

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВА-
ТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФГБОУ ВО «ВГУ»

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ

Сборник материалов
V-ой Международной научно-методической
конференции

25-27 января 2018 года

Воронеж 2018

Редакционная коллегия:

Гуреев В.Н., канд. филол. наук, доцент;

Куйдина Е.П., канд. филол. наук, преподаватель;

Назарова И.В., канд. филол. наук, доцент;

Овсянникова Н.С. (секретарь);

Пляскова Е.А., канд. филол. наук, доцент (отв. редактор);

Погорелова М.В., канд. филол. наук, доцент (дизайн обложки).

Редакционная коллегия оставила за собой право частичного редактирования публикуемых статей. Редакционная коллегия не несет ответственности за фактическую достоверность представленных авторами материалов.

Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : Материалы 5-й Международной научно-методической конференции. – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2018. – 413 с.

В сборнике представлены материалы 5-й Международной научно-методической конференции «Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся». Адресуется преподавателям русского языка как иностранного, а также всем интересующимся проблемами межкультурной коммуникации и методики преподавания филологических дисциплин иностранным студентам.

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

<i>Белихина Е.Н.</i> Организация и проведение экскурсии как одного из видов нетрадиционных уроков в процессе обучения РКИ на подготовительном факультете (на примере урока, посвященного теме московского метро).	8
<i>Беляева Е.В., Мартыанова Н.А.</i> Стратегия научения русскому языку китайских и испанских студентов (негативный опыт из практики преподавания РКИ).	13
<i>Березняцкая М.А., Свешникова О.А.</i> Современное российское кино на уроках РКИ.	18
<i>Будильцева М.Б., Варламова И.Ю.</i> Активная и интерактивная работа в обучении иностранных студентов основам риторики и коммуникации.	25
<i>Бурченкова А.А.</i> Преподавание русского языка и культуры речи иностранным курсантам. Проблемы и пути решения.	30
<i>Верещагина О.Н., Верещагина А.Н.</i> Использование видеоматериалов на занятии по русскому языку как иностранному.	35
<i>Гайдукова О.В., Мухаммад Л.П.</i> Снятие психологического барьера у иностранных учащихся на начальном этапе обучения русскому языку.	41
<i>Дунькович Ж.А., Рукавишников С.М., Фатеева С.И.</i> Практический аспект использования художественного фильма в обучении РКИ (на примере фильма «Туман» режиссеров И.Шурховецкого, А.Аксененко).	50
<i>Измаилова Е.В., Рогожина Е.И.</i> Трэвел-шоу в обучении русскому как иностранному.	61
<i>Калдыкозова С.Е., Жанабаева К., Рискелдиева Ж.А., Адамова Г., Темирбекова Г.А.</i> Совершенствование навыков грамотного письма студентов специальности «ПСМиИК».	66
<i>Козакова А.А.</i> Особенности преподавания курса «История русского литературного языка» иностранным студентам.	73
<i>Куйдина Е.П.</i> Использование инфографики на уроках РКИ.	77
<i>Лебедева А.Л., Филатова В.Б.</i> Русская сказка в практике преподавания РКИ (на примере сказки «Морозко»).	82

