налево, за белым/низким высоким зданием, перед магазином/киоском, напротив ресторана, около моря и т.д.

Комплекс данных упражнений направлен на развитие навыков **устной** речи. В этом случае учащийся может взаимодействовать с его одногруппниками и/или преподавателем, разрабатывает навыки правильного выбора падежа и лексики.

Кроме того, рекомендуются упражнения, направленные на развитие навыков **письменной** речи. Учащиеся должны написать одно формальное и одно дружеское письмо (например, протест, жа-

лоба, беспокойство о чем-то и т. д.). Следовательно, нужен определенный набор слов. В этом случае учащиеся должны указать цель письма, кратко описать ситуацию, а также должны быть соблюдены обязательные пункты письма (обращение, шапка, реквизиты, заголовок, дата и т.д.). Оба типа письма должны отвечать естественным ситуациям в жизни.

Следуют примеры упражнений:

А) Вы являетесь жителем небольшого города и вам сообщили, что планируется закрытие муниципального театра. Вы очень обеспокоены будущим своего города и пишете в местной газете, жалуясь на это событие, объясняя влияние, которое может оказать на местное сообщество. Вы также предлагаете альтернативы, которые принесут доход городу.

Б) Ваш друг, который живет в другом городе, приглашает Вас вместе провести вечер в субботу. Напишите ему письмо и объясните причин отказа или принятия приглашения.

Успешное общение требует знания и использование достаточно большого словарного запаса. Тематическое содержание упражнений обычно следует рекомендациям учебника. Однако преподаватель, согласно своему опыту, часто предпочитает адаптировать или заменять тексты другими, более интересными.

С учетом отсутствия русскоязычной среды, эти упражнения помогут учащимся быстрее усвоить язык. К этому еще предлагается не использовать родной язык учащихся. Для объяснения правил и новых слов рекомендуется использовать такие средства обучения, как наглядность, жестикуляция, мимика, аудио- и видеоматериалы.

Заключение. В заключение можно отметить, что использование языка для общения важнее, чем знание правил языка. Важную роль играют обстоятельства, при которых мы используем язык (к кому мы обращаемся, что говорим) и соответственно мы выбираем те или иные языковые средства (например, какие слова будем использовать, чтобы стать более вежливыми или прямыми и т. д.).

Коммуникативный подход уделяет внимание использованию языка в целях общения, а не использованию языка для запоминания правил и определенных структур. То есть важна речевая направленность обучения и соответственно функциональность в отборе учебного материала.

Список литературы

1. Абдуллаева Л. С., Самадова С. А., Махмурова М. . Современные методы преподавания иностранных языков. Коммуникативный метод // Наука. Мысль: электронный периодический журнал, 2014.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. А35 Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.
4. Белкина О.В., Дмитрусенко И.Н., Кравцова Е.В. Особенности применения коммуникативного подхода при обучении иностранному языку взрослых слушателей // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки, 2014.
5. Голуб Л.Н. Коммуникативный подход в обучении // Вестник Брянской государственной сельскохозяйственной академии, 2017.
6. Домбровская М.А. Коммуникативный подход в процессе обучения иностранному языку: коммуникативные упражнения и их роль // Бизнес и дизайн ревю. 2016. Т. 1. № 3. С. 14.
7. Карзанова Т.Ю. Традиционный и интенсивный типы обучения в современной методике преподавания РКИ// Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 2014.
8. Михайлова Е. В. Коммуникативный подход в обучении русскому языку учащихся 8–9 классов средней школы// Rhema. Рема, 2012.
9. Пестова Е.В., Саитова Н.А, Марус М.Л. Коммуникативный подход при обучении иностранномц языку в аграрном вузе // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ, 2016.
10. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. – М.: Флинта. Наука, 2006.
11. Степанова Т. Ю. Специфика применения коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам// Интеграция образования, 2012.

12. Шоджаи М. Коммуникативное обучение как ведущий подход современной методики обучения иностранным языкам // Преподаватель XXI век, 2012.

13. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003.

14. Τοκατλίδου Β., Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση, Πατάκης, Αθήνα, 2003.

References

1. Abdullaeva, L. S., Samadova S. A., Maxmurova M. . Sovremenny`e metody` prepodavaniya inostranny`x yazy`kov. Kommunikativny`j metod // Nauka. My`sl`: e`lektronny`j periodicheskij zhurnal, 2014.

2. Azimov, E`. G., Shhukin A. N. A35 Novy`j slovar` metodicheskix terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazy`kam). – M.: Izdatel`stvo IKAR, 2009. – 448 s.

3. Baly`xina, T.M. Metodika prepodavaniya russkogo yazy`ka kak nerodnogo (novogo): Uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov. – M.: Izdatel`stvo Rossijskogo universiteta druzhby` narodov, 2007.

4. Belkina, O.V., Dmitrusenko I.N., Kravczova E.V. Osobennosti primeneniya kommunikativnogo podxoda pri obuchenii inostrannomu yazy`ku vzrosly`x slushatelej // Vestnik Yuzhno-Ural`skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki, 2014.

5. Golub, L.N. Kommunikativny`j podxod v obuchenii UDK 378: 811.112.2.

6. Dombrovskaya, M.A. Kommunikativny`j podxod v processe obucheniya inostrannomu yazy`ku: kommunikativny`e uprazhneniya i ix rol` // Biznes i dizajn revyu. 2016. T. 1. № 3. S. 14.

7. Karzanova, T.Yu. Tradicionny`j i intensivny`j tipy` obucheniya v sovremennoj metodike prepodavaniya RKI// Ucheny`e zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarny`e i social`ny`e nauki, 2014.

8. Mixajlova, E. V. Kommunikativny`j podxod v obuchenii russkomu yazy`ku uchashhixsya 8–9 klassov srednej shkoly` // Rhema. Rema, 2012.

9. Pestova, E.V., Saitova N.A, Marus M.L. Kommunikativny`j podxod pri obuchenii inostrannomcz yazy`ku v agrarnom vuze // E`lektronny`j nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU, 2016.

10. Proxorov, Yu.E., Sternin, I.A. Russkie: kommunikativnoe povedenie. – M.: Flinta. Nauka, 2006.
11. Stepanova, T. Yu. Specifika primeneniya kommunikativnogo podxoda v obuchenii inostranny`m yazy`kam // Integraciya obrazovaniya, 2012.
12. Shodzhai, M. Kommunikativnoe obuchenie kak vedushhij podxod sovremennoj metodiki obucheniya inostranny`m yazy`kam // Prepodavatel` XXI vek, 2012.
13. Shhukin, A.N. Metodika prepodavaniya russkogo yazy`ka kak inostrannogo. – M.: Vy`sshaya shkola, 2003.
14. Tokatlidou, V., yazyk, kommunikaciya i yazy`kovaya podgotovka, Patakis, Athens, 2003.

Контактная информация:

Христу Мария – магистр кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов.

E-mail: maria_palodia@hotmail.com

ТРУДНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КИТАЙСКИМИ УЧАЩИМИСЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

Цзян Юйцинь
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

DIFFICULTIES OF PERCEPTION OF WRITTEN TEXT IN THE RUSSIAN LANGUAGE OF CHINESE STUDENTS FROM THE POINT OF VIEW OF PSYCHOLOGY

Jiang Yuqin
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

В статье рассматриваются общие трудности восприятия русского письменного текста китайскими учащимися на основе знания

психолингвистических теорий, которые значительно влияют на овладение русским языком. Чтение играет важную роль в развитии языковых навыков при овладении вторым языком и всегда было в центре внимания русского профессионального обучения. Психолингвистика берет свое начало в 1950-х годах и находится на стыке психологии и лингвистики. Сегодня её теория широко используется в преподавании языков. Восприятие речи , которое включает в себя восприятия письменного текста, является одним из объектов психолингвистики. В качестве высшая единица речевой коммуникации, текст всегда занимает большое внимание психолингвистов, поэтому он стал одним из важных объектов психолингвистических исследований. Учитывая психолингвистические факторы, оказывающие ограничительный эффект в процессе понимания прочитанного, в статье даются принятые стратегии восприятия письменного текста китайских учащихся в условиях освоения русского языка.

Ключевые слова: письменный текст, психолингвистика, восприятие речи, китайские учащиеся.

Abstract

The article discusses the general difficulties in the perception of Russian written text by Chinese students on the basis of knowledge of psycholinguistic theories that significantly affect the mastery of the Russian language. Reading plays an important role in the development of language skills in mastering a second language and has always been the focus of Russian vocational training. Psycholinguistics originates in the 1950s and is at the intersection of psychology and linguistics. Today, her theory is widely used in language teaching. The perception of speech, which includes the perception of the written text, is one of the objects of psycholinguistics. As the highest unit of verbal communication, the text always takes great attention of psycholinguists, therefore it has become one of the important objects of psycholinguistic research. Given the psycholinguistic factors that have a limiting effect in the process of understanding what is read, the article gives accepted strategies for the perception of the written text of Chinese students in the development of the Russian language.

Key words: written text, psycholinguistics, speech perception, Chinese students.

Введение. Чтение является одним из основных способов ввода языка. Благодаря развитию навыков чтения закладывайте прочную основу для приобретения навыков аудирования, говорения, письма и перевода. Обучение чтению на русском языке способствует развитию у учащихся всесторонних навыков понимания и общения, а также расширить языковые, культурные и социальные знания учащихся. Следовательно, восприятия, то есть чтение, представляет собой один из важных объектов психолингвистических исследований. Изучение восприятия текста в разных дисциплинах имеет разные ориентации, поэтому существуют разные определения понятия «текст». Исследования психолингвистики по понятию «текст» основаны на изучении восприятия речи, используя его соответствующую теорию.

Российский лингвист И. Р. Гальперин предложил относительно объективное и идеальное определение для понятия «текст». Он считает, что Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовок) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку (Гальперин).

Языковая среда очень важна для учащихся второго языка, а также влияет на восприятие текста. Трудности китайских изучающих при чтении текстов на русском языке и улучшение навыков понимания прочитанного непосредственно связаны с их психологическим механизмом в этом процессе. Когда речь идёт о психологическом механизме восприятия письменного текста, Л. С. Выготский выводит идею внутренней речи. Внутренняя речь – это интернализованная речевая деятельность, которую также можно назвать мышление интернализованной речи. Внутренняя речь представляет собой явление, качественно отличное от внешней речи, которое направлено. прежде всего на переработку воспринятой речи и подготовку высказываний. Внешняя речь – это трансформация мышления в речь, и она является конкретным и объективным выражением мышления. А для внутренней речи, наоборот, речь превращается во внутреннее мышление.

Процесс формирования внутренней речи в понимании читателя описательной главы примерно так: содержание текста – внутренний язык – ментальный образ читателя. Однако, формирование внешней речи отражается только в процессе пересказа содержания текста. По сравнению с внутренней речью формирование внешней речи относительно медленная. Поэтому в процессе восприятия текста формирование внутренней речи гораздо важнее, чем формирование внешней речи. Когда читатель полностью понимает содержание текста, то есть мышление читателя, максимально согласуется с мышлением автора, он может формировать внешнюю речь, чтобы обмениваться информацией с другими.

Поскольку родной язык читателя отличается от языка автора текста, степень понимания содержания текста нестабильная. Она зависит от сложности информации и цели чтения. Восприятие письменного текста на втором языке ещё зависит от многих факторов. В практике преподавания русского языка мы наблюдаем три основные группы факторов: языковые, психологические и культурные факторы.

Языковые факторы относятся к семантическим и грамматическим факторам. При восприятии текста семантические факторы играют большую роль, и это влияет на скорость чтения. Непонимание читателем семантики в итоге повлияет на общее понимание текста. Грамматическое знание – основа для понимания текста. Каждое языковое явление имеет определенные грамматические и синтаксические правила. Текст состоит из различных слов и предложений. Знание грамматики требуется как для слов, так и для предложений. Это непосредственно влияет на трансформацию двух типа речи. Здесь трудности заключаются в сложности освоения выражения и грамматических правил, которые могут быть преобразованы в программные и модульные знания только после постоянных упражнений, и только таким образом они могут автоматически использоваться при понимании текста.

Психологические факторы также влияют на восприятие текста. Человеческие психологические факторы являются неинтеллектуальными факторами, которые посредственно вовлечены в познавательный процесс. Как правило, это такие факторы, как внимание, интерес к содержанию текста и воля. Если читатель заинтересован в содержании текста, то его понимание будет углубляется. В то же время важно, чтобы читатели понимали роль внимания в процессе.

Если он читает статью, занимаясь другими делами, это более и менее повлияет на уровень восприятия. В то же время психологические факторы автора определяют выбор слов в тексте, а различные психологические факторы читателя определяют его точность понимания содержания текста. Поэтому, если читатель хочет полностью понять текст, он должен также понять мышление автора. Китайские учащиеся обычно имеют большое внимание, но маленькие интерес и знания об авторе.

С другой стороны, культурные факторы могут вызвать некоторые трудности. Здесь культурные факторы – это базовые культурные знания читателя. Процесс восприятие текста представляет собой процесс взаимодействия активируемых культурных знаний в процессе чтения с текстом. Индивидуальные различия в базовых знаниях в основном отражаются в богатстве знаний о русской культуре (董燕萍). Именно культурные знания способствуют формированию ментального образа читателя.

Заключение. На основе приведенного выше психолингвистического анализа можно сделать следующие выводы. Основные трудности восприятия письменного текста на русском языке китайскими учащимися вызывают языковые, психологические и культурные факторы. Одновременно, большие различия между китайским и русским народами в данных трёх аспектах приводит к дополнительной сложности преодолеть эти трудности. При обучении чтению китайских учащихся преподаватели должны обратить внимание на повторение базовых языковых знаний, выбор интересных текстов и дополнение культурных знаний. В том числе, китайским студентам необходимо как можно лучше понять мировоззрение русского народа, которое для них совсем чужое.

Список литературы

1. Белянин В.П. Психолингвистика Учебник. М.: Издательство Флинта, МПСИ, 2003.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. Издательство «Лабиринт», М., 1999.

3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. с. 18.

4. Касевич В.Б. Семантика. Синтаксис. Морфология [M]. M., 1988.

5. 张立．心理语言学的背景知识构架理论与阅读课教学[J]．外语教学．1994【4】

6. 董燕萍．心理语言学与外语教学【M】外语教学与研究出版社，2009．p101．

References

1. Belyanin, V.P. (2003). Psikholingvistika Uchebnik. Moscow: Flinta, MPSI, Publ.

2. Gal'perin, I.R. (1981). Tekst kak objekt lingvisticheskogo issledovaniya. Moscow.

3. Kasevich, V.B. (1988). Semantika. Sintaksis. Morfologiya [M]. Moscow.

4. Vygotskii, L.S. (1999). Myshlenie i rech'. Moscow: Izdatel'stvo “Labirint” Publ.

5. 张立．心理语言学的背景知识构架理论与阅读课教学[J]．外语教学．1994【4】

6. 董燕萍．心理语言学与外语教学【M】外语教学与研究出版社，2009．p. 101．

Контактная информация:

Цзян Юйцинь – магистр кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов.

E-mail: 1334935296@qq.com

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Ю.В. Чернова
Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина
Москва, Россия

ON THE USE OF LITERARY TEXT IN THE EDUCATION OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

I.V. Chernova
Kosygin Russian State University
Moscow, Russia

Аннотация

Использование текстов художественной литературы на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет достичь трех основных функций обучения: образовательной, воспитательной и коммуникативной. Также литературный текст способствует расширению словарного запаса учащего, а также формированию у него правильной русской речи и речевой культуры. Выбор подобных типов текста как основы для занятий по РКИ требует от преподавателя серьезной филологической подготовки, а также перманентной и системной аудиторной и внеаудиторной работы. Восприятие художественного текста студентом также обусловлено его начитанностью, уровнем общей культуры и знанием русского языка.

Ключевые слова: обучение РКИ, художественное произ-ведение русской литературы, речевая культура, аутентичный текст.

Abstract

The use of fiction texts in the classes of Russian as a foreign language allows us to achieve three main functions of instruction: educational, educational and communicative. Also, the literary text contributes to the expansion of the vocabulary of the student, as well as the formation of the correct Russian speech and speech culture. The choice of such types of text as the basis for classes in RCT requires a serious philological preparation from the teacher, as well as a permanent and systematic

classroom and extracurricular work. The student's perception of the literary text is also due to his well-read, level of general culture and knowledge of the Russian language.

Key words: education of Russian as a foreign language, Russian literature, speech culture, authentic text.