Литвинова И.А. Особенности преподавания курса современного сербского языка иностранным учащимся (на примере изучения лексической системы).	87
Луца Р.А. Польза технических инноваций для инноваций дидактических: смартфон как эффективное средство в обучении РКИ.	91
Михайлова И.В. Роль личностно-ориентированного подхода на занятиях по практике русской речи с китайскими студентами (из опыта работы со студентами Сычуаньского университета иностранных языков, г. Чунцин).	98
Назарова И.В. Языковые афоризмы как база для формирования коммуникативной компетенции у иностранных филологов.	106
Нго Тхи Куен Создание тестовых заданий по аудированию на основе определенного аудотекста.	110
Парочкина М.М. Специфика организации учебного процесса в группах иностранных аспирантов на начальном этапе изучения русского языка.	115
Погорелова М.В. Теоретический курс современного русского языка в системе включенного обучения иностранных студентов-русистов. . . .	121
Пугачев И.А., Каранетян Н.Г. Об обучении иностранных студентов - нефилологов основам методики преподавания русского языка.	126
Рыбакова О.И. Рациональное использование учебного времени как важное условие эффективного проведения занятий по РКИ.	131
Сунь Юйминь, Яровая Т.Ю. Игровые технологии в китайском вузе как мотивация и новаторство.	136
Таирова А.В. К проблеме создания учебно-практического пособия по лингвокультурной и социокультурной адаптации иностранных учащихся.	140
Троцюк С.Н. Проблемы мотивации в обучении РКИ.	145
Устинов А.Ю. Музыкальные жанры малой формы на занятиях РКИ.	150
Хохлова Т.И., Кузнецова Н.В. Учебный комплекс по практической грамматике для иностранных военнослужащих подготовительного курса (базовый и первый сертификационный уровни).	155
Хуонг Тхи Тху Чанг Трудности в обучении аудированию во вьетнамской аудитории на начальном этапе.	160
Штехман Е.А., Усатюк Н.Б. Ситуационные задачи на занятиях по русскому языку как иностранному.	164

Щербакова Э.В. Фонетический принцип и алгоритмизация в преподавании русского языка как иностранного. 168

**СИСТЕМА РУССКОГО ЯЗЫКА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ИЗУЧЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

Евграфова А.Е. Типы словарей и роль учебного функционального словаря в практике преподавания русского языка как иностранного. . . 174

Земскова Л.П. Метафора механизма. 182

Зиновьева Е.И., Малиновская М.И. Обижать и оскорблять: функционально-семантический и прагматический аспекты анализа синонимов в иностранной аудитории. 187

Ильина Т.В., О.А. Швецова К вопросу об изучении подлежащего в сложноподчинённом предложении, выражающем изъяснительные отношения, в иностранной аудитории. 194

Копров В.Ю. Семантико-функциональный подход в спецкурсе для иностранных учащихся «Вариантные формы в русской грамматике» (на примере союзов и, а, но, да). 202

Кордюкова А.А., Ларионова А.В., Хоменко И.Б. Занять, захватить, оккупировать: к вопросу о разнице в семантике. 207

Матвеева О.И., Орехова Е.Е. Фразовая интонация в русскоязычной речи китайцев. 213

Маточкина А.Е. Семантика и функционирование глагола «водиться» в современном русском языке. 218

Мирошникова М.Г., Лю Хаотун Особенности изучения предложений с семантикой сомнения в практике преподавания РКИ (в китайской аудитории) 222

Орехова Е. Е. , Саввина С. Л. Об интерференции грамматической типологии китайского языка при изучении русского синтаксиса на продвинутом этапе. 226

Рыбачева Л.В. Изучение фразеологизмов с глаголами движения в иностранной аудитории. 232

Чжэн Мяньюань Битва с глаголами: проблемы и поиск эффективных путей изучения русских глаголов китайскими студентами. 234

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Волкова Е.А. Особенности языка медицины (на примере метаязыка отоларингологии. 240

Гриднева В.Н., Антипова О.В. Обучение языку специальности. 245

Кононова В.А., Федорова Е.В. Особенности проведения занятий по научному стилю речи на материале математики с иностранными военнослужащими на начальном этапе обучения.	248
Соколова А.А., Фатеева Н.А. Формирование профессиональных коммуникативных навыков на занятиях по русскому языку как иностранному.	252
Фаттахова А.Р. Язык в профессиональной деятельности юриста.	258
Халеева О.Н. Содержание программы по языку специальности филологического профиля для подготовительных факультетов.	262
Яхина Д.И. Формирование социокультурной компетенции инофона в практике обучения русскому языку как средству делового общения.	267

РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ

Гезайли Н. Современное состояние преподавания русского языка как иностранного в Алжире.	272
--	-----

ТЕКСТ И ДИСКУРС В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Буркова С.С., Грязнова А.Ю. Способы подачи новой лексики при работе с аутентичным художественным текстом на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному (на материале рассказа Андрея Платонова «Фро»)	277
Ву Тхыонг Линь Изучение творчества А. С. Пушкина в школах и вузах Вьетнама.	282
Гуреев В.Н. Формирование у иностранных студентов навыка восприятия иронии в русскоязычном тексте.	288
Корноглуб Е.В. Драма «Каса маре» И. Друцэ в литературно-критической рефлексии.	295
Столетова Е.К. Лингвокультурологический анализ художественного текста в иноязычной аудитории (на примере рассказа Дины Рубиной «Гобелен»).	299
Тернова Т.А. Мотив дороги в рассказе Иона Друцэ «Клочок своей земли»	303
Толкачева Н.Н., Аксенова А.Т., Ризова Н. Языковые средства выражения физического и эмоционального состояния главного героя рассказа А.П. Чехова «Архиерей».	306
Цуй Чжэнлин Традиция и инновация: размышления над обучением русской литературе сегодняшних китайских студентов-русистов.	311
Чыонг Тхи Фыонг Тхань Особенности ономастики рассказа А. Платонова «Песчаная учительница»	314

**ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ**

<i>Бойцов И.А.</i> Мультикультурализм как основа развития детского билингвизма.	320
<i>Вэй Сяо</i> Вербализация обиходных представлений о медицине в языковом сознании русских и китайцев (на материале ассоциативного эксперимента)	325
<i>Ким Чжаехиеок</i> Основания и эталоны русских устойчивых сравнений, обозначающих физиологическое состояние человека (на фоне корейского языка)	332
<i>Ли Кунь</i> Эвфемизм китайского и русского языков в современном обществе.	337
<i>Младенович М.</i> «Работа» в русской языковой картине мира на фоне сербской (на материале пословиц)	343
<i>Муллинова О.А., Муллинова Т.А.</i> Формирование лингвострановедческой компетенции у иностранных учащихся.	350
<i>Нгуен Тхи Ко</i> Проблема обучения межкультурной коммуникации во Вьетнаме.	357
<i>Пляскова Е.А.</i> Русские народные сказки как важный аспект формирования лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся.	362
<i>Погорелова М.В., Срибуньякорн Дж.</i> Суточное членение времени в русском и тайском языках.	368
<i>Стернин И.А., Камбаралиева У.Дж.</i> Коммуникативное поведение как аспект обучения русскому языку как иностранному (русские и киргизы)	375
<i>Сунь Юйминь, У Янань</i> Идеографическая группа ПРОСТРАНСТВО как деривационная база прагматонимов.	384
<i>Цао Цзяци</i> Стереотипные представления о насекомых в русских пословицах (на фоне китайского языка)	390
<i>Цзян Сюехуа</i> Китайские заимствования в русском языке как отражение межкультурной коммуникации.	398
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.	403

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Е.Н. Белихина

*Москва, Государственный институт
русского языка им. А.С. Пушкина*

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ЭКСКУРСИИ КАК ОДНОГО ИЗ ВИДОВ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ (на примере урока, посвященного теме Московского метро)

В настоящее время в преподавании русского языка как иностранного происходит поиск путей оживления образовательного процесса. Перед преподавателями стоит задача найти способ активизировать обучающихся на уроке, мотивировать их изучать русский язык, повысить интерес к занятиям. Именно нетрадиционные формы проведения уроков могут помочь в этом вопросе.

«Нетрадиционные уроки – это занятия, которые впитывают в себя методы и приемы различных форм обучения. Они строятся на совместной деятельности педагога и учащихся, на совместном поиске, на эксперименте по отработке новых приемов с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса» [3, с. 46].

Нетрадиционные формы урока предлагают учащимся другой стиль общения, обеспечивают положительными эмоциями, дают возможность проявить себя в новом качестве, наделяют обязанностями и чувством ответственности.

Одним из нетрадиционных форм уроков является экскурсия. Экскурсия – форма учебной работы, во время которой процесс обучения происходит за пределами аудитории: на улице, в парке, в музее. Экскурсия способствует формированию лингвокультурологической компетенции у иностранных обучающихся. Во время ее проведения у них развиваются речевые навыки и умения, формируются страноведческие знания, расширяется кругозор, стимулируется интерес к изучению русского языка и русской культуры.