Введение. Основными целями при обучении русскому языку как иностранному как известно является коммуникативная, воспитательная и образовательная. Далеко не каждое средство обладает необходимыми средствами для достижения поставленных целей, в то время как образцы русской классической и современной литературы содержат в себе искомые качества и достоинства. Художественный текст может выступать в качестве источника или средства для изучения русского языка, поскольку способствует формирование языковых компетенций у иностранного учащегося. Можно сказать, что посредством чтения такого текста происходит достижение образовательной цели, которая является одной из основных при обучении русскому языку. Во время прочтения художественного текста у учащегося совершенствуются нравственные качества. Такой текст способствует развитию эмоционально-ценностное сферы, поскольку происходит обогащение общей культурой через познание лингвострановедческой, лингвокультурологической информации. Очевидно, что художественные произведения является одним из главных инструментов познания языка, культуры и менталитета народа. Таким образом, достигается воспитательная цель. Несомненно, я происходит достижение коммуникативной цели, поскольку художественные тексты предлагают готовые модели общения и ведения диалога.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного ориентирована на использование в рамках учебного процесса аутентичные материалы. Литературные произведения вызывают живой интерес у студента, я отвечают требованиям методики, я что способствовало их включению в различные учебники и учебные пособия по изучению русского языка как иностранного. В последнее время количество пособий, содержащих тексты художественных произведений, значительно увеличилось. Перечислим некоторые пособия: Е. И. Загорская и др. «Признание в любви: фрагменты произведений с комментариями» (М., 2005), Е. В. Горо-

децкая «Проза Пушкина» (М., 2007), Н. А. Костюк, Д. Филлипс «Читаем без проблем» (М., 2013), Т. Е. Смыковская, О. А. Ильина «Когда мы были на войне...» (М., 2013), В. С. Ермаченкова «По страницам Пушкина» (М., 2018). Помимо учебных пособий появляются также разработки занятий, которые в качестве текстовой основы используют художественные произведения русской классики. Пристальное внимание к текстам художественной литературы связано не только с необходимостью реализации основных целей при изучении русского языка, но с возможностью формирования практических языковых навыков, а также навыков филологического анализа художественного произведения, что необходимо для иностранных учащихся, целью которых является обучение по филологическим направлениям. Таким образом, можно сказать, что художественные произведения русской литературы являются богатым дидактическим материалам, который привлекает внимание преподавателей и учеников.

Иностранные студенты являются активными участниками процессов, которые происходят в современном обществе. В первую очередь, нас интересуют изменения, которые касаются русского языка и речевой культуры носителей русского языка. Особенно актуальны на сегодняшний день вопросы о стремительном снижении уровня речевой культуры, сохранении чистоты, популяризации и развитии русского языка. В связи с этим важной задачей преподавателя РКИ становится формирование у студентов правильной русской речи при помощи обучения посредством чтения и обсуждения текстов художественной литературы. Особое внимание обращаем на то, что занятия РКИ не предполагают изучение художественных произведений, поскольку художественное произведение – это комплекс текстов, включающих биографию писателя, историю создания и существующие варианты. По мнению Н. В. Кулибина, «на практических занятиях по русскому языку как иностранному используется художественный текст целью самостоятельного понимания учащимися его смысла» (Кулибина). Поскольку текст является основной коммуникативной единицей, именно на уровне текста формируется коммуникативная компетенция (Кудрявцева).

Текст художественной литературы многогранен, поскольку является не только произведением искусства, но образцом живой речи и литературной нормой, что по мнению Т.С. Кудрявцевой «де-

лает художественный текст уникальным материалом при обучении языку» (Кудрявцева).

На занятиях по русскому языку как иностранному регулярно осуществляется знакомство и отработка языковых норм в речи студент. Этот процесс происходит и во время чтения текстов и фрагментов из русской художественной литературы. Необходимый языковой материал в таких случаях расположен в предтекстовых заданиях. Предтекстовые упражнения могут быть ориентированы на различные грамматические темы, как, например, в книге Н. С. Новиковой «Глагол в тексте», где данная работа нацелена «выработку у учащихся умения правильно выбирать и использовать в речи глагольные формы». Таким образов, задания будут «ориентированы на выбор правильного глагольного управления – предложного и беспредложного; выбор правильной видовой формы глагола; образование видовых пар; образование словообразовательных гнезд от заданного глагола и т.п.» (Новикова). В некоторых учебных пособиях предтекстовые материалы направлены на работу с предложно-падежными формами имени существительного, которые вызывают основные трудности у учащихся на раннем этапе обучения русскому языку.

Грамотно подобранный текстовый материал существенно обогащает лексический запас студентов. Во время работы с художественным текстом у учащихся возникают трудности с некоторыми словами, которые требуют от преподавателя дополнительного комментария. Зачастую, в подобных текста можно встретить различные фразеологические обороты, пословицы, поговорки, слова в переносном значении. Подобная лексика требует последовательной и перманентной работы. Однако в результате учащиеся приобретают не только речевые навыки, но и языковые, которые связаны с умением определять прямое и переносное значение, использовать многозначные слова в собственной речи.

Художественных текстах встречаются не только словак литературного языка, но и лексика, которая находится за пределами нормы: жаргонизмы, архаизмы, диалектизмы и т. д. Данные лексика, как правило, выполняет художественную функцию: служит одним из средств речевой характеристики героя, его социального статуса. По мнению В. И. Шляхова, «Дело преподавателей – объяснить роли сленгизмов (жаргонизмов) в речи определённой про-

слойки общества, чем они отличаются от нормативных слов, где, когда и кем накладывается табу на их использование» (Шляхов).

Объектом изучения становится отрывки из известных литературных произведений. Художественный текст является содержательной основой речевых тем, ситуации общения, поскольку зависимости от жанра произведения в нём реализуется русская речь в различных коммуникативных ситуациях. Подобная коммуникативная направленность помогает погрузить студентов в активный речевой процесс, что позволяет развивать важные умения, такие как обоснование собственной точки зрения на русском языке, обсуждение проблем в рамках полученной информации, участие в диалоге по обсуждаемой теме, проблеме и др. Учебные материалы, в основном, построены на произведениях А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова, С. А. Есенина и других писателей русской классики. При этом практически неохваченным остаётся пласт современной литературы, которая могла бы выступить в качестве материала для обучения.

Отработка коммуникативных умений заложена в выполнении послетекстовых заданий которые, как правило, формулируются следующими глаголами: расскажите, вспомните, выразите и обоснуйте своё мнение, дайте свой оценку, охарактеризуйте, опишите, представите себе, прокомментируйте, ответьте, сопоставьте, сравните, соотнесите, объясните, передайте смысл другими словами, придумайте, обратите внимание. Задание подобного типа способствует активизации мышления иностранцев развитию их речи, создают основу для реальной коммуникации, то есть речевого общения, эффективность которого зависит от культуры речи и правил этикета. Тексты художественной литературы являются нескончаемым источником для формирования культуры речи и речевого этикета.

Основным подходом при анализе художественного текста русской литературы становится семантический, поскольку он «не только позволяет интерпретировать национально-культурные компоненты содержания, но и способствует тому, что собственно лингвистический анализ художественного тек- ста перестает быть самоцелью, а превращается в способ познания языка на основе целостного познания соответствующей ему культуры» (Любичева, Ольховик).

Как было отмечено ранее, работа с художественным текстом на уроках РКИ способствует достижению основных целей обучения. Однако работа с художественным текстом не может проводиться стихийно, её нельзя организовать без учёта языковых особенностей студентов, необходим тщательный отбор материалов с учётом уровня, этапа обучения учащегося. Как правило, данная работа осуществляется на занятиях, однако её продолжением должны становиться внеурочные мероприятия, среди которых экскурсии, посещение музеев и других культурных мест.

Заключение. В связи с вышеизложенным, тексты художественных произведений обладают необходимыми компонентами, способствующими формированию русской речевой культуры и являющимися одним из важнейших факторов ее развития у иностранных студентов. Данный вывод опирается на то, что художественного слово русских поэтов и писателей иллюстрирует читателю богатство языка и создает образец литературной речи. Важную роль также играет знакомство с культурными реалиями, происходящее в процессе работы с художественным текстом; отработка грамматических конструкций и речевых оборотов, обеспечивающих коммуникативную эффективность; расширение словарного запаса и работа над фонетикой; усвоение речевых этикетных формул. Таким образом, развитие речевых способностей иностранных студентов напрямую связано с работой с текстами художественных произведений на уроках РКИ.

Речевая культура того или иного студента напрямую коррелирует с речевой культурой общества. Тексты художественных произведений русской классики являются неиссякаемым источником русского языка, что позволяет сформировать и развить речевую культуру иностранного учащегося, поскольку «речевая культура есть отбор, собирание и хранение лучших образцов речевой деятельности, образование литературной классики и следование нормам литературного языка» (Рождественский).

Список литературы

1. Загадочная русская душа: произведения русских писателей XIX–XX вв. с комментариями и заданиями: Учеб. пособ. / Т.В. Тактазова, Е.И. Загорская, Л.А. Ветозкина. – М.: 2006.

2. Кудрявцева Т.С. Учебный текст как объект лингводидактического описания русского языка: функция, типологии, принципы оценки. Автореф. дис....к.пед.н. – М.: 1985.

3. Кулибина Н.В. Художественный текст на уроке русского языка: цели и методы использования // Русский язык за рубежом. – 1991. – No 2. – С. 34–38.

4. Любичева Е.В., Ольховик Н.Г. Диалог с художественным текстом. – Санкт-Петербург: Изд-во ДНК, 2002.

5. Новикова Н.С. Глагол в тексте (по рассказам А. Чехова и А. Аверченко). – М.: 2008.

6. Нилова М.А. Читаем русскую классическую литературу: пособие для иностранных учащихся. – Великий Новгород: 2003.

7. Рождественский Ю.В. Общая филология. – М.: 1996.

8. Севостьянова В.П. Реализация коммуникативного подхода к обучений иностранных студентов русскому языку при работе с текстом художественного произведения // Межкультурная коммуникация и языковая прагматика в теории и практике обучения русскому языку как иностранному. – Белгород: 2006. – Ч. 2. – С. 240–244.

9. Шляхов В.И. Методика преподавания РКИ: в прошлом, настоящем и будущем // Русский язык за рубежом. – 2011 – No 1. – С. 18–24.

References

1. Zagadochnaya russkaya dusha: proizvedeniya russkih pisatelej XIX–XX vv. s kommentariyami i zadaniyami: Ucheb. posob. / T.V.Taktazova, E.I.Zagorskaya, L.A.Vetozkina. – M.: 2006.

2. Kudryavceva, T.S. Uchebnyj tekst kak ob"ekt lingvodidaktircheskogo opisaniya russkogo yazyka: funkciya, tipologii, principy ocenki. Avtoref. dis....k.ped.n. – M.: 1985.

3. Kulibina, N.V. Hudozhestvennyj tekst na uroke russkogo yazyka: celi i metody ispol'zovaniya // Russkij yazyk za rubezhom. – 1991. – No 2. – S. 34 – 38.

4. Lyubicheva, E.V., Ol'hovik N.G. Dialog s hudozhestvennym tekstom. – Sankt-Peterburg: Izd-vo DNK, 2002.

5. Novikova, N.S. Glagol v tekste (po rasskazam A. CHekhova i A. Averchenko). – M.: 2008.

6. Nilova, M.A. CHitaem russkuyu klassicheskuyu literaturu: posobie dlya inostrannyh uchashchihsya. – Velikij Novgorod: 2003.

7. Rozhdestvenskiĭ, YU.V. Obshchaya filologiya. – M.: 1996.
8. Sevost'yanova, V.P. Realizaciya kommunikativnogo podhoda k obucheniĭ inostrannyh studentov russkomu yazyku pri rabote s tekstom hudozhestvennogo proizvedeniya // Mezhkul'turnaya kommunikaciya i yazykovaya pragmatika v teorii i praktike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. – Belgorod: 2006. – CH. 2. – S. 240–244.
9. SHlyahov, V.I. Metodika prepodavaniya RKI: v proshlom, nastoyashchem i budushchem // Russkij yazyk za rubezhom. – 2011 – No 1. – S. 18–24.

Контактная информация:

Чернова Юлия Владимировна – кандидат филологических наук, старший преподаватель РГУ им. А.Н. Косыгина, кафедра русского языка.

E-mail: Gulia77778@gmail.com

ТРАДИЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ В КИТАЕ (ОБУЧЕНИЕ ВИНИТЕЛЬНОМУ ПАДЕЖУ)

Чжан Линь
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

THE TRADITIONS OF STUDYING RUSSIAN GRAMMAR IN CHINA (TEACHING ACCUSATIVE CASE)

Zhang Lin
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

В связи с развитием международных отношений между Россией и Китаем, появляется большее количество желающих изучать русский язык. В данной статье рассмотрены проблемы, которые часто возникают при преподавании русской грамматики, в частности

формирования речевого навыка использования винительного падежа, в китайской аудитории. Были проанализированы учебные пособия, которые используются в учебных заведениях Китайской Народной Республики при обучении русскому языку как иностранному, а также рассмотрен вопрос объяснения четвёртого (винительного) падежа в них.

Ключевые слова: винительный падеж, четвёртый падеж, китайская аудитория, учебные пособия, русский язык как иностранный.

Abstract

In connection with the development of international relations between Russia and China, there is a greater number of people who wish to study the Russian language. This article discusses the problems that often arise when teaching Russian grammar, in particular the accusative case, in a Chinese audience. The study guides that are used in educational institutions of the People's Republic of China in teaching Russian as a foreign language were analyzed, and the issue of explaining the fourth case in them was also considered.

Key words: accusative case, fourth case, Chinese audience, study guides, Russian as a foreign language.

Россия – это страна, которая активно развивает международные отношения, в том числе и с Китаем. Оттого особую актуальность приобретает процесс обучения русскому языку иностранцев.

Цель исследования заключается в том, чтобы изучить место русского языка в истории Китая, проанализировать средства обучения РКИ и способы преподавания винительного падежа в РКИ.

Начиная изучать русский язык, китайцы сталкиваются с трудностями в усвоении грамматической системы русского языка, которая значительно отличается от системы их родного языка.

Русский язык – это язык флективного типа с развитой системой словоизменения. Китайский язык – это язык изолирующего типа, в котором грамматические значения передаются, главным образом, с помощью синтаксических средств (Кан Кай). Минимальной оформленной единицей китайского языка является иероглиф, представляющий собой графический знак, который несет в себе какое-либо понятие, зависящее от контекста. Иероглиф сам по себе не

имеет морфологической характеристики, а его морфологические признаки проявляются в речи при взаимодействии с другими иероглифами (Журавлева).

Китайским студентам достаточно трудно усвоить некоторые грамматические категории русского языка, так как в китайском языке они либо полностью отсутствуют, либо реализуются частично.

Уже на элементарном уровне обучения РКИ иностранные студенты знакомятся с падежной системой русского языка русского языка. И как показывает практика, не всегда процесс усвоения данной темы проходит легко.

В своей работе об изучении падежей Ху Яньсинь говорит о том, что трудности овладения падежными формами китайскими учащимися объясняются целым комплексом факторов, такими как «многообразие падежных окончаний (в зависимости от рода существительного, типа основы, числа), многозначности и полифункциональности падежей» (Ху Яньсинь). Эти трудности приводят к появлению устойчивых ошибок в устной и письменной речи китайских учащихся на начальном этапе изучения русского языка. Также у носителей китайского языка может происходить и «смешивание значений разных падежей или значения одного падежа» (Ян Фан).

Одним из первых падежей, который изучается иностранными учащимися при изучении русского языка как иностранного, является винительный падеж, или как его чаще называют в иностранной аудитории (в том числе и китайской) – четвёртый падеж.

Лингвисты Потураева Е.А. и Ильиных О.В. предлагают классификацию, которая охватывает основные значения четвёртого падежа: «прямой объект действия» (*читать книгу*), «направления» (*иду в магазин*) и «время», делясь на «дни недели» и «продолжительность» (*в субботу*; *на неделю*) (Потураева Е.А., Ильиных О.В.). Чиркина И.П. значения описываемого падежа делит на две группы: предложную и беспредложную приглагольную. В первую входят значения (пропустим уже названные значения в классификации Потураевой Е.А. и Ильиных О.В.) «предмета речи, мысли» (*забыть про неприятности*), «структуры, в которую превращается предмет» (*порвать на куски*), «орудия действия» (*смотреть сквозь розовые очки*), «образа действия» (*жить на стипендию*), «меры» (*величиной с дом*), «причины» (*стыдиться за обман*) «цели» (*сдать в*

монтаж), «возмещения» (*дежурить за больного*). Что касается второй группы, там присутствуют значения «времени», «количества и меры», а также значение «прямого объекта» (Чиркина И.П.).

Чаще всего винительный падеж вводится в китайской аудитории (так же как и в любой другой иностранной аудитории) после предложного, так как на этом этапе обучения «усваиваются некоторые переходные глаголы и вводятся глаголы движения без приставок. Таким образом, форма винительного падежа вводится в значении прямого объекта и обстоятельства места, обозначающего направление.

В настоящее время в Китае все больше людей начинают интересоваться русским языком. Из этого следует, что всё больше публикуется пособий по русскому языку как иностранному. Рассмотрим несколько пособий, которые можно найти в каждой научной библиотеке учебного заведения и в любом книжном магазине КНР. Обратим внимание на объяснение винительного падежа в них.

К таким пособиям можно отнести «Русский язык для университета», «Практическая грамматика русского языка», «Практическая грамматика русского языка для начинающих».

1. «Практическая грамматика русского языка», Пекин, 2008 (Хуан Ин)

Данный учебник состоит из 485 страниц, разделенных на 21 главу. В каждой главе содержится несколько тем, которые могут быть разбиты на подтемы. У каждой главы есть свое название, определяющее наполнение данного раздела.

С первых страниц студентам предлагается познакомиться с частями речи русского языка и структурой слов. Следовательно, учебник предназначен для студентов, изучивших алфавит и фонетические особенности русского языка, так как все примеры в учебнике написаны на русском, переведены на китайский и не имеют латинской транскрипции.

С первой главы студенты знакомятся с именем существительным, его числом, родом падежом, склонением. Учащимся предлагается сразу изучить, какие бывают существительные: имена собственные и нарицательные, аббревиатуры, географические названия, образование отчества. В этой же главе студенты видят постро-

ение словосочетаний не только из двух слов, но и из четырех, изучая различные способы связи слов в словосочетании.

Особое внимание уделяется словоформе и особенностям изменения звуков в словах, ударению.

Большой плюс учебника в том, что данное пособие содержит некоторые фразеологизмы, поговорки и пословицы, характерные для русского языка, что повышает его практическую ценность для студентов (*умереть со смеху, ни слуху ни духу, без году неделя* и т.д.).

Весь учебник написан на китайском языке. В нем нет дублирования пояснений грамматики на русский или английский язык. Этот факт означает, что использование данного учебника строго ограничено и ориентированно только на людей, говорящих на китайском языке.

Учебник оснащен большим количеством таблиц и не имеет дополнительных иллюстраций. Это пособие объясняет грамматические особенности и не рассчитано на расширение лексического запаса студентов или формирование навыков говорения. Оно является теоретическим, чем практическим. В нем нет упражнений на закрепление и отработку пройденного грамматического материала. Может быть использовано в качестве дополнительного материала.

В учебнике тема падежей появляется в первой главе. Стоит отметить, что падежи не представлены в какой-либо последовательности, а даются сразу все вместе. В данном пособии изучение падежей идет не согласно их номерам, а согласно категориям слов, к которым они относятся. Таким образом, темы подаются как «Изменение падежа у существительных», «Изменения падежа у числительных» и т.п. Приводятся примеры изменения слов при замене одного падежа на другой. Есть пояснительные тексты, в которых объясняются особенности образования падежа. Преподаватель должен искать дополнительные задания, так как учебник содержит только примеры.

2. «Русский язык для университета» (книга 1), Пекин, 2008 (Ши Тецян, Чжан Циньлань)

Данный учебник состоит из 267 страниц и разбит на 18 уроков, в каждом из которых есть подтемы. УМК состоит из учебников для студентов, учебных и практических пособий. Сочетает в себе многолетний опыт преподавания русского языка в Китае и пере-

довые методы обучения в стране и за рубежом. Язык, произношение, словарный запас, грамматика и другие пять базовых навыков обучения аудированию, говорению, чтению, письму и переводу объединены в представленном учебнике. Уровень сложности повышается с каждым уроком, увеличивая эффективность пособия. Первые 8 уроков включают в себя изучение всего алфавита, и с девятого урока начинается основная часть учебника. В ней появляются тексты на русском языке, и увеличивается количество заданий.

В каждой теме есть небольшие тексты, рассказывающие о России. Что позволяет полностью рассмотреть особенности русского языка, культуры и других национальных особенностей.

Учебник наполнен небольшими иллюстрациями, что оживляет подачу материала и вызывает зрительные образы в сознании учащихся. Изображения присутствуют не только в текстах о России, но так же в диалогах и при объяснении фонетических особенностей звуков (изображается работа речевого аппарата).

В учебнике «Русский язык для университета» винительный падеж появляется в седьмом уроке. В объяснении представлены примеры окончаний для слов мужского, женского и среднего рода. По указанному примеру следуют задания для образования верных окончаний, согласно правилам образования винительного падежа. Количество упражнений велико, однако преподаватель должен отслеживать степень усваивания материала и, если необходимо, подбирать дополнительные задания.

На наш взгляд, данное пособие прекрасно подходит для преподавания РКИ как в Китае, так и в России.

Для постепенного повышения уровня владения русским языком учащиеся могут воспользоваться последующими книгами данного учебного комплекса. Полный комплекс состоит из 8 учебных пособий, которые сходны по структуре между собой.

3. «Практическая грамматика русского языка для начинающих», Пекин, 2006 (Чэнь Готин, Хань Айго)

Учебник состоит из 391 страницы, содержит 13 глав, разбитых на несколько подпунктов. В конце учебника расположены 10 вариантов смоделированных грамматических заданий. Автор утверждает, что данное пособие подходит как для школьников, так и для студентов, начинающих изучение русского языка. Пособие снабжено боль-

шим количеством практических примеров для каждого грамматического правила. Использовать данный учебник можно как в классе, так и для самостоятельного изучения.

В конце каждой главы расположены упражнения для отработки пройденной темы, что позволит проконтролировать степень усвоения материала.

Весь учебник оформлен на китайском языке, русский язык используется только в примерах и упражнениях. Таким образом, использование данного учебника в России возможно только если преподаватель знает китайский язык.

В пособии винительный падеж представлен в третьем пункте первой главы, вместе с остальными падежами. В данном пункте только представлены основные случаи использования винительного падежа, сопровождаемые разнообразными примерами. Однако объяснение правила не сопровождается упражнениями на закрепление темы.

Мы считаем, что данный учебник является достойным пособием по грамматике. Однако его необходимо сочетать с другими учебниками, чтобы развить у студентов всестороннее владение языком.

Учебники, представленные выше, являются пособиями, которые используются в настоящее время в школах и ВУЗах Китая. Следует отметить, что для более эффективного усвоения материала, необходимо обновлять издания учебников, особенно тех, которые содержат примеры или упражнения, так как язык находится в постоянном движении, и теоретические познания могут формировать образ страны изучаемого языка через подачу информации.

Заключение. Проанализировав системные особенности представленных выше учебников для преподавания РКИ, мы выяснили, что «Практическая грамматика русского языка» и «Практическая грамматика русского языка для начинающих» имеют только объяснения грамматических явлений и их примеры, однако не содержат упражнений, для закрепления тем. Мы обнаружили подходящую структуру построения урока в учебнике «Русский язык для университета».

Наряду с изученными теоретическими и практическими пособиями по русскому языку как иностранному, которые были созданы лингвистами из Поднебесной, в учебных заведениях очень часто ис-

пользуется учебное пособие, разработанное российскими филологами, – «Дорога в Россию», которое позволяет активизировать речь учащихся.

Список литературы

1. *Журавлева О.А.* Категория рода в английском и китайском языках [Текст] // Вестник СПбГУ Сер. 9 – СПб., 2013. С. 45–48.
2. *Кан Кай* Грамматика русского существительного на фоне китайского языка [Текст] // Русский язык за рубежом – М., 2008. С. 58–65.
3. Потураева Е. А., Ильиных О. В. Полный вперёд! Русский язык как иностранный грамматический справочник в таблицах (начальный и средний этапы) – Томск: Издательство ТПУ, 2005. – 150 с.
4. *Ху Яньсинь* Система упражнений при работе над падежами в китайской аудитории // Современные гуманитарные исследования – М., 2011. С. 161–162.
5. Хуан Ин, Практическая грамматика русского языка (新编俄语语法) [Электронный ресурс] // URL: https://max.book118.com/html/2018/0222/154220633.shtm (дата обращения: 18.05.2019).
6. Чиркина И. П. Современный русский язык в таблицах и схемах. Ч. II. Система частей речи. Имена. – М.: Просвещение, 1980. – 175 с.
7. Чэнь Готин, Хань Айго, Практическая грамматика русского языка для начинающих (俄语初级实践语法) [Электронный ресурс] // URL: https://www.twirpx.com/file/1683600/ (дата обращения: 25.05.2019).
8. Ши Тецян, Чжан Циньлань, Русский язык для университета (大学俄语) [Электронный ресурс] // URL: https://www.twirpx.com/file/1796135/ (дата обращения: 20.05.2019).
9. *Ян Фан* Обучение русскому языку китайских студентов-русистов в грамматическом аспекте // Язык и культура – Томск, 2014 – http://journals.tsu.ru/uploads/import/1042/files/25_168.pdf (дата обращения: 20.10.2018).

References

1. Chen' Gotin, Han' Ajgo, Prakticheskaya grammatika russkogo yazyka dlya nachinayushchih (俄语初级实践语法) [Elektronnyj resurs] // URL: https://www.twirpx.com/file/1683600/ (data obrashcheniya: 25.05.2019).

2. Chirkina, I. P. Sovremennyj russkij yazyk v tablicah i skhemah. CH. II. Sistema chastej rechi. Imena. – M.: Prosveshchenie, 1980. – 175 s.

3. Hu, YAn'sin' Sistema uprazhnenij pri rabote nad padezhami v kitajskoj auditorii // Sovremennye gumanitarnye issledovaniya – M., 2011. S. 161–162.

4. Huan, In, Prakticheskaya grammatika russkogo yazyka (新编俄语语法) [Elektronnyj resurs] // URL: https://max.book118.com/html/2018/0222/154220633.shtm (data obrashcheniya: 18.05.2019).

5. Kan, Kaj Grammatika russkogo sushchestvitel'nogo na fone kitajskogo yazyka [Tekst] // Russkij yazyk za rubezhom – M., 2008. S. 58–65.

6. Poturaeva, E. A., Il'inyh, O. V. Polnyj vperyod! Russkij yazyk kak inostrannyj grammaticheskij spravochnik v tablicah (nachal'nyj i srednij etapy) – Tomsk: Izdatel'stvo TPU, 2005. – 150 s.

7. Shi Tecyan, CHzhan Cin'lan', Russkij yazyk dlya universiteta (大学俄语) [Elektronnyj resurs] // URL: https://www.twirpx.com/file/1796135/ (data obrashcheniya: 20.05.2019).

8. Yan Fan Obuchenie russkomu yazyku kitajskih studentov-rusistov v grammaticheskom aspekte // YAzyk i kul'tura – Tomsk, 2014 – http://journals.tsu.ru/uploads/import/1042/files/25_168.pdf (data obrashcheniya: 20.10.2018).

9. Zhuravleva, O.A. Kategoriya roda v anglijskom i kitajskom yazykah [Tekst] // Vestnik SPbGU Ser.9 – SPb., 2013. S. 45–48.

Контактная информация:

Чжан Линь – магистр кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов.

E-mail: zl845162989@yandex.by

ОБЗОР О РОЛИ КОЛЛЕКТИВИСТСКОЙ И ИНДИВИДУАЛИСТИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В АСПЕКТЕ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Чжу Цзиньлин
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

REVIEW OF THE ROLE OF COLLECTIVISTIC AND INDIVIDUALISTIC TOLERANCE IN THE ASPECT OF CHINESE LINGUOCULTURE

Zhu Jinling
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

В статье исследуются проблемы роли и воплощения коллективистской и индивидуалистической толерантности в китайской лингвокультуре, анализируется появление толерантности и ее значение в Китае, особое внимание было обращено автором на подход к принятию толерантности и их выражения в Китайском языке. На основе проведенного анализа автором формулируются основные характеристики лингвистического анализа, предлагается изучить расширенную значимость и эффект толерантности в практики.

Ключевые слова: толерантность, китайская лингвокультура, коллективная толерантность, индивидуальная толерантность, лингвистическая когнитивность.

Annotation

The article examines the problems of the role and implementation of collectivist and individualistic tolerance in the Chinese linguoculture, analyzes the emergence and significance of tolerance in the West and China, and paid particular attention to the approach to accepting tolerance and expressing them in the Chinese language. On the basis of the analysis conducted by the author, the main characteristics of linguistic analysis are formulated, it is proposed to study the expanded significance and effect of tolerance in practice.

Key words: tolerance, Chinese linguoculture, collective tolerance, individual tolerance, linguistic cognitiveness.

Введение. Толерантность обладает длиной историей и популярно изучается в научных областях культурологии, философии, религии, социологии, лингвистики и других.

На западе в самом начале появился термин «толерантность», это латинский термин *tolerantia*, который означает пассивное значение «страдание». По мере развития религиозной культуры понятие «толерантность» как идея «веротерпимость» стало дозволения, уступки в отношениях решение религиозных противоречий, в этом смысле толерантность использовалась в значении веротерпимости к другим конфессиям. Вступив XX век, значение толерантности получило новое развитие в результате исследования проблем межличностного взаимодействия членов социума. А настоящая статья посвящена рассмотрению национально-специфических особенностей выражения толерантности с точки зрения китайской лингвокультурии.

Китай является один из четырёх самых известных древних цивилизационных стран, которая имеет пятитысячелетнюю историю.

Китайская цивилизация глубоко влияет от нации «ханьцы». В древнее время Ханьцы стабильно жили в плодородном районе Центральной равнины Китая (на сегодняшней территории провинции Хэнань), который расположен в внутриконтинентальной зоне. Закрытая среда и самодостаточный образ жизни приведены к сформированию «общность» и «цельность» в китайской лингвокультурологии. С давних времён до настоящего времени китайский народ рассматривает «мир» как неотъемлемую часть космоса, а не как центр космоса, и читают, что весь мир тесно взаимосвязанный и взаимодействующий, а не уничтожает друг друга, также считает, что сам мир – это органическое целое. Китайская философия признаёт и уважает существование различия при возникновении противоречий, стремится к общим интересам, коллективным интересам либо интересам целого, оставляет некоторые частичные интересы. В сути такая философия воплощает толерантность в социальной жизни. А такая философия также отражает в культуре языка.

Сначала разбираемся, как выражается «толерантность» в китайском языке.

В «Англо-китайском словаре» есть нижеследующие объяснения:

Tolerable, a. 可容忍的 терпимый；可原谅的 простительный。

Tolerance, n. 容忍 терпение；宽大（великодушие）；耐药力 толерантность к лекарственному препарату；公差 допустимое отклонение。

Tolerate，vt. 容忍 терпеть，原谅 простить，宽容，默许，容许；有耐药力 。

Tolerantion, n. 宽容，原谅，默认，默许【宗】信教的自由；异教默认 (郑易里等编, 1957)

В «Новом русско-китайском словаре»:

Толерантный, -ая, -ое;-тен, -тна 【形】能容忍的 терпимый，宽容的 снисходительный。

Толерантность, и 【阴】Толерантный 的抽象名词。

Толерировать, -рую, -руешь(未)（кого-что）容忍，宽容 (黑龙江大学俄语语言文学研究中心辞书研究所, 2003)

容忍（терпеливо переносить）：宽容忍耐(терпеть, принимать и простить)，他的错误行为使人不能~(Его проступок быть не терпимым людьми)。 (中国社会科学院语言研究所词典编辑室, 2002)

宽容（снисходительность）：宽大有气量(иметь широкую натуру, быть великодушным)，不计较或追究(не придираться или не притягивать к чему)：大度~。 (中国社会科学院语言研究所词典编辑室, 2002)

Толерантность как известно, рассматривается как один из важных форм выражения ментальности. Само слово «толерантность» в китайской лингвокультуре понимается доброе, терпимое, великодушное, милостивое, и терпеливое отношение к другим в обществе, и самоконтроль в личности. Толерантность чаще выражается в тактичных способах. Как правило, «толерантность» обычно потребляется как слово с положительным коннотативным значением в китайском языке.

Толерантность делится на два типа: коллективная и индивидуалистическая.

С точки зрения коллективистской толерантности, в китайской философии лингвокультуры и поведения стремится к учению о Середине (произношение китайского языка «Чжун юн»), т.е. прилагает усилие к нахождению точки балансировки, чтобы достигнуть консесуса и гармоничного развития в случае возникновения конфликтов или противоречия. Коллективистская толерантность особенно проявляется в отношениях древней китайской господствующей философии и современного командного духа.