Как правило, во время учебных экскурсий преподаватели РКИ выступают в роли гидов, показывая и рассказывая о культурных достопримечательностях группе, а обучающиеся являются «туристами», которые смотрят и слушают выступление. И, несмотря на то, что темп речи и лексико-грамматические особенности подачи информации соответствуют уровню группы, обучающиеся остаются в роли пассивных слушателей.

Однако этого можно избежать, если организовать экскурсию так, чтобы сами студенты выступали в роли гидов. Таким образом, такое мероприятие будет выполнять не только познавательную функцию, но и станет средством обучения иностранных учащихся диалогической и монологической русской речи [2, с. 167]. Преимущество такого вида работы на экскурсии состоит еще и в том, что среди учащихся присутствует соревновательный дух: кто из них лучше подготовится и выступит перед остальными участниками экскурсии, кому будут громче и продолжительнее аплодировать. Конечно, каждый хочет быть на первом месте. Все это повышает мотивацию учащихся к более тщательному написанию текста сообщения и устному докладу.

Чтобы экскурсия прошла успешно, к ней нужно тщательно подготовиться всем участникам: как преподавателю, так и обучающимся. От преподавателя требуется определить тему и содержание экскурсии, найти место, где она будет проводиться, подобрать необходимый материал в книгах и интернете, легко ориентироваться на местности, составить маршрут и т.д. Обязательно должно быть проведено предэкскурсионное занятие, подготавливающее группу к предстоящему мероприятию. На данном уроке учащиеся должны познакомиться с новой лексикой по теме, прочитать текст, побеседовать о новой информации, полученной из текста, а также получить задание для самостоятельной работы дома.

Не менее важна роль учащихся в подготовке данного вида экскурсии. Им предстоит написать доклад на заданную тему. Но появляется вопрос: откуда взять информацию? Конечно, существуют интернет, википедия, где уже имеется готовый текст. Но, как правило, после прочтения такого сухого сообщения с большим числом незнакомых труднопроизносимых слов ни он, ни остальные участники экскурсии не поймут смысла сообщения, и цель урока не будет достигнута. Т.М. Соколова предлагает следующий вариант самостоятельной работы. Каждый студент получает проиллюстрированный текст, посвященный описанию определенной достопримечательности и предварительно адаптированный преподавателем, а также индивидуальный «пакет» заданий к данному тексту. Вначале предлагаются задания, которые направлены на осмысление содержания, а затем – на работу с отдельными языковыми составляющими [2, с. 167].

Важно обратить внимание на то, что полученные тексты учащиеся должны показать преподавателю для проверки. Большая вероятность того, что в них будут ошибки, которые он должен исправить и вернуть группе для подготовки устного выступления.

После экскурсии учащимся нужно дать задание сделать стенгазету и написать сочинение о пройденном мероприятии.

В данной статье предлагается методическая разработка урока по русскому языку как иностранному на тему «Московское метро». Она рассчитана на слушателей подготовительного факультета, которые владеют рус-

ским языком на уровне А2. Выбор темы очевиден. Метро является неотъемлемой частью Москвы, ее жизни и культуры. Все, кто живет, работает, учится, постоянно пользуются этим видом транспорта. Конечно, иностранные учащиеся не исключение. Приехав в столицу, они каждый день слышат в метро: «Осторожно, двери закрываются! Следующая станция...». Даже владея русским языком только на уровне А1, эту фразу они могут произнести без запинки. Именно поэтому занятие на данную тему быстро заинтересует учащихся и сможет мотивировать их в изучении новой лексики, прочтении текстов и выполнении заданий.

Урок состоит из двух частей: в аудитории (объявление темы урока, объяснение материала, знакомство группы с московским метрополитеном при помощи презентации) и сама экскурсия в московском метро. Предлагаемая разработка была включена в шестой урок учебника В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной, А.А. Толстых «Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень)», являющегося у них основным [1, с.187-188]. В этом разделе рассматривается тема города и дается статья «Московское метро». План работы был следующим:

1. Чтение текста «Московское метро» и выполнение заданий в учебнике.
2. Презентация на тему «Московское метро».
3. Распределение между слушателями тем сообщений.
4. Проверка преподавателем написанных сообщений.
5. Составление маршрута.
6. Экскурсия по метро и чтение сообщений.
7. Написание сочинения на тему пройденной экскурсии и изготовление стенгазеты.

Сначала обучающиеся прочитали текст о московском метрополитене и выполнили все задания, написанные в книге (ответили на вопросы; сказали, какую новую информацию они узнали из статьи; написали дополнительные вопросы, чтобы расширить информацию, написанную в тексте).

Получив представление о самом главном виде транспорта в Москве, слушатели перешли к следующему этапу работы – просмотру и обсуждению презентации «Московский метрополитен», подготовленной преподавателем заранее. На первом слайде были размещены две схемы московского метрополитена: более ранняя, 2006 года, и современная, 2016 года. Преподаватель предложил студентам сравнить их и сказать, как же изменилось метро за 10 лет. Когда учащиеся ответили, что на современной схеме метро изображено больше станций, чем на старой схеме, преподаватель дополнил ответ слушателей, разместив на слайде информацию о том, что в 2006 г. станций было 165, а в 2016 г. – 203 станции, и в течение 3 лет собираются построить еще 53 станции. А потом он попросил слушателей сделать вывод, что московское метро постоянно развивается и растет.

На следующем слайде была размещена фотография первой линии метро. Из текста обучающиеся уже знали, что это была Сокольническая линия. Но следовало еще раз спросить их, какого она цвета на современной карте метрополитена. Даже если бы слушатели не вспомнили информацию из текста, они смогли бы ответить на вопрос, посмотрев на первую станцию (Парк культуры) и последнюю (Сокольники).

Далее следовал слайд с наиболее красивыми и необычными станциями метро. Это были как более старые (Комсомольская, Новослободская, Киевская), так и современные (Парк Победы, Славянский бульвар, Выставочная). Преподаватель коротко рассказал своей группе о каждой станции. Особенно слушателей заинтересовала станция Площадь Революции, на которой находятся 76 бронзовых фигур, изображающих советских людей в разные периоды. Был введен глагол *тереть* – *потереть* и сложное предложение с придаточным условным на примере: «Если вы хотите сдать экзамен, потрите нос собаки».

После краткого рассказа слушателям был задан вопрос, на каких станциях метро они уже побывали, какие станции их заинтересовали, какая станция является их любимой. Затем преподаватель сообщил студентам, что они слушали его на уроке, а в следующий раз он будет слушать их рассказ об одной из станций метро, но уже не в аудитории, а в самом метрополитене. Таким образом, именно они станут экскурсоводами на планируемом мероприятии.

Каждый слушатель выбрал станцию метро, чтобы подготовить дома сообщение о выбранной станции. Преподаватель раздал группе тексты с заданиями, выполнив которые у каждого учащегося получилось своё собственное небольшое сообщение. Нужно обратить внимание на то, что в метро постоянно присутствует шум, а слушатели с уровнем А-2 еще недостаточно хорошо владеют языком, объем сообщения не должен быть большим.

На следующий урок группа принесла свой текст, который преподаватель проверил, исправил ошибки, добавил материал, где посчитал нужным, и дал задание слушателям выучить их написанный текст.

Перед экскурсией преподавателю нужно было разработать её маршрут. Зная все станции, куда поедет группа, была продумана их очередность. Во время пути были пересадки с одной станции на другую, о которых никто не готовил сообщения, поэтому преподавателю стоило восполнить этот пробел и рассказать о той или иной станции.