К примеру, в династии Сихань (две тысячи лет назад) был чиновником Ван Цзя. Он внес конструктивное приложения императору, что император должен обратить большое внимание на подбор и назначение на должность высокоморальных и способных чиновников, запоминание их достоинств и прощение их незначительных упущений, терпимость к подходящей формулировки и поступке. Ван Цзя хотел, чтобы чиновник в качестве инструментов господствующего класса максимально раскрыли свои умственные таланты в толерантных пределах императора, чтобы найти точки балансировки сотрудничества между господствующим классом и чиновниками, избегли эскалации противоречия во взглядах, приняли более правильные решения и сформировали относительную эффективную господствующую систему.

В современном обществе стремится командных дух, т.е. люди живут и работают в различных определённых группах, они иногда бросают личные интересы, учитывая коллективные интересы, чтобы достигнуть итоговой победы. Такая толерантность даже выражается в китайском фразеологизме, например, 求同存异 (стремление к единству, откладка разногласия), 顾全大局：照顾整个局面，使之不受损害（В практике ориентировать на общие интересы, рассматривать проблемы в аспекте целой обстановки）。(王涛等, 2006)

В современной китайкой философии тоже можно найти термин о толерантности, т.е. 集体主义价值观 (коллективистская нравственная ценность). В общественной жизни коллективистская нравственная ценность популярно существует везде. В китайской культуре люди почитают коллективные силы, и верят о том, что коллективные развития продвигают вперёд личные развития, коллективные воли преодолевают все трудности, являются непо-бедимыми

силами, поэтому люди охотно бросают частичные личные интересы, и обращают внимание на взаимное сотрудничество, чтобы достигаться общих и больших успехов. Не только люди одного поколения так себя ведёт, но и обращают внимание на передачу новым поколениям, потому что целая национальность является целым обществом, в том числе, и старое и новое поколение должно рассматривать как целость, чтобы достигнуть долголетних расцветаний.

Такая культура и философия глубоко влияют на лингвистическую когнитивность китайской народа от поколения к поколению, и воплощены в разных выражениях. К пример, пословица «众人开桨划大船», «千人同船一条命», «众人拾柴火焰高», «一根筷子易折断，一把筷子抱成团»«单丝不成线，独木不成林», «人心齐，泰山移», «一人一双手，办事没帮手；十人十双手，大山能搬走».

众人开桨划大船(Множество людей одновременно прилагает усилия, и сможет водить большую джонку.) означает, что только, когда вся компания объединяют моральные и физические усилия, и сможет выполнять большую задачу.

千人同船一条命(Тысяча людей садятся на одном короле, и их ждёт одинаковая судьба) описывает о том, что общая заинтересованные отношения к чему-то объединяют компанию людей, а люди должны держаться одних помыслов и одних устоев, чтобы получить хороший результат.

众人拾柴火焰高(чем больше людей будет подкладывать хворост в костёр, тем ярче будет его пламя) выражает, что чем больше людей, тем больше урожай.

一根筷子易折断，一把筷子抱成团（Одна палочка легко пере-ламывается, а одна вязанка палочек не переламываются）описывает о том, что одиночка легко потерпит поражения, а копания нет. Это выражение восхваляет коллективную силу.

单丝不成线，独木不成林 (Одно волокно – не нитка, одно дерево – не роща) означает, что у одного личного человека сила лимитная, и он не может сам осуществлять великолепную цель; осуществление великолепной цели опирается на силу коллектива.

人心齐，泰山移 (когда люди едины, можно сдвинуть гору) подчёркивает важность сплачивание народы.

«一人一双手，办事没帮手；十人十双手，大山能搬走». (У одного человека одна пара рук, поэтому нет помощь от других при работе; У десятки людей, десятка пор рук, и они смогут заносить гору). Эта пословица восхваляет совместное сотрудничество и сила компания.

Вышеуказанные выражения в китайской лингвокультуре и показали языковые познания о коллективистской нравственной ценности в связи с влияниями от их своеобразной философии и культуры Китая. Здесь коллективная толерантность не подчёркивает конфликтов, упускает личное противоречия, а подчёркивает общественность и целость, и стимулирует совместному сотрудничеству и объединению сил народа. Толерантность играет роль в переводе конфликтного состояния к действительному взаимопониманию конструктивному взаимодействию. Слово «толерантность» более похоже на активатор в культуре Китае, соответственно помогла породить разнообразные выражения в китайском, которые отражает важность общественных сил, коллективного развития и объединения народа.

Толерантность сама по себе не разрешает никаких конфликтов или противоречия, но она всего лишь переводит его развитие в относительно мирное, ненасительственное русло. А конфликты и противоречия существует везде и всегда, поэтому появилась нужность межличностной толерантности в практике при возникновении конфликтов и противоречий. Мы назовём межличностную толерантность индивидуалистической толерантностью. Здесь будем анализировать ее в аспекте китайской лингвокультуры.

Индивидуалистическая толерантность сосредоточено проявляется в языках и поведениях личности в отношениях терпимости и самоконтроля в аспекте ее значения.

К примеру, в династии Цин был великий учёный-литератор Цээн Гуофань, у которого были крылатые слов, что разражаться гневом мгновенно, а его последствия невозможно представить, на самом деле, если человек трезво и всесторонне продумывает, то находит подход к решению вместо раздражения гнева, поэтому он читает, что воспитанный и мудрый человек должен уметь сдерживать гнев в случаях конфликтов и противоречий.

В современном обществе в Китае, выдвигаются повысить личное нравственное качество, популярно учится у западной цивилизации.

Например, в школьном учебнике записано демократическое высказывание французского философа-просветителя Вольтера «Я не согласен ни с одним словом, которое вы говорите, но готов умереть за ваше право это говорить». Кроме того, в обыденной жизни люди стремятся к оказанию уважения, выражению отказа посредством деликатных слов, взаимопониманию, консенсусу и приблизительному достижению своих целей.

Отсюда следует, что значение индивидуалистической толерантности главно воплощено в двух сторонах: 1. Простить и упустить проступки Других; 2. Уважать права и поступки Другого; деликатно или ограничено выражать свои возражения или рекомендации, и заставлять Другому что-то делать.

В тоже время китайский народ передаёт свою цивилизацию путём языка. В нижеследующем проведём выражения индивидуалистической толерантности в китайском языке с тех двух сторон.

Первая сторона значения индивидуалистической толерантности отражает снисходительное качество и склад человека. К примеру:

宽以待人: держать снисходительные отношения к Другим. Означает человек великодушный.

含垢弃瑕: простить вины, упускать проступки. Означает толерантное качество в человека.

严以律已，宽以待人: строго требовать себя, снисходительно относиться к Другом.

Вторая сторона значения индивидуалистической толерантности отражает частично одобрения и уважения мнения и поступки Другого, и на заставлять соглашаться со собой.

笔下超生 это термина буддизма, выражает о том, что уважает Другого в любом случае и нужно тщательно выбирать способы выражения в письменности, чтобы Другой не попал в безвыходное положение и оказать ему свою толерантность.

人有不及者，不可以已能病之 Если у Другого кое-что хуже себя в каком-либо области, нельзя вредить его эмоцию, а нужно уважать его и вежливо относиться к его аспектам и поступкам.

己所不欲勿施于人 чего себе не хочешь, того другим не делай.

Отсюда следует, что индивидуалистическая толерантность проявляется в дух сторонах:1. уважения различия с другими; 2. самоконтроль. Выражения несогласия путём деликатных слов, т.е., может бы откладывать разногласия и стремиться к согласованным сторонам или созданию благоприятных условий для доминирующего согласия.

В общественной жизни культура и философия глубоко влияет язык, и язык ярко отражает их своеобразным выражениями. В этой статье перечислено два термины: коллективистская толерантность и индивидуалистическая толерантность. Они здесь более склонно к Правилам и стратегиям поведения в направлениях коллективе и личность в китайской лингвокультуре. Коллективистской толерантность играет важную роль в отношении ослабления разногласий, регулирования интересов противоречивых сторон, принятия относительных взаимовыгодных решений, и стремления к единству народы и общим достижениям. Индивидуалистическая толерантность подчёркивает личное снисходительное качество и уважения к Другому, чтобы найти общий язык и подходящие методы к решению разногласия.

Заключение. Таким образом, коллективистская толерантность и индивидуалистическая толерантность одновременно существуют в китайской лингвокультуре, они взаимозависимы, взаимно дополняет друг друга как правила коллективной и личной жизни, и вместе отражаются в китайском языке разнообразными способами выражений.

Список литературы

1. A NEW ENGLISH-CHINESE DICTIONARY (Revised Edition) Learning Express, Inc.; Revised edition (March 1998). Новый англо-китайский словарь (пересмотренное издание) издательство «Преподавания и исследования иностранных языков».

2. 王涛等. (2006). 中国成语大辞典. 上海, 中国: 上海辞书出版社. Ван Тао и другие. (2006). Большой словарь китайских идиом. Шанхай, Китай: шанхайское издательство словаря.

3. 郑易里等编. (1957). 英华大辞典（修订本）. 北京: 时代出版社. Чжэн или и другие редакторы. (1957). Англо-китайский словарь (в редакции). Пекин: Изд-во «Эпоха».

4. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. (2002). 现代汉语词典（2002 年增补本）. 北京, 中国: 商务印书馆. Лексикографический отдел Института языка Китайской академии социальных наук. (2002). Словарь современного китайского языка (дополнение 2002 года). Пекин, Китай: Коммерческое издательство.

5. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. (2002). 现代汉语词典（2002 年增补本）. 北京, 中国: 商务印书馆. Лексикографический отдел Института языка Китайской академии социальных наук. (2002). Словарь современного китайского языка (дополнение 2002 года). Пекин, Китай: Коммерческое издательство.

6. 黑龙江大学俄语语言文学研究中心辞书研究所. (2003). 大俄汉词典（修订版）. 北京, 中国: 商务印书馆. Исследовательский институт русского языка и литературы Хэйлунцзянского университета. (2003). Большой русско-китайский словарь (в редакции). Пекин, Китай: Коммерческое издательство.

References

1. A NEW ENGLISH-CHINESE DICTIONARY (Revised Edition) Learning Express, Inc.; Revised edition (March 1998). Novyj anglo-kitajskij slovar' (peresmotrennoe izdanie) izdatel'stvo “Prepodavaniya i issledovaniya inostrannyh yazykov”.

2. 王涛等. (2006). 中国成语大辞典. 上海, 中国: 上海辞书出版社. Van Tao i drugie. (2006). Bol'shoj slovar' kitajskih idiom. SHanhaj, Kitaj: shanhajskoe izdatel'stvo slovarya.

3. 郑易里等编. (1957). 英华大辞典（修订本）. 北京: 时代出版社. CHzhen ili i drugie redaktory. (1957). Anglo-kitajskij slovar' (v redakcii). Pekin: Izd-vo “Epoha”.

4. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. (2002). 现代汉语词典（2002 年增补本）. 北京, 中国: 商务印书馆. Leksikograficheskij otdel Instituta yazyka Kitajskoj akademii social'nyh nauk. (2002). Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka (dopolnenie 2002 goda). Pekin, Kitaj: Kommercheskoe izdatel'stvo.

5.中国社会科学院语言研究所词典编辑室. (2002). 现代汉语词典（2002年增补本）. 北京, 中国: 商务印书馆. Leksikograficheskij otdel Instituta yazyka Kitajskoj akademii social'nyh nauk. (2002). Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka (dopolnenie 2002 goda). Pekin, Kitaj: Kommercheskoe izdatel'stvo.

6.黑龙江大学俄语语言文学研究中心辞书研究所. (2003). 大俄汉词典（修订版）. 北京, 中国: 商务印书馆. Issledovatel'skij institut russkogo yazyka i literatury Hejlunczyanskogo universiteta. (2003). Bol'shoj russko-kitajskij slovar' (v redakcii). Pekin, Kitaj: Kommercheskoe izdatel'stvo.

Контактная информация:

Чжу Цзиньлинь – спирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов.

E-mail: zhujl@yandex.ru

THE FEATURE OF SIMPLE SENTENCES IN CHINESE RUSSIAN-LEARNERS' INTERLANGUAGE

Zheng Qianmin (Чжэн Цяньминь)
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Abstract

The article aims to figure out the features of simple sentences in Chinese Russian-learners' interlanguage, which is regarded as a constantly developing, consistent internal language system in the process of acquiring second language. The definitions of the term "interlanguage" in Russian and forein linguisitics are deeply concerned. At the same time, relations among bilingualism, interference and interlanguage are discussed with the help of several figures. Theoretical syntactic studies in Russian linguistics are demonstrated in order to provide a theoretical framework for the article. The main feature of simple sentences in Chinese Russian-learners' interlanguage – singularity is investigated by analyzing language materials, which are collected by the author. Singularity

of simple sentences is discribed from such aspects as sentence members, sentence structures and word order.

Key words: feature, interlanguage, simple sentences, Chinese Russian-learners, singularity.

The singularity of simple sentences in Chinese Russian-learners' interlanguage can be mainly considered from the following aspects: the form of sentence members, the sentence structure, and the word order.

1) Singularity in the form of members of simple sentences in Chinese Russian-learners' interlanguage

In Russian language, simple sentences are formed by several main members, such as subject, predicate, objective complement, attribute, adverbial modifier, etc.. According to A.V. Bobrova, "the subject is the main member of a two-part sentence, grammatically independent of other sentence members, denoting the subject of thought, the action or state of which is indicated by the predicate; the predicate is the main member of a two-part sentence or the only main member of some one-part sentences, denoting the action or state of the subject" (Боброва, с. 23)[1]. Relations between members of simple sentences in Russian can be represented by the following figure (Fig.1.):

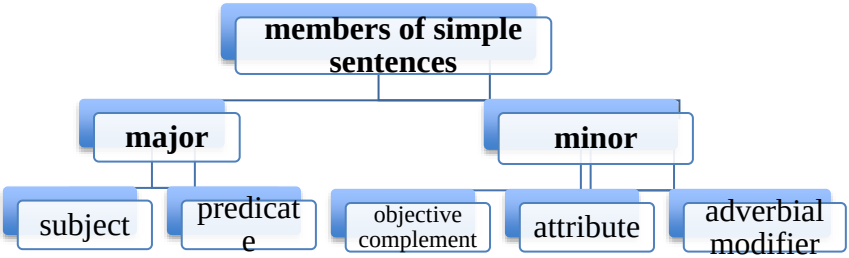


Fig. 1. Members of simple sentences in Russian language

[1] The citation of A.V. Bobrova's understanding of the subject and the predicate of simple sentences is translated by the author.

a. Subject in the form of nominative case are used in the majority of simple sentences in Chinese Russian-learners' interlanguage

Chinese Russian-learners are accustomed to using the nominative case to express *the "subject's" feeling, mood* in impersonal sentences, which are simple sentences with one main member, without an actor. For Chinese Russian-learners, the subject of simple sentencees have to be nominative. Some examples, which show the comparison of the subject's case in impersonal sentences in Russian, in Chinese, and in Chinese Russian-learners' interlanguage, can be seen in the following table:

Table 1. The subject's case in impersonal sentences in Russian, in Chinese, and in Chinese Russian-learners' interlanguage

The case of subject in impersonal sentences in Russian language	The case of subject in impersonal sentences in Chinese Russian-learners' interlanguage	The case of subject in impersonal sentences in Chinese language
Я плохо чувствую себя в самолёте.	*Я плохо чувствую себя в самолёте. (In the above sentence, the case of the subject corresponds to each other in the Russian language and in Chinese Russian-learners interlanguage.)	我在飞机上感觉不舒服。
Мне холодно.	*Я чувствую себя холодно.	我感觉冷。
Мне всё равно.	*Я всё равно.	对于我来说都一样。
Тебе не стыдно?	*Ты не чувствуешь себя стыдно?	你不感到羞愧？

b. Subject is used (personal pronoun or noun) in the form of nominative case instead of genitive case in negative sentences in Chinese Russian-learners' interlanguge

T.M. Balyhina and O.P. Ignat'eva note that, "the difficulties of acquisition of the genitive case are due to its polysemy. It can refer to a person, to whom something belongs, a mark of the object, used in negative impersonal sentences, it can designate a place, where the move-ment originates, a location of the object, time of action, etc." (Балыхина,

Игнатьева, с. 75)[2]. For them, the work on acquiring the peculiarities of the genitive case and its functioning can take a long time. Moreover, the genitive case in negative impersonal sentences is a complex grammatical subject.