Экскурсия в нашей группе была назначена на субботу (чтобы избежать часа-пик) и длилась 4 академических часа. Началась она со станции Беляево, так как Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина находится недалеко от неё. Преподаватель произнес небольшое вступительное слово о метро, задавая небольшие вопросы участникам, чтобы наладить контакт с ними и проверить, как они помнят информацию из

учебного текста. Потом он рассказал немного о станции, на которой учащиеся бывают каждый день. После этого вся группа отправилась в путешествие по знаменитому московскому «музею под землей». Во время экскурсии мы посетили станции Трубная, Новослободская, Киевская, Площадь Революции, Театральная, Маяковская, и прослушали замечательные сообщения её участников. На станции Площадь Революции учащиеся заметили, что россияне действительно трут нос скульптуры, изображающей собаку, и, конечно, весело бросились повторять этот ритуал. На нашем пути встретились станции Сретенский бульвар и Цветной бульвар, экскурсоводом на которых был преподаватель. Так же во время переходов между станциями он рассказал об интересных фактах, например, почему иногда станции метро объявляет мужской голос, а иногда женский, или о тематических поездах, посвященных тому или иному событию.

Во время пути с одной станции на другую слушатели постоянно готовились, повторяли свои тексты. Была видна их заинтересованность и желание не ударить в грязь лицом перед одноклассниками, им хотелось понравиться, чтобы их рассказ запомнился больше других. Во время своих сообщений некоторые докладчики настолько вошли в роль экскурсовода, что это было сразу отмечено остальными участниками экскурсии и более громкими аплодисментами в конце выступления.

Итогом занятия стал выпуск стенгазеты и написание сочинения, в котором учащиеся поделились своими впечатлениями об экскурсии, рассказали, что нового они узнали, что они чувствовали во время выступления, выделили лучшего «гида» по московскому метро.

Таким образом, данная форма проведения экскурсии, в которой ее участники попеременно являются и экскурсоводами, и слушателями, повышает степень вовлеченности иностранных студентов в пространство русской словесности и культуры, мотивирует их к более углубленному изучению русского языка, формирует у них лингвокультурологическую компетенцию.

Литература

1. Антонова В.Е. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень) / В.Е.Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых. – 8-е изд. – М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2015. – 265 с.

2. Соколова Т.М. О проведении учебных экскурсий силами студентов иностранцев в процессе их обучения РКИ / Т.М. Соколова // Инновационная наука. – 2015. – № 6. – С. 166-169.

3. Широбокова Т.С. Методика организации и проведения нетрадиционных уроков в образовательном процессе учреждений СПО / Т.С. Широбокова // Научные исследования в образовании. – 2012. – № 12. – С.46-59.

СТРАТЕГИИ НАУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ И ИСПАНСКИХ СТУДЕНТОВ (НЕГАТИВНЫЙ ОПЫТ ИЗ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ)

Процесс овладения и пользования языком связан с решением многих задач, начиная с момента обработки языкового материала до его использования в речи. Мы решили посмотреть на него через призму различных культур. При этом исходили из следующих утверждений:

(1) На рубеже веков язык стали рассматривать в тесной связи с человеком, мышлением и культурой его носителя. Именно язык стал ключом к пониманию ментальных процессов.

(2) Обучение иностранному языку эксплицирует один из таких процессов, позволяя наблюдать «встречу» различных типов вербального мышления и культур.

(3) В контексте психолингвистики обучение есть процесс применения тех или иных стратегий, цель которых обработать, усвоить и в дальнейшем использовать тот или иной языковой материал.

Традиционно выделяют стратегии научения (овладения) и пользования языком (коммуникативные стратегии). Предметом нашего исследования стали **стратегии научения**, которые рассматривают как специфические мысли и действия, используемые обучаемым для понимания, усвоения и сохранения в памяти новой информации, в данном случае при изучении иностранного языка [2, с. 322].

В настоящее время существует множество классификаций научения / овладения иностранным языком по определённым признакам. Приведем одну из них:

1) метакогнитивные стратегии (включают обдумывание / планирование, контроль за пониманием и продуцированием речи, самооценку результатов);

2) когнитивные стратегии (непосредственно связаны с задачами научения, манипулированием учебным материалом и его трансформированием);

3) социально-аффективные стратегии (подразумевают мотивацию, общение, вопросы-разъяснения, «разговор с самим собой», направленный на преодоление страха, сомнений, повышение самооценки, социальные факторы) [2, с. 322].

Наш интерес к стратегиям научения / овладения был обусловлен проблемами, которые стали возникать у нас при обучении китайских и испанских студентов в смешанных группах. Известно, что не всегда удается формировать группы исключительно по национальному признаку. Чаще всего это происходит по уровню владения языком. При этом испанские

студенты с трудом соглашались на обучение в группе с китайцами, они предпочитали другие задания, теряли интерес к языку в целом, переставали ходить на занятия. Эти факторы определили цель нашего исследования – выявить «особые привычки» в способах научения иностранному языку у китайских и испанских студентов и объяснить, чем они обусловлены.

Чтобы разобраться в заявленном вопросе, мы провели анкетирование, а также сочинения в свободной форме на тему «Как я учу иностранный язык». Участниками опроса стали китайские студенты 1–3 курсов Сибирского федерального университета и стажеры, приехавшие в Сибирский федеральный университет (г. Красноярск) на годичную стажировку из университетов Китая (Хэйлунцзянский университет, Хэйлунцзянский Восточный университет, Столичный педагогический университет, Университет имени Сунь Ятсена), Внутренней Монголии (Хулуьбуэрский университет) и Испании (Университета Кадиса, Университета Аликанте, Университета Кантабрии (Фундасьон Комильяс), Университета Гранады и Университета Леиды). Сбор материалов проводился с 2014 по 2017 гг. Количество анкет – 108.

Анализ полученного материала привел к следующим выводам.

Наши респонденты принадлежат к разным культурам и методологическим школам, сформировавшим у них «свой» метод обучения. Именно его учащиеся сознательно или бессознательно используют в процессе овладения русским языком как иностранным. Каждый студент в этой ситуации является носителем определенных когнитивных стратегий, однако переучить которые нецелесообразно, на что указывают различные научные исследования [2, с. 335]. Отмеченный факт порождает конфликты между родной системой образования (в форме готовых навыков и ценностных установок) и иностранной (в форме иных стилей мышления, стратегий, типов заданий, поведенческих стереотипов, отношений между учителем и учеником).

Так, на **китайскую учебную традицию** особое влияние оказало конфуцианство: «премудрость древних вбивали в головы учеников простейшим способом: учитель зачитывал вслух изречение, после чего ученики хором и поодиночке декламировали его. Повторив одну и ту же фразу пятьдесят раз глядя в книгу, и столько же по памяти, даже не блиставший способностями школяр накрепко ее запоминал» [3, с. 389]. Таким образом, обучение было направлено на выработку механических навыков запоминания и воспроизведения известных форм и образцов. Данный прием остается актуальным до сих пор. Китайские студенты привыкли:

1. Учиться по моделям и образцам (заучивание наизусть целых кусков текста, подчас без понимания самих слов).
2. Больше писать, чем говорить: это порождает страх перед коммуникативными заданиями и общением с носителем языка.
3. Занимать пассивную позицию: лучше промолчать, чем ошибиться (опозориться перед другими: «потерять лицо»). Страх выглядеть глу-

пым в глазах одноклассников заставляет обращаться к справочнику по грамматике на китайском языке, а не к преподавателю лично на уроке.

4. Заниматься коллективно, в больших группах, в массе чувствуют себя безопаснее.

Испанская образовательная система сочетает многовековую академическую традицию с динамичностью учебных программ, адаптирующихся к потребностям современной Европы. Многонациональный характер, социально-культурная и экономическая разнородность испанской территории (у каждой территории определены культурные ценности) определяют испанский индивидуализм и конкретность мышления [1, с. 9–10].

Так, учебно-познавательные особенности испанцев характеризуются следующим.

1. У большинства испанцев выражен коммуникативный тип овладения языком.

2. Зрительная память развита лучше, чем слуховая.

3. Они прагматики: их интерес обусловлен профессиональными интересами.

4. Они эмоционально динамичны, поэтому не могут долго сосредотачиваться на чём-либо.

5. Знание, вырабатываемое у испанцев, отличается цельностью, субстанциональностью, конкретностью.

6. Им понятны конкретные речевые ситуации, важны социально