By the characterictis of the expressed attitude towards reality, simple sentences can be classified into two types: affirmative and negative sentences. According to A.V. Bobrova, "affirmative sentence is a sentence, in which the connection established between the subject of speech and what is said about it is realized; negative sentence is a sentence, in which the relations between any member of the sentence is marked as not really existing" (Боброва, с. 11)[3].

It is known that the subject of negative impersonal sentences in Russian language must be in the form of genitive case, for example, *кого нет / кого не было / кого не будет*. But due to the unchanged case of personal pronoun and noun in Chinese language, the subject is used in the nominative case in negative impersonal sentences in Chinese Russian-learners' interlanguage, as in the examples in the following table:

Table 2. The use of the subject in the nominative case in negative sentences in Chinese Russian-learners' interlanguage

The case of personal pronoun in negative impersonal sentences in Russian language	The case of personal pronoun in negative impersonal sentences in Chinese Russian-learners' interlanguage	The case of personal pronoun in negative impersonal sentences in Chinese language
Больному нельзя курить.	*Больной нельзя курить.	病人不可以吸烟。
Почему её ещё нет?	*Почему она ещё нет?	她为什么还没来？
Вчера его не было.	*Вчера он не был.	他昨天不在。

The examples in the above table show that due to the fact, that words in Chinese language are incompatible, Chinese Russian-learners

[2] The citation of T.M. Balyhina and O.P. Ignat'eva's idea is translated by the author.
[3] The citation of A.V. Bobrova's classification of simple sentences is translated by the author.

are accustomed to using the subject in nominative case, especially unconsciously use the subject in nominative case in negative sentences.

2) Singularity in the structure of simple sentences in Chinese Russian-learners' interlanguage is represented by the absence of passive construct (neither verbs with postfix *-ся*, nor participles in the short form *-н-/-т-*) or the incorrect use of passive constructions

By constructions, sentences in Russian language can be divided into: active and passive sentences. In Chinese Russian-learners' interlanguage, such passive structures as *«Лекция читается про-фессором», «Дом строится рабочими / Дом был построен в прош-лом году», «В этот момент окно было открыто», «Библиотека в восемь часов закрывается каждый день»* are absent. The reason for lack of passive constructions in Chinese Russian-learners' interlanguage is not interference from learners' native language, as there are passive constructions in the Chinese language, most of which are indicated with the "被" service word. Comparison of the use of passive constructions in Russian language, Chinese language, as well as in the corresponding use of Chinese Russian-learners' interlanguage can be considered in the following table:

Table 3. Comparison of the use of passive constructions in Russian language, Chinese language, and in Chinese Russian-learners' interlanguage

Use of passive construction in simple sentences in Russian language	Use of passive construction in simple sentences in Chinese Russian-learners' interlanguage	Use of passive construction in simple sentences in Chinese language
Дом построился рабочими.	*Рабочие построили дом.	房子被建筑工人建好了。
Окно было закрыто.	*Кто-то закрыл окно.	窗户被关上了。
Библиотека закрывается в восемь часов каждый день.	*Библиотека работает до восьми часов каждый день.	图书馆每天 8 点钟关门。
Лекция читается профессором.	*Профессор читакт лекцию. / профессор читается лекцией.	教授上课。(In this situation, passive construction is not used in Chinese language.)

Новый учебный год начался.	*Новый учебный год начал.	新学年开始了。(This sentence is an active construction in Chinese languaeg.)
Они встретились на вокзале.	*Они встретили на вокзале.	他们在火车站见面了。(In Chinese language this sentence requires an active construction.)

Chinese Russian-learners rarely use passive constructions because, first of all, it is difficult for them to conjugate verbs, ending with suffix -*ся*; secondly, they frequently confuse the subject with the object of sentences, so they do not know which noun should be used in the form of instrumental case. Obviously, not all examples of Chinese Russian-learners' interlanguage in the above table are considered grammatically incorrect, some of them are just in active constructions.

3) The singularity of the word order in simple sentences in Chinese Russian-learners' interlanguage

Under the word order A.M. Aitberov understands that, for one or another member of a sentence in modern Russian there is a more or less definite place, which in some cases even carries a stable characteristic (Айтберов, с. 23). At the same time, from his point of view, compared with the function of word order in phrases, the word order in sentences performs not only grammatical, but also syntactic function. For example, in the sentences ***«Мать любит дочь»*** and ***«Дочь любит мать»*** the subjects and the objects are different.

E.N. Smolyaninova proposes two basic sentence structures: static and dynamic sentence structure. According to her, "static sentence structure is a structural-semantic construction, or combination, intending to include a message; dynamic sentence structure is a communicative construction of messages, organized by the speaker, using language methods, two of which are the order of the components and the intonational fragmentary completeness" (Смольянинова, с. 51–52)[4]. For her, word order is a means of both static and dynamic sentence structures. In this study, the features of the static sentence structure in Chinese Russian-learners'

[4] The citation of E.N. Smolyaninova's understanding of static sentence structure and dynamic sentence structure is translated by the author.

interlanguage will be mainly considered, since it is difficult to write down all the learners' sentence intonations in their learning process.

Speaking of unrelatedness, non-fixedness of word order in Russian language, it should be remembered that, “firstly, the possibilities of moving words within a sentence are not infinite; secondly, that permutations of words are not boundless to the meanings” (Крылова, Хавронина, с. 11)[5]. However, as a result of permutations, semantic shifts occur, which lead to the fact that, based on the same word forms, we receive a number of such communicative units, which transmit different information. Some expamples of the comparison of the word are shown in the following sentences:

a) В Болдине был завершён роман *«Евгений Онегин»*.

b) В Болдине роман *«Евгений Онегин»* был завершён.

c) Роман *«Евгений Онегин»* был завершён в Болдине.

By changing the word order in the above sentences, the main semantic center changes. These sentences answer different questions. For example, sentence “a) В Болдине был завершён роман *«Евгений Онегин».*” answers the question “Where was the novel *«Евгений Онегин»* completed?”; while sentence “b) В Болдине роман *«Евгений Онегин»* был завершён.” may be the answer to the question “What was completed in Boldin?”. O.A. Krylova and S.A. Khavronina came up with the following main word order constructions in simple sentences in Russian language (Крылова, Хавронина, с. 44):

Table 4. The main word order constructions in simple sentences in Russian language

Main word order constructions in simple sentences in Russian language	Examples in Russian language
Structure -1: subject // predicate	*Делегация // вернулась.*
Structure-2: predicate // subject	*Вернулась // делегация.*
Structure-3: qualifier // predicate + subject	*В августе // вернулась делегация.*
Structure-4: qualifier +subject // predicate	*В августе делегация // вернулась.*

[5] The citation of O.A. Krylova, S.A. Khavronina’s understanding of unrelatedness, non-fixedness of word order in Russian language is translated by the author.

Structure-5: qualifier + subject + predicate // qualifier	*В прошлому году команда вернулась // в августе.*
Structure-6: (null theme) // predicate + subject	*Вернулась команда.*

Comparing with word order in Russian language, we can note that word order in Chinese language is more fixed. Thus, in Chinese lanaguage, the types of word order structures are less than in Russian lanaguage. In Chinese, predicate cannot be put in front of subject, but the location of qualifier is more fluent.

In addition to the fact, that the majority of subjects precede predicates in simple sentences in Chinese Russian-learners' interlanguage, Chinese Russian-learners get used to putting complement after the predicate, since in Chinese language the complement is always postpositive. For example:

а) **Я люблю тебя*.

In Russian language, the word order in both sentences: *«Я люблю тебя»* и *«Я тебя люблю»* are correct.

б) **Я купила тебе подарок на день рождения*.

In Russian language, the same semantic meaning can be expressed by the following sentence: *«Я тебе купила подарок на день рождения»*.

As a **result** of the above examples, it is possible to come to the feature of singularity of simple sentences in the form of members, in structure, as well as in the word order in Chinese Russian-learners' interlanguage.

Список литературы

1. Айтберов А.М. Словосочетание и предложение: вопросы типологии и методики. Махачкала: Дагучпедгиз, 1989. 80 с.

2. Балыхина Т.М., Игнатьева О.П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: Учеб. пособие. М.: Изд-во РУДН, 2006. 195 с.

3. Крылова О.А., Хавронина С.А. Порядок слов в русском языке: лингводидактический аспект. М.: Рус. яз. Курсы, 2015. 168 с.

4. Русский язык: Синтаксис. Словосочетание. Простое предложение. Сложное предложение: учебное пособие / Автор-сост. А.В. Боброва. М.: МАКС Пресс, 2015. 192 с.

5. Смольянинова Е.Н. Словосочетание в теоретическом и методическом аспектах: Учеб. пособ. к спецкурсу. Л.: ЛГПИ, 1990. 92 с.

References

1. Aitberov, A.M. (1989). Slovosochetanie i predlozhenie: voprosy tipologii i metodiki. Makhachkala: Daguchpedgiz Publ.

2. Balykhina, T.M. & Ignat'eva, O.P. (2006). Lingvodidakticheskaya teoriya oshibki i puti preodoleniya oshibok v rechi inostrannykh uchaschikhsya: Ucheb. posobie. Moscow: RUDN Publ.

3. Bobrova, A.V. (2015). Russkii yazyk: Sintaksis. Slovosochetanie. Prostoe predlozhenie. Slozhnoe predlozhenie: uchebnoe posobie. Moscow: MAKS Press Publ.

4. Krylova, O.A. & Khavronina S.A. (2015). Poryadok slov v russkom yazyke: lingvodidakticheskii aspekt. Moscow: Rus. yaz., Kursy Publ.

5. Smoljyaninova, E.N. (1990). Slovosochetanie v teoreticheskom i metodicheskom aspektakh: Ucheb. posob. k spetskursu. Leningrad: LGPI Publ.

Контактная информация:

Чжэн Цяньминь (Zheng Qianmin) – Phd, postgraduate student, department of Russian language and its teaching methods, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia).

E-mail: toujie@mail.ru

Шаклеин Виктор Михайлович (Shaklein Victor Mikhailovich) – Doctor of philology, professor, head of Russian language and its teaching methods department, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia).

E-mail: vmshaklein@bk.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБИХОДНО-БЫТОВОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ С ПОЗИЦИИ ВЬЕТНАМСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Чинь Тхи Зыонг
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

INTERACTION OF HOUSEHOLD AND SPECIAL VOCABULARY IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE FROM VIETNAM LINGUOCULTURE

Chin Thi Zyong
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

В данной статье рассматриваются направления и особенности взаимодействия обиходно-бытовой и специальной лексики. Изучение лексико-сематических явлений, появляющихся через такое взаимодействие актуально для лексикографических и лингвокультурных описаний русского языка, и несомненно, необходимо иностранным учащимся на занятиях по практике языка, в связи с тем, что конечной целью овладения языком является способность применять изучаемый язык в бытовой беседе. Выявляются сходство и различие таких лексических единиц, описываются причина и сущность процесса терминологизации на основе русской обиходно-бытовой лексики, а также коллоквиализации на основе специальной лексики с точки зрения носителя вьетнамской языковой традиции. Материалом статьи послужили теоретические положения русских и вьетнамских исследователей о проблемах обиходно-бытовой и специальной лексики в лингвистике. Основными методами являются описательный метод, сравнительный метод, метод семантической интерпретации, предлагающий комплексное отражение взаимодействия рассматриваемых лексических единиц. В результате статьи определяются такая ключевая проблема, стоящая перед исследователями обиходно-бытовой лексики в настоящее время, как создание специальной терминологии на основе уже существующих в языке

бытовых лексических единиц как закономерность, свойственная русскому языку на всём протяжении его развития.

Ключевые слова: обиходно-бытовая лексика, специальная лексика, направления взаимодействия, терминологизация, коллоквиализации, дифференциация.

Abstract

This article discusses the directions and features of the interaction of household and special vocabulary. The study of lexico-sematic phenomena that appear through such an interaction is relevant for lexicographic and linguocultural descriptions of the Russian language, and undoubtedly, foreign students need to learn language practice, due to the fact that the ultimate goal of mastering the language is the ability to use the language being studied in everyday conversation. The similarities and differences of such lexical units are revealed, the reason and essence of the terminization process based on Russian everyday vocabulary, as well as colloquialization based on special vocabulary from the point of view of the carrier of the Vietnamese language tradition are described. The material of the article was the theoretical position of Russian and Vietnamese researchers on the problems of everyday household and special vocabulary in linguistics. The main methods are the descriptive method, the comparative method, the method of semantic interpretation, offering a comprehensive reflection of the interaction of the considered lexical units. As a result of the article, such a key problem facing the scholars of everyday household vocabulary at the present time is defined as the creation of a special terminology based on household lexical units already existing in the language as a regularity inherent in the Russian language throughout its development.

Key words: everyday household vocabulary, special vocabulary, areas of interaction, terminization, colloquialization, differentiation.

Введение. Исследование взаимодействия обиходно-бытовой и терминологической лексики, которая особенно бурно развивается в последнее время, ещё очень мало изучены. Лингвистические науки стоят перед необходимостью глубокого изучения таких процессов, как перехода обиходно-бытовой лексики на специальную, и наоборот. Представляет, что закономерность таких процессов вытекает из общности обиходно-бытовой и специальной лексики.

Цель данной статьи – краткое разъяснение обиходно-бытовой и специальной лексики, выявление сходства и различия таких лексических единиц, описание причины и сущности процесса терминологизации на основе русской обиходно-бытовой лексики, а также коллоквиализации на основе специальной лексики с точки зрения носителя вьетнамской языковой традиции.

Результаты. На основании данной статьи можно сделать вывод о том, закономерностью в ходе развития современного русского языка является использование для создания терминологии слов, уже существующих в языке, и наоборот. Результаты статьи могут быть использованы при составлении программ, учебных пособий по лексикологии во вьетнамской аудитории, изучающей русский язык.

Обсуждение. В последние годы изучение обиходно-бытовой лексики больше интересует как русских, так и вьетнамских лингвистов. Актуальность такого лексического слоя обусловлена тем, что названия предметов и явлений быта и их символический смысл являются для любого народа своеобразным отражением культурных традиций, религии, прошлого и настоящего. Известно, что практически все крупные перемены в повседневной жизни общества и важные для человечества коммуникативные элементы ассоциируются именно с лексическими единицами с номинацией быта. Говоря об обиходно-бытовой лексике, многие исследователи констатируют, что её роль и значение в лингвистике не были оценены, так как данный лексический пласт чаще всего относят к просторечным словам, рассматриваемым вне рамок литературного языка. М.В. Панов также подчеркивал, что обиходно-бытовая лексика «находится за пределами литературного языка. В действительности, она является разновидностью последнего, потому что не включает никаких лингвистических особенностей» (Панов). Отметим, что понимание обиходно-бытовой лексики складывается и изменяется под влиянием материального производства, общественных отношений, уровня культуры, религиозных взглядов, а также географических условий, которые имеют большое влияние на формирование личности и жизни человека. В процессе удовлетворения духовных и материальных потребностей у людей создается комплекс приемов, обычаев, нравов, обрядов, составляющих внутренний уклад жизни класса или социальной группы. Следовательно, обиходно-бытовая

лексика включает в свой состав не только лексико-семантические группы имущества (как названия одежды, пищи, сосудов и т.д.), но и такие тематические группы, как обычаи и обряды, в том числе те, на которые оказывает свое влияние религия. В настоящей статье в процессе определения понятия обиходно-бытовой лексики предлагаются различные толкования. Как Г.В. Судаков отмечает, обиходно-бытовая лексика, являясь «принадлежностью речи всего коллектива, т.е. каждого человека, а не профессионально ограниченной группы лиц» (Судаков, с. 105), отражает наиболее актуальный для носителей языков предметный мир, связанный с удовлетворением бытовых потребностей человека. Д.Э. Розенталь, в свою очередь, вполне обоснованно считает обиходно-бытовую лексику важнейшей языковой единицей для достижения коммуникативной цели и подчеркивает, что в основном это общеупотребительная лексика (т.е. слова, называющие предметы окружающей обстановки: «дом», «комната», «стол» и др.), отражающая уклад жизни человека, привычки, обычаи, нравы и традиции (слова «свадьба», «похороны» и т.д.), частично – разговорно-бытовая лексика (Розенталь, Теленкова). В «Современном словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина обиходно-бытовая лексика рассматривается как «большая часть разговорной лексики» (Азимов, Щукин, с. 241). Также, по мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, под обиходно-бытовой лексикой понимаются лексические единицы, которые употребляются в разговорной речи, в непринужденной повседневной беседе. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин считают рассматриваемую лексическую группу одним из разрядов словарного состава литературного языка, наряду с нейтральной и книжной лексикой. Они особо подчеркивают, что использование обиходно-бытовой лексики, особенно в художественных текстах и в текстах элекстронных СМИ, представляет собой актуальную проблему на занятиях по практике языка. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что обиходно-бытовая лексика характеризуется массовостью употребления в связи с тем, что она используется людьми всех возрастов и всех профессий. Её можно встретить не только в обиходе, но и в неофициальном личном общении, например, в таких сферах, как учебно-научная, общественно-политическая, производственно-трудовая, а также в художественных произведениях. В письменной речи обиходно-бытовая лексика используется для выражения опре-

деленных художественно-выразительных целей в художественном и публицистическом стилях. В научном и официально-деловом стилях такая лексика встречается достаточно редко.

Специальная лексика (или терминологическая лексика), в отличие от обиходно-бытовой лексики, используется в сфере профессиональной деятельности, следовательно, под этим лексическим слоем подразумевают речевой язык всех сфер профессиональной деятельности (Даниленко, с. 234). Многие исследователи, рассматривая специальную языку, считают, что такой язык посвещён специальным целям – коммуникации между специалистами какой-либо области науки, производства, техники и др., для которой характерен набор специфических лексических средств, а также некоторые особенности использования грамматических средств. Тем не менее, также существует противоположная точка зрения о специальной лексике. По мнению Г.О. Винокура, терминологическая лексика не является особым лексическим слоем, а она выступают лишь в особой функции (Винокур, с. 5–6). Исследователь считает, если обиходно-бытовая лексика соотносится с общеизвестным объектом, то специальная лексика соотносится с объектом специфическим, известным лишь ограниченному кругу специалистов, другими словами, никакой другой разницы между этими лексическими единицами не существует (Кузькин, с. 145).

Представляет, что взаимодействие обиходно-бытовой и специальной лексики происходит, прежде всего, от общности обоих этих лексических единиц. Слова обиходно-бытовой лексики так же, как и слова специальной лексики, чаще всего выполняют функцию названия. Оба такие лексические группы адекватны выражаемому ими понятию и относительно однозначны. Более этого как специальная лексика относится к определенному терминологическому ряду, так и обиходно-бытовая лексика относится к определенной группе слов.

Вместе с тем между обиходно-бытовой и терминологической лексикой существуют и некоторые различия. Следует отметить, что слово-термин только остаётся термином при условии, что он стоит в ряду однородных терминов и тем самым отнесён к специальной терминологии. В то же время слово обиходно-бытовой лексики более самостоятельно и без постановкии в ряд однородных слов. Кроме того, как вышеуказано, специальная лексика используется опре-

деленной группой людей, выделяемой по профессиональному признаку, а обиходно-бытовая лексика употребляется всеми людьми в повседневной жизни.

Слово обиходно-бытовой лексики, как известно, создается в речевых ситуациях повседневной жизни, происходящих из различных отношений, следовательно, иногда только те, кто дает такую номинацию, его понимают. Слово терминологической лексики представлено исследователем – специалистом или небольшой группой людей, которые тесно связаны с ним в профессиональных областях.

В отличие от номинации слов обиходно-бытовой лексики, в которой лексико-семантические характеристики выбраны и приобредены от речевых явлений, возникающих в социальной реальности. Терминологическая лексика подтверждается и фиксируется. все упомянутые номинации только в рамке определенной специальной области.

Сохраняя внешнюю форму слова, термин вполне отграничено с таким словом по своему интенсионалу (т.е. внутреннему значению). В отличие от слов обиходно-бытовой лексики, которые воспринимаются через внешнюю форму, в терминологической лексике первостепенное внимание уделяется планом содержания слов-терминов, а план морфологии на их первичных этапах может быть четко не показан, не является устойчивым и должен быть более точным. Очевидно, что это основное различие слов-терминов от слов бытового языка.

Более того, обиходное значение слова (т.е. предметно-обозначительное значение – это значение, обобщающее названный предмет) имеет содержание, объединенное из основных и вторичных смысловых черт. Терминологическое значение слова (понятийно-обозначительное значение – это понимание более высокого уровня о значении слов) имеет содержание, состоящее из признаков и основных свойств предметов и явлений.

Существуют два следующих перспективы в ходе взаимодействия обиходно-бытовой и специальной лексики:

1) во-первых, воздействие обиходно-бытовой лексики на специальную приходит к возниккновению процесса терминологизации на ее основе (т.е. переход обиходно-бытовой лексики в специальную терминологию);

2) во-вторых, наоборот, воздействие специальной лексики на обиходно-бытовую выражается в том, что появляется детерминологизация, в частности, коллоквиализация на её основе (т.е. процесс постепенного утрачивания специального значения определенного слова-термина и его выход за условные пределы терминосистемы).

Следует отметить, что терминологизация касается в большей степени перехода в специальные области обиходно-бытовых лексических единиц без соответствующих стилистических помет. Процесс такого перехода объясняется различными функциями исследуемых пластов лексики и языковыми потребностями в соответствующих сферах. А в это же время коллоквиализация на основе специальной лексики получает обиходно-разговорные пометы.

Представляется, что взаимодействие обиходно-бытовой и специальной лексики отличается, в первую очередь, антропоцентричностью в связи с тем, что такое явление уделяет большое внимание объекту – человеку. Так, можно сказать, оба вышеупомянутых направления взаимодействия (т.е. два процесса перехода лексических пластов), прежде всего, обращают наибольшее внимание на обозначение человека и того, что связано с ним. Такое воззрение отражается лексическим составом рассматриваемых единиц как тематическими группами отобранных наиболее активных слов, типами метафорического и метонимического переноса, а также набором словообразовательных компонентов и др.

Заключение. В последние годы изучение взаимодействия обиходно-бытовой и специальной лексики больше интересует как русских, так и вьетнамских лингвистов в связи с тем, что слова терминологической лексики особенно бурно развиваются в течение научно-технической революции, следовательно, они сильно влияют на все лексические пласты языка, особенно на обиходно-бытовую лексику. Несомненно, что закономерностью в ходе развития современного русского языка является использование для создания терминологии слов, уже существующих в языке, и наоборот. Итак, описание направлений взаимодействия рассматриваемых лексических пластов, как доказано в настоящей статье, является одной из актуальных задач лингвистической науки.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. М., 2018.

2. Винокур Г.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Труды МИИФЛИ: Сборник статей по языковедению. Т. 5. 1939. С. 3–54.

3. Даниленко В. П. Язык для специальных целей // Культура русской речи и эффективность общения. М., 1996.

4. Кузькин Н. П. К вопросу о сущности термина // Вестник ЛГУ. № 20. Вып. 4. 1962. С. 136–146.

5. Панов М. В. О развитии русского языка в советском обществе // Вопросы языкознания. № 3. 1962.

6. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов. М., 2008.

7. Судаков Г. В. Предметно-бытовая лексика в ономасиологическом аспекте // Вопросы языкознания. 1986. № 6. С. 105.

References

1. Azimov, E. G. & Schukin, A. N. (2018). Sovremennyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii: teoriya i praktika obucheniya yazykam. Moscow.

2. Danilenko, V. P. (1996). Yazyk dlya spetsial'nykh tselei. Kul'tura russkoi rechi i effektivnost' obscheniya. Moscow.

4. Kuz'kin, N. P. (1962). K voprosu o suschnosti termina. Vestnik LGU. 20 (4). 136–146.

5. Panov, M. V. (1962). O razvitii russkogo yazyka v sovetskom obschestve. Voprosy yazykoznaniya. 3.

6. Rozental', D. E. & Telenkova, M. A. (2008). Spravochnik po russkomu yazyku. Slovar' lingvisticheskikh terminov. Moscow.

7. Sudakov, G. V. (1986). Predmetno-bytovaya leksika v onomasiologicheskom aspekte. Voprosy yazykoznaniya. 6.

8. Vinokur, G.O. (1939). O nekotorykh yavleniyakh slovoobrazovaniya v russkoi tekhnicheskoi terminologii. Trudy MIIFLI: Sbornik statei po yazykovedeniyu. 5. 3–54.

Контактная информация:

Чинь Тхи Зыонг – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов.

E-mail: dukyu.rea@gmail.com

ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИСПАНИИ

Д.И. Шалыгина
Российский Университет Дружбы Народов
Москва, Россия

POPULARIZATION OF STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN SPAIN

D.I. Shalygina
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

В статье рассматривается динамика изменения изучения русского языка как иностранного. Целью статьи является анализ состояния преподавания русского языка в Испании. Проявленный интерес к данной теме обусловлен спецификой изучения русского языка за рубежом. Результаты данного исследования были получены благодаря статистическим данным. Анализ показал, что несмотря на то, что русистика в Испании – направление достаточно молодое, изучение русского языка становится все более и более популярно среди населения этой страны.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русистика, испанская аудитория, учебно-методические пособия.

Annotation

The article discusses the dynamics of changes in studying Russian as a foreign language. The aim of the article is to analyze the state of teaching the Russian language in Spain. The interest shown in this topic

is due to the specifics of studying the Russian language abroad. The results of this research were obtained due to statistical data. The analysis showed that even though Russian Studies is a fairly young direction in Spain, studying Russian as a foreign language is becoming more and more popular among the population of this country.

Key words: Russian as a foreign language, Russian studies, Spanish audience, Training manual.

Введение. Повышение уровня обучения русскому языку в разных странах имеет свою специфику. Согласно статистике за последние 10 лет, интерес к русскому языку возрастает, что дает нам возможность рассматривать развитие русистики во многих странах, в частности в Испании (http://www.russianspain.com/blog/diaspora/5853.html). «Русский язык никогда не был языком бизнеса, а сейчас стал, – говорит академик Виталий Костомаров. – Не очень был языком туризма, а сейчас стал. Мотивация изменилась, и я к этому отношусь как педагог. Нам, методистам, стало труднее, одной книжкой не отделаешься» (http://www.russianspain.com/blog/diaspora/5853.html).

В Испании русистика появилась относительно недавно в 50–60 гг. прошлого века. Катализатором популяризации изучения русского языка в Испании стала возможность более тесного сотрудничества между двумя станами в сферах туризма, экономики, политики и культуры (Андреева).

У истоков преподавания русского языка в Испании стоят такие выдающиеся педагоги как К. Алонсо, Е. В. Боцарис, Е. Видаль, Р. Иглесиас, Х. Перес Сакристан, М. Санчес Пуиг, Н. И. Селиванова, Р. Суарес, Н. И. Уханову,Д. Фусиманья (Пуиг).

В Испании издаются местные учебные пособия, однако, часто используются материалы российских авторов. Например, комплекс Л. Миллер, Л. Политовой и И. Рыбаковой «Жили-были… 28 уроков русского языка для начинающих», учебный комплекс В. Чернышева «Поехали», учебный комплекс Т. Эсмантовой «Русский язык: 5 элементов», сборник упражнений С. Хаврониной и А. Широченской, пособие В. Ермаченковой «Повторяем падежи и предлоги», сборник адаптированных текстов для чтения И. Курловой, пособия под редакцией О. Чубаровой «Шкатулка» и «Шкатулочка» (https://spain.mid.ru/web/spain_ru/-/otkrytie-russkogo..).

Благодаря сотрудничеству «Русского Мира» и Рособразования, в Испании наравне с другими странами проектируются и открываются центры для изучения русского языка. Так, в 2017 году в Кадисе открылся первый «Институт Пушкина». А также, согласно информационному порталу фонда «Русский Мир», 5 апреля 2019 года состоялось официальное открытие «Русского центра» в Университете Валенсии. Данное открытие стало возможным благодаря поддержке руководства Университета Валенсии, Посольства России в Испании, российско-испанского центра образования и сотрудничества ИГСУ РАНХиГС. Ю.П. Корчагин в своей приветственной речи подчеркнул, что «открытие центра Фонда «Русский мир» приобретает особое значение и символически предваряет запланированный на 2019–2020 гг. Перекрестный год науки, образования и студенческих обменов между Россией и Испанией, призванный расширить научно-исследовательское сотрудничество, академический диалог между преподавателями, студентами и выпускниками, укрепить позиции русского и испанского языка в наших странах» (https://docplayer.ru/49748317-Dorogie-druzya-irina-or..).

Согласно данным Министерства образования и культуры Испании, изучением русского языка занимаются около 2,5 тыс. чел., 400 из которых – в университетах, и более 1,6 тыс. – в государственных школах иностранных языков. Что касается остальных, то изучение русского языка проходит в частных учебных заведениях, а также на курсах русского языка, которые существуют при общественных организациях. Стоит отметить, что преподавателями русского языка в основном являются выпускники советских вузов, зачастую носители языка.

Обращаясь к интернет-ресурсу Посольства Российской Федерации в Королевстве Испания, можно отметить реализацию большого количества русской медиа структуры. Например, газеты: «МК Новости Испании», «Вести Майорка», «SUR на РУССКОМ», «Новости Тенерифе»; журналы : «Русский журнал», «Linda», «Russian Inn», «Три миллиона», «ImpulsPlus», «Место встречи» и т.д. А также телеканал «Испания ТВ»; радиостанции: Русская служба «Radio Exterior de España», «Fresh Radio»; интернет-ресурсы : Испания по-русски, MadridRu.Es, Каталония без посредников, All-Andorra.com Русская Испания, Costa Blanca Today (https://spain.mid.ru/web/spain_ru/russkoazycnye-smi-v..).

Заключение. Популярность русского языка Испании можно сравнить с американскими горками. Данное явление связано не только с развитием туризма между двумя странами, но и с историческими событиями и политическими взглядами. В настоящий момент вопросу о развитии и улучшении качества изучения русского языка как иностранного уделяется большое внимание, о чем свидетельствует высокий спрос изучения русского языка за рубежом.

Список литературы

1. Андреева О.В. Особенности преподавания РКИ в испаноговорящей аудитории // Русский язык за рубежом. Специальное издание. Русистика Испании. – 2017. – С. 52–55.
2. Пуиг Мария Санчес. Краткий исторический обзор испанской рустики // Русский язык за рубежом. Специальное издание. Русистика Испании. – 2017. – С. 24–30.
3. Тирадо Рафаэль Гусман //Русский язык за рубежом. Специальное издание. Русистика Испании. – 2017. – С. 4–10.
4. http://www.russianspain.com/blog/diaspora/5853.html (дата обращения 03.09.19).
5. https://www.russkiymir.ru/publications/87895/ (дата обращения 03.09.19).
6. https://spain.mid.ru/web/spain_ru/russkoazycnye-smi-v.. (дата обращения 03.09.19).
7. https://docplayer.ru/49748317-Dorogie-druzya-irina-or.. (дата обращения 03.09.19).
8. https://spain.mid.ru/web/spain_ru/-/otkrytie-russkogo.. (дата обращения 03.09.19).
9. http://www.russianspain.com/blog/diaspora/5853.html (дата обращения 04.09.19).
10. http://www.russianspain.com/blog/diaspora/5853.html (дата обращения 04.09.19).

References

1. Andreeva O.V. Osobennosti prepodavaniya RKI v ispanogovoryashchej auditorii // Russkij yazyk za rubezhom. Special'noe izdanie. Rusistika Ispanii. – 2017. – S. 52–55.

2. Puig Mariya Sanches. Kratkij istoricheskij obzor ispanskoj rustiki // Russkij yazyk za rubezhom. Special'noe izdanie. Rusistika Ispanii. – 2017. – S. 24–30.

3. Tirado Rafael' Gusman //Russkij yazyk za rubezhom. Special'noe izdanie. Rusistika Ispanii. – 2017. – S. 4–10.

4. http://www.russianspain.com/blog/diaspora/5853.html (data obrashcheniya 03.09.19).

5. https://www.russkiymir.ru/publications/87895/ (data obrashcheniya 03.09.19).

6. https://spain.mid.ru/web/spain_ru/russkoazycnye-smi-v.. (data obrashcheniya 03.09.19).

7. https://docplayer.ru/49748317-Dorogie-druzya-irina-or.. (data obrashcheniya 03.09.19).

8. https://spain.mid.ru/web/spain_ru/-/otkrytie-russkogo.. (data obrashcheniya 03.09.19).

9. http://www.russianspain.com/blog/diaspora/5853.html (data obrashcheniya 04.09.19).

10. http://www.russianspain.com/blog/diaspora/5853.html (data obrashcheniya 04.09.19).

Контактная информация:

Шалыгина Дарья Ильинична – магистр кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов.

РУССКИЙ РОМАНС КАК СРЕДСТВО ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ МОТИВАЦИИ И МАТЕРИАЛ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ИНТОНАЦИИ И ПРОИЗНОШЕНИЯ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

А.А. Шульдишова
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

RUSSIAN ROMANCE AS A MEANS OF LINGUOCULTURAL MOTIVATION AND MATERIAL FOR IMPROVEMENT OF INTONATION SKILLS AND PRONUNCIATION AMONG FOREIGN STUDENTS

A.A. Shuldishova
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Аннотация

Представлено методическое обоснование системы занятий по развитию и совершенствованию умений и навыков произношения и интонирования речи у студентов-иностранцев в зоне социально-культурной сферы общения на материале текстов русских песен и романсов с опорой на музыкальное сопровождение.

Ключевые слова: иностранные студенты, русский язык как иностранный, русский романс, тематический урок-вечер.

Abstract

It is presented a methodological explanation for a system of classes for the development and improvement of pronunciation skills and speech intonation among foreign students in the zone of the social and cultural sphere of communication. Explanation is presented on the material of the texts for Russian songs and romances based on musical accompaniment.

Key words: foreign students, Russian as a Foreign Language, Russian romance, thematic evening lesson.

Введение. Важными компетенциями иностранцев, получающих высшее образование на русском языке, являются умения и навыки правильного произношения звуков и интонирования речи. Заложить эти умения необходимо уже на начальном этапе, а корректировать приходится практически на всех этапах обучения. При этом вариантов решения вопросов корректирования произносительных умений может быть множество. Сформировать же устойчивые навыки произношения, как представляется, лучше всего на материале, тем или иным образом, связанным с русской культурой, овладеть основами которой стремятся все иностранные студенты. Далеко не последнюю роль при этом могут играть русские песни или романсы, которые, как известно, занимают важное место в русской музыкальной культуре. Тексты песен и романсов содержат большое количество слов, отражающих специфические особенности любовной лирики, притягательной для иностранных студентов, молодых и, естественно, заинтересованных в знакомствах с представителями другой культуры. В романсах, как правило, встречаются сравнительно редкие, но окружённые этнографической аурой, лексические единицы. Это дополняет словарь иностранцев интересной лексикой, помогающей носителям иного языка полноценно воспринимать информацию о культуре изучаемого языка, повышает активность обучаемых и способствует усвоению речевого материала.

Мотивационные свойства текстов русских песен и романсов способствуют формированию устойчивого интереса к песне как источнику культурной информации и средству совершенствования умений, необходимых для правильного произношения и интонирования устной русской речи. Поэтому отдельные фрагменты музыкальных произведений эффективно работают при проведении фонетической разминки и в упражнениях по сопроводительной фонетике. Кроме того, стремление не только поверхностно понять содержание текста романса, но и вникнуть в подтекстовую подоплёку романсных сюжетов, оказывается сильным средством поддержания интереса к изучаемому языку, мотивирует стремление совершенствоваться в семантически безупречном использовании лексических единиц из песенных текстов и вызывает желание использовать эти единицы в самостоятельно создаваемых для удовлетворения нужд коммуникации фразах.

По наблюдениям, полученным в процессе ознакомления иностранных учащихся с русской песенной культурой, наибольший интерес вызывают романсы. Иностранные студенты с удовольствием аудируют их, записывают тексты, а многие без принуждения самостоятельно заучивают тексты романсов и пытаются их исполнять. Это даёт, кроме прочего, хорошие результаты во внеаудиторной работе: например, некоторые студенты регулярно посещают занятия в интернациональном Клубе русской песни[6].

Студентам, разучивавшим музыкальное произведение, предлагался самый простой анализ содержания стихотворного стихотворения: 1) определение ключевых образов текста; 2) выявление и семантизация лексических средств, связанных с ключевыми образами; 3) определение идеи стихотворения.

В рамках предлагаемого сообщения будут показаны некоторые приёмы работы над развитием культурологической компетентности, а также над формированием умений аудирования и воспроизведения интонации во фрагментах текста одного русского романса (в отдельных стихах или фразах в пределах строф).

По справедливому замечанию одного из исследователей проблемы использования песен в преподавании иностранного языка, «песня на изучаемом языке может быть средством формирования социокультурного и лингвистического компонента языковой личности студента, развития его эмоциональной сферы, памяти, речевых навыков» (Воробьева).

Начальный, “предтекстовый” этап работы как обычно, связан с организацией зоны первичной заинтересованности или, пользуясь педагогической терминологией теории поэтапного формирования умственных действий, с формированием “ориентировочной основой деятельности”.

После ознакомительного прослушивания стихотворного текста (можно делать это как с музыкальным сопровождением, так и

[6] В прошлом, 2018–2019 учебном году такой интернациональный Клуб русской песни был создан кафедрой русского языка Медицинского института Российского университета Дружбы народов. Работа с иностранными студентами в нём стала одним из источников наблюдений и выводов, лёгших в основу разрабатываемой методики совершенствования русских произносительных и интонационных навыков у членов Клуба.

без него) студенты получают краткие сведения об авторе, а также об истории создания романсных версий.

Информацию о Фёдоре Ивановиче Тютчеве, авторе стихотворения, лёгшего в основу романса «*Я встретил вас*», можно варьировать (в зависимости от интересов участников). Существенно, однако, что некоторые сведения должны присутствовать обязательно, поскольку они формируют у иностранных студентов первичную заинтересованность личностью поэта (русский поэт-мыслитель и блестящий лирик, дипломат, член-корреспондент Академии Наук, тайный советник и т.д.).

Мотивом, предопределившим создание стихотворения, является романтический момент, впечатления от встречи девятнадцатилетнего поэта Тютчева и четырнадцатилетней графини Амалии Лерхенфельд в 1823 году в Мюнхене и вспыхнувшего любовного чувства. К сожалению, Фёдор Тютчев и Амалия Лерхенфельд расстались. Амалия вышла замуж за барона Крюденера. Поэт же пронёс эту любовь практически через все годы жизни. Через много лет, когда Тютчеву было уже 67 лет, произошла новая встреча, пробудившая чувство глубокой радости, после длительной разлуки с любимой (/ *И вот – слышнее стали звуки, / Не умолкавшие во мне … /*). Стихотворение стало откликом на эту случайную встречу в 1870 году в Карлсбаде.

Интересно отметить ещё одну особенность стихотворения – посвящение-аббревиатуру *К. Б.* Оно является ещё одним признаком неугасших высоких чувств. Из букв криптонима-аббревиатуры складывается фамилия и титул – Крюденер, баронесса. Зашифрованное собственное имя проясняет содержание стихотворения.

Важное замечание, касающееся работы с текстами романсов на начальном этапе овладения иностранными студентами русским языком. Особое внимание должно уделяться семантике так называемой «поэтической» лексики. Ведь даже наиболее “прозрачные” по содержанию романсы, которые мы предлагаем иностранным студентам для прослушивания и, в последующем, возможно, исполнения, не просты для восприятия. В них могут встречаться устаревшие или редко употребляющиеся слова «высокого» стиля.

Отметим некоторые существенные моменты. Во избежание затруднений с освоением лексики с первого занятия студенты должны получить эффективную поддержку в процессе семантизации некото-

рых лексических единиц. В иллюстрации использованы отдельные слова и сочетания из хорошо известного носителям русской языковой и музыкальной культуры романса «*Я встретил вас*».

Я встретил вас – и все былое *В отжившем сердце ожило;* *Я вспомнил время золотое –* *И сердцу стало так тепло …*	**былое** = *прошлое, the past.* **былое ожило**, *здесь: вспомнилось.* **отживший**, *закончивший земное существование, obsolete.*
Как поздней осени порою *Бывают дни, бывает час,* *Когда повеет вдруг весною* *И что-то встрепенется в нас, –*	**отжившее сердце**, *здесь: утратившее силу прежних чувств.* **встрепенуться**, *прийти в движение, оживится, throb, здесь: выйти из состояния апатии, уныния (сердце встрепенулось – забилось сильнее под влиянием чувства).*
Так, весь обвеян дуновеньем *Тех лет душевной полноты,* *С давно забытым упоеньем* *Смотрю на милые черты …*	**дуновенье** = **дуновение**, *лёгкое движение ветра (воздуха), whiff. В переносном употреблении – воспоминание о прошедшем.* **обвеять**, *обдать струей воздуха (ветром), fan.*
Как после вековой разлуки *Гляжу на вас, как бы во сне, –* *И вот – слышнее стали звуки,* *Не умолкавшие во мне …*	**обвеян дуновеньем**, *здесь: окружён (охвачен) воспоминаниями, чувствами, впечатлениями (о душевном состоянии).* **упоенье** = **упоение**, *состояние восторга, восхищения, экстаза.*
Тут не одно воспоминанье, *Тут жизнь заговорила вновь, –* *И то же в вас очарованье,* *И та ж в душе моей любовь!..* (Тютчев, 1987)	**разлука**, *жизнь вдали от кого-либо, кто близок, дорог, любим, separation.* **очарованье** = **очарование** = *прелесть, привлекательность, обаяние, charm.*

Несколько слов о других свойствах лексики. Для того чтобы понять смысл поэтического произведения, иностранный студент должен разобраться в механизмах сочетаний слов, употребляемых поэтом в образной структуре стихотворения. Необходимо уделять внимание и фигурам речи. Стихотворение-романс состоит из одного образного сравнения, в котором значимо каждое слово (/ *Как поздней осени порою* / *Бывают дни, бывает час,* / *Когда повеет*

вдруг весною / *И что-то встрепенется в нас, –* // *Так, весь обвеян дуновеньем* / *<…>* / *Смотрю на милые черты …* //). Время лирического события – настоящее. Это настоящее передаёт состояние восторга и восхищения. Главная идея стихотворения раскрывается в «параллелизме» сезонных явлений природы (времён года) и эмоционального состояния лирического героя, подкреплённом синтаксически (с помощью союзов «*как… так*»). Описывая состояние восхищения от встречи, Ф.И. Тютчев использовал эпитеты: *время золотое, в отжившем сердце, душевная полнота* и метафоры: *обвеян дуновеньем*, *сердцу стало так тепло*, олицетворения: *былое ожило*, *жизнь заговорила*. *Сердце* – традиционный поэтический атрибут, передающий любовную привязанность. Ему *стало так тепло* потому, что произошла перемена в эмоциональном состоянии героя, память "воз-будила" (пробудила уснувшее) любовное волнение. Ассоциативный ряд продолжает словосочетание *давно забытое упоенье,* связанное с чувством глубокой радости. Описывая состояние ожидания встречи, Тютчев использовал гиперболу *как после вековой разлуки.*

Ещё несколько штрихов к портрету героя, отчётливо передающих его эмоциональное состояние. Преднамеренное нарушение правильного порядка слов (инверсия) – *Тех лет душевной полноты* придаёт фразе выразительность и умножает, обостряет эмоции, переполняющие *душу* героя сильным чувством, подчёркнутым и сочетанием *что-то встрепенется в нас,* вызывающим ассоциации с любовным чувством героя. А метафора *весь обвеян дуновеньем,* подчёркивает, что герой на закате жизни оказался в зоне обаяния лирической героини, «новая любовь» ассоциативно связывается с тем давним, первым чувством.

Несколько слов о специфике музыкальности этого поэтического произведения. Оно песенно, соответствует музыкальному настроению, «просится» в музыку. В стихотворении встречаются аллитерации (повторение звуков *з, с, д, т* и др.) и ассонансы, содержатся анафоры (например, / *И то же в вас очарованье, / И та ж в душе моей любовь!.. /* – подчёркивающая двухголосную душевную гармонию лирических героев, сливающуюся в одну мелодию) – всё это усиливает мелодическую, напевную составляющую текста.

Для ознакомления с идейно-художественным замыслом поэтического произведения на специально подготавливаемом уроке,

содержащем элементы концерта, можно дать возможность иностранным студентам самостоятельно подготовить вступительное слово, собрать познавательные факты об истории создания поэтического произведения, легшего в основу романса. И ещё одно замечание: ведущими такого урока-концерта должны быть студенты-иностранцы.

Таким образом, иностранные студенты в процессе работы над текстом романса не только узнают много новых слов и выражений, знакомятся с возможностями образной передачи мыслей, особенностями ритмической организации**,** но и (как, например, в приведённом случае) узнают трогательную историю любви великого русского поэта и графини Амалии Лерхенфельд.

Для полноты восприятия стихотворения важен синтетический подход, предполагающий изучение «словесного» материала в соотношении с музыкальным. В дополнение к уже перечисленным, могут быть предложены задания на изучение музыкального текста: 1) знакомство с мотивом, темпоритмом романса (прослушивание произведения в исполнении музыкантов с «видеорядом», исполнение романса преподавателем); 2) отработка мелодии по фрагментам и целиком; 3) формирование навыков звукового ассемблирования, интонирования романсной музыки; 4) работа над художественной стороной музыкального произведения (раскрытие сущности художественного музыкально-поэтического образа).

Объём статьи не позволяет подробно осветить систему работы над всеми романсами, подобранными в качестве музыкального материала тематических уроков и вечеров, посвящённых русским романсам. Она изложена в методических указаниях для преподавателей, отваживающихся познакомиться с системой работы и сценарными рекомендациями к литературно-музыкальным композициям.

Заключение. Таким образом, язык русских романсов может активно использоваться в работе с иностранными студентами, обучающимися на русском языке и овладевающими любой специальностью, несмотря на то, что сам материал в программе является факультативным.

Список литературы

1. Воробьева, Е.В. Использование песенного материала в формировании лингвистической и социокультурной компетентностей у будущих учителей иностранного языка // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. – № 15. – с. 154–157.

2. Тютчев, Ф. Полное собрание стихотворений. – Ленинград : Советский писатель, 1987. – С. 345.

References

1. Vorob'eva, E.V. Ispol'zovanie pesennogo materiala v formirovanii lingvisticheskoj i sociokul'turnoj kompetentnostej u budushhih uchitelej inostrannogo jazyka // Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. – № 15. – s. 154–157.

2. Tjutchev, F. Polnoe sobranie stihotvorenij. – Leningrad : Sovetskij pisatel', 1987. – S. 345.

Контактная информация

Шульдишова Алина Анатольевна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка Медицинского института Российского университета дружбы народов.

E-mail: shuld_a@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ КИТАЙСКИМИ УЧАЩИМИСЯ

Ю Цяньго, Т.А. Дьякова
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина Тамбов, Россия

FEATURES OF OWNERSHIP OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CHINESE STUDENTS

Yu Cyan'go, T.A. D'yakova
Tambov State University named after G. R. Derzhavin Tambov, Russia

Аннотация

Национально ориентированный подход в преподавании иностранных языков, активно развивающийся в современной методике, предполагает учет особенностей восприятия и усвоения языка и культуры изучаемого языка, а также степень различия изучаемого и родного языков. Увеличивающийся с каждым годом интерес к изучению китайцами русского языка и появляющиеся современные научные работы в области этнопсихологических и этнокультурных особенностей представителей этой национальности позволяет говорить об актуальности исследований в области овладения иноязычной коммуникативной компетенцией китайскими учащимися.

Данная статья посвящена описанию особенностей овладения коммуникацией на русском языке китайцами. В работе раскрыты навыки, определяющие сформированность многокомпонентной коммуникативной компетенции, выделены лингвистические и психологические трудности овладения русским языком, характерные для китайцев, предложены некоторые методические приемы работы.

Материалом исследования послужили научные исследования в области преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории, работы по психолингвистистике и собственный практический опыт изучения русского языка.

Ключевые слова: национально ориентированный подход, иноязычная коммуникативная компетенция, преподавание русского языка как иностранного китайцам.

Abstract

A nationally oriented approach to teaching foreign languages, actively developing in modern methods, involves taking into account the peculiarities of the perception and assimilation of the language and culture of the language being studied, as well as the degree of difference between the studied and native languages. The growing interest in studying the Russian language by the Chinese every year and the emerging modern scientific work in the field of ethnopsychological and ethnocultural characteristics of representatives of this nationality make it possible to talk about the relevance of research in the field of mastering foreign-language communicative competence by Chinese students.

This article describes the features of mastering communication in Russian by the Chinese. The work reveals the skills that determine the formation of multicomponent communicative competence, linguistic and psychological difficulties in mastering the Russian language, characteristic of the Chinese, are highlighted, some methodological methods of work are proposed.

The material of the research was scientific research in the field of teaching Russian as a foreign language in a Chinese audience, work on psycholinguistics and their own practical experience in studying the Russian language.

Key words: nationally oriented approach, foreign language communicative competence, teaching the Russian language as a foreign language to Chinese.

Введение. Понимание этнопсихологических и этнокультурных особенностей восприятия и усвоения языка и культуры изучаемого языка, а также степень различия и сходства (интерференции и транспозиции) изучаемого и родного языков лежат в основе активно развивающегося в методике преподавания иностранных языков национально ориентированного подхода. Данный подход ориентирован на овладение иноязычной коммуникативной компетенцией с учетом национальных особенностей обучающегося (Семенова).

Целью статьи стало описание особенностей овладения иноязычной коммуникативной компетенцией китайскими учащимися.

Обсуждение. Обучение иностранному языку связывается с овладением многокомпонентной коммуникативной компетенцией, предполагающей развитие как чисто лингвистических навыков (фо-

нетических, лексических, грамматических), так и их нормативное, социокультурно обоснованное использование в устной и письменной речи. Для овладения коммуникативной компетенции недостаточно овладения грамматическим строем языка, лексикой и синтаксическими конструкциями, речь идёт о комплексном овладении информационной, регулятивной, эмоционально-оценочной и этикетной функциями. То есть можно говорить о выходе за пределы собственном языковой культуры при сформированной иноязычной коммуникативной компетенции. В то время как культура и традиция овладения собственным языком формирует определенную модель получения и применения знаний об иностранном языке и практику его применения.

Ввиду специфики национальной языковой личности китайских учащихся эта аудитория оказалась в прицеле нашего внимания. Так, на этнопсихологию китайского учащегося влияет, в первую очередь, китайская грамота, в которой каждый иероглиф имеет своё начертание и требует безотрывного исполнения элементов. Это формирует такие черты как трудолюбие, терпеливость, усердие, внимательность и развивает память (Чан Динь Лам). Однако, как отмечает И.С. Иванова, «студенты зазубривают тексты, а при переводе буквально каждое слово смотрят в словаре… И пока студенты не убедятся, что в словаре написано именно то, о чем они догадались в результате работы с преподавателем, продолжать занятие будет невозможно» (Иванова, с. 2).

Выделим основные трудности, которые возникают у китайцев при изучении русского языка:

Китайский язык принадлежит к группе вокальных языков, в то время как русский – к группе консонантных. Это создает определенные трудности в овладении системой твердых/мягких и звонких/глухих звуков русского языка. Так, типичными ошибками являются:

- неразличение согласных звуков по признаку глухости-звонкости (например, крот – грот, папа – баба и т.д.).

Ошибки данной категории происходят в обоих случаях – и в обозначении глухих, и в обохначении звонких звуков. «Скорее всего, это следствие ограниченного количества тонированных слогов фиксированного состава для китайского языка, в то время как выполнение графического действия русского письма требует слож-

ной аналитической работы по вычленению звука из слога и определения его характеристики». (Дьякова)

- неразличение согласных звуков по признаку мягкости-твердости (например, быт – быть, быть – бить, лук – люк, рык – Рик и т.д.).

В системе мягких и твердых согласных звуков наибольшую трудность вызывает различение соноров [р], [р’] и [л], [л’]. Это объясняется отсутствием в родном языке учащихся данных фонем.

В овладении русской интонацией для китайцев особую трудность представляет определение места фразового ударения, так как в китайском языке оно четко определено грамматической структурой предложения. В предложении «подлежащее + сказуемое» независимо от типа предложения по цели высказывания ударение всегда будет на сказуемом, в то время как в предложении «подлежащее + сказуемое + дополнение» – на дополнении. В вязи с этим особого внимания требует работа с различными типами интонационных конструкций, в которых интонационное выделение зависит от расположения ремы предложения.

Помимо лингвистических трудностей овладения языком, составляющих фонетический, лексический и грамматический компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, следует отметить некоторые психологические трудности в овладении русским языком китайскими учащимися. Изучение нового языка в России для иностранных учащихся происходит в новой для них культуре. Различие в культурах часто приводит к недопониманию и неправильной трактовке поведения иностранных студентов. Студентам нужно адаптироваться к новой культуре, чтобы успешно учиться в новой стране.

Для китайских учащихся характерна некоторая обособленность от носителей изучаемого языка, общение во внеурочное время происходит, как правило, в кругу земляков на родном языке. Это создает определенные трудности для так называемого «выхода в речь». «Большинство китайцев обладают некоммуникативным стилем изучения иностранных языков, они легко выполняют подстановочные упражнения, но с трудом овладевают речевыми навыками, с трудом преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации до появления полной уверенности в усвоенной лексике и грамматической системе, хотя, на самом деле они уже отлично усвоили правила русского языка». (Тань)

Заключение. Таким образом, овладение русским языком для китайских студентов осложняется лингвистическими и психологическими трудностями. Реализация национально ориентированного подхода в обучении данного контингента языку, основанного на учете особенностей языковой системы и культурных норм родного языка учащихся, создаст условия эффективного овладения иноязычной коммуникативной компетенцией.

Список литературы

1. Дьякова Т.А. Трудности в овладении графическим действием студентами-иностранцами различных языковых групп// Сборник статей IV Международной научно-практической конференции «Язык и личность в поликультурном пространстве», Севастополь, 2014 г.

2. Иванова И.С. Изучение русского языка в Китае (из опыта работы в Хайнаньском университете)// Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 13. – С. 1–5.

3. Тань Я. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся // Молодой ученый. – 2017. – № 17. – С. 288–291. – URL https://moluch.ru/archive/151/42833/.

4. Семенова И.В. Национально ориентированный подход в обучении РКИ китайских студентов (обучение лексики и грамматики научного стиля речи) // Эпоха науки: Социально-экономические и общественные науки № 12, 2017. С.83–86.

5. Чан Динь Лам Обучение китайских студентов за пределами Китая: проблемы и решение // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 5-1. – С. 170–173.

References

1. D'yakova, T.A. Trudnosti v ovladenii graficheskim deystviyem studentami-inostrantsami razlichnykh yazykovykh grupp // Sbornik statey IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii “YAzyk i lichnost' v polikul'turnom prostranstve”, Sevastopol', 2014 g.

2. Ivanova, I.S. Izucheniye russkogo yazyka v Kitaye (iz opyta raboty v Khaynan'skom universitete) // Kontsept. – 2014. – Spetsvypusk № 13. – S. 1–5.

3. Tan' YA. Etnopsikhologicheskiye osobennosti obucheniya kitayskikh uchashchikhsya // Molodoy uchenyy. – 2017. – № 17. – S. 288–291. – URL https://moluch.ru/archive/151/42833/.

4. Semenova, I.V. Natsional'no oriyentirovannyy podkhod v obuchenii RKI kitayskikh studentov (obucheniye leksiki i grammatiki nauchnogo stilya rechi) // Epokha nauki: Sotsial'no-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki № 12, 2017. S. 83–86.

5. Chan Din' Lam Obucheniye kitayskikh studentov za predelami Kitaya: problemy i resheniye // Uspekhi sovremennogo yestestvoznaniya. – 2014. – № 5-1. – S. 170–173.

Контактная информация:

Ю Цяньго – студент 2 курса факультета филологии и журналистики (направление «Отечественная филология») Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

E-mail: 670044958@qq.com

Дьякова Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

E-mail: Larionova86@mail.ru

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Абрамов В.П., Абезгауз Е.С.	Языковая политика в современной России.....	3
Воробьев В.В.	Лингвокультурология в новой парадигме гуманитарного знания XXI века: от теории к практике.....	8
Желтухина М.Р.	Изучение русского языка и культуры в условиях неродственной языковой среды: творческая мастерская «РУССКИЙ ЧЕЛОВЕК».....	18
Ковтуненко И.В.	Проблемы осмысления контекста в аспекте обучения русскому языку в иноязычной аудитории.....	27
Лауэдж У., Митрофанова И.И.	Роль русского языка в системе преподавания иностранных языков в Алжире.....	42
Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Тирадо Р.Г.	Феномен сознания в аспекте теории и практики обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации.....	51
Маслова В.А.	Взгляд на русский язык и его преподавание сквозь призму лингвокультурного кода.....	75
Млечко Т.П.	Новые тенденции в практике преподавания русского языка в ближнем зарубежье.....	85
Нгуен Ву Хыонг Ти	Применение интерактивного метода обучения для формирования гибких навыков на занятиях русского языка во вьетнамской аудитории.....	100
Ндяй Манету, Дерябина С.А.	Формирование межкультурной компетенции посредством учебных текстов в условиях отсутствия языковой среды.....	106
Остахова Т.А.	Об употреблении императива как маркера долженствования.....	112

Хавронина С.А.	Вклад лингводидактики в теорию русского языка.....	127
Черкашина Т.Т.	Методическая ограниченность и безграничность «игрового поля» урока РКИ.....	134
Шаклеин В.М., Микова С.С.	Теоретическая и практическая аспектология преподавания русского языка как иностранного	144
	СЕКЦИОННЫЕ ДОКЛАДЫ	
Абдуллаев Рамиль Сахиб оглы	Развитие русской речи учащихся в общине молокан Азербайджана.....	166
Алешина Л.Н.	Лингвокультурологический подход к изучению национальной специфики русского юмора в аспекте преподавания РКИ.....	172
Антонова В.В.	Об общих лингвокультурологических принципах вводных и вставных конструкций в современном международном дискурсе.....	174
Аль Анбаги Шайма Тамер Хасан	Лингвистический аспект изучения винительного падежа арабскими студентами-филологами вне языковой среды.....	184
Аткамова Ш.У., Чернявская В.С.	Лингвокультурная адаптация лаосских студентов, изучающих русский язык.....	188
Ахнина К.В.	Основные грамматические трудности студентов-билингвов из Сирии в медицинском дискурсе.....	197
Баранова И.И.	Обучение русскому языку как иностранному в неязыковой среде.....	203
Буракова А.А.	Лингводидактический аспект русской речевой культуры в иностранной аудитории.....	214
Гао Синь	Русские фразеологизмы с числительным «один» в китайской аудитории.....	220

Гао Сяои	О типах учебной нагрузки преподавателя русского языка в китайской школе.....	229
Григорьева Л.М., Карелова М.А.	Роль подтекста художественного произведения при обучении русскому языку как иностранному (на материале поэзии О.Э. Мандельштама).....	236
Грунина Е.О., Шиманская К.Ю.	Дистанционное образование как способ обучения русскому языку как иностранному.....	244
Гулидова Е.Н.	Система работы с мультфильмом «Ёжик в тумане» на занятиях по русскому языку как иностранному на основном этапе обучения.....	257
Дженеко О.В.	Социокультурный потенциал комикса в преподавании русского языка в иностранной аудитории.....	265
Дьякова Т.А., Жеребцова Ж.И.	Инструменты электронной лингводидактики при обучении языку специальности студентов-медиков в аспекте РКИ.....	274
Емельянова Т.В.	Развитие умений правильного произношения при обучении бакалавров в поликультурной среде....	281
Ермолаева С.Г., Стрельчук Е.Н.	Лингвокультурологический компонент в процессе онлайн-обучения марокканцев русскому языку.....	294
Заварухина П.О.	Анализ системы упражнений на закрепление видо-временных форм русского глагола.....	301
Зайцева И.А.	Особенности изучения русского языка на материале современной художественной литературы в иностранной аудитории.....	309

Зарецкая С.А.	Инновационные технологии как один из приемов преподавания РКИ в условиях неродственной языковой среды.....	311
Злобина С.А.	Электронный обучающий курс «Падежная грамматика русского языка. Уровни А1, А2».....	316
Золотых Л.Г., Ху Ц.	Содержание обучения русской письменной речи китайских студентов во внеязыковой аудитории.....	329
Зюкина З.С., Воропаева Ю.А., Прахова А.А.	Лингвометодические принципы отбора текстов языка специальности – юридического профиля для развития аудитивных навыков и умений в методике преподавания русского языка как иностранного.....	340
Карлуччио А.	Является ли вызов от Duolingo действительным для русского языка?...	349
Ковалева А.В.	Этнокультуроведческий подход в обучении русскому языку как способ формирования культуроведческой компетенции киргизских школьников.....	358
Красина Е.А. Васильева А.А.	Прецедентные феномены в рамках лингвистического анализа художественного текста (на примере романа А. Иванова «Географ глобус пропил»).....	367
Кривошапова Н.В.	Топонимы в романах Е.Г. Водолазкина как источник лингвокультурной информации.....	374
Лебедева Д.О.	Современные подходы к преподаванию русского языка как иностранного на начальном этапе изучения.....	382
Ли Шу	К уточнению термина «топоним» в современной русской и китайской ономастике.....	395

Лонская А.Ю.	Образ российской власти в современной лингвокультурной ситуации.....	402
Лу Юйся	Русские библейские фразеологизмы с метафорическими образами в аспекте китайской лингвокультуры...	408
Луговская Е.Г.	Образование как социальный институт формирования национально-культурной идентичности.....	419
Марьянович Д.	Изучение русского языка в сербских семинариях на основе русского духовного стиха с учетом его лексических и стилистических особенностей.....	437
Нджелассили Буанга Аделаид Оливия	Лингвистический аспект учебника русского языка для иностранных студентов-филологов.....	450
Рубакова И.И.	Отражение социальных и культурных трансформаций в языке русской частушки через вербализацию концепта «время».....	466
Рубцова Д.Н., Кутсони О.М., Хрусталёва Е.В., Бочкова О.В.	Формирование межкультурной компетенции иностранных учащихся как части коммуникативной компетенции.....	471
Румянцева Н.М., Рубцова Д.Н., Бочкова О.В.	Имя существительное в русском языке с позиции китайской лингвокультуры.....	480
Саидов З.З.	Роль художественного текста для развития речи в таджикских школах на примере рассказа М. Горького «Старуха Изергиль (Данко)».....	493
Сашина А.С., Дьякова Т.А.	Новостные порталы как цифровая обучающая среда в процессе овладения русским языком как иностранным.....	502

Святобаченко И.С.	Специфика публицистических штампов и клише как речевых явлений.....	509
Серегина М.А.	О стереотипных представлениях народа при изучении русского языка в немецкоговорящей аудитории.....	520
Скомаровская А.А.	Роль интернационализмов с греческой основой при обучении русскому языку как иностранному.....	530
Солоненко А.В., Хизниченко А.В.	Кросс-культурная встреча как форма организации занятия при обучении иностранному языку (из опыта проведения).....	538
Тао Ин	Лингвокультурные смыслы концепта «мечта» в русском языковом сознании.....	548
Тихонович Т.И.	Важность освоения инофонами констант русской культуры в контексте «иноязычного коммуникативного образования».....	555
Тугова Ю.А.	Методика формирования лингвокультурной компетенции иностранных студентов технического профиля с использованием аудиовизуальных технологий.....	561
Полякова Е.В., Тун Синь	Механизм рождения метафоры в современных рекламных текстах.....	570
Умрихина Е.А.	Дети мигрантов в иноязычной среде: перспектива родного языка	575
Фан Тхи Ким Ань, Минакова Н.А.	Лексика индустрии гостеприимства в русском языке с позиции вьетнамской лингвокультуры.....	589
Фан Нгок Шон	Репрезентация категории качества в русских кулинаронимах.....	595
Христу М.	Комплекс упражнений при обучении русскому языку грекоговорящих учащихся (коммуникативный подход)...	602

Цзян Юйцинь	Трудности восприятия письменного текста на русском языке китайскими учащимися с точки зрения психолингвистики.....	611
Чернова Ю.В.	К вопросу об использовании художественного текста на занятиях РКИ.....	617
Чжан Линь	Традиции изучения русской грамматики в Китае (обучение винительному падежу).....	624
Чжу Цзиньлин	Обзор о роли коллективистской и индивидуалистической толерантности в аспекте китайской лингвокультуры.....	633
Чжэн Цяньмин	Особенности простых предложений в интерязыке китайских студентов, изучающих русский язык.....	642
Чинь Тхи Зыонг	Взаимодействие обиходно-бытовой и специальной лексики в современном русском языке с позиции вьетнамской лингвокультуры.....	651
Шалыгина Д.И.	Популяризация изучения русского языка в Испании.....	659
Шульдишова А.А.	Русский романс как средство лингвокультурной мотивации и материал для совершенствования навыков интонации и произношения у иностранных студентов.....	664
Ю Цяньго, Дьякова Т.А.	Особенности овладения иноязычной коммуникативной компетенцией китайскими учащимися.....	672

Научное издание

ИЗУЧЕНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАЗНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ СРЕДАХ

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Е.В. Попова*
Дизайн обложки *Ю.Н. Ефремова*

Подписано в печать 16.09.2019 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 39,99. Тираж 150 экз. Заказ 1592.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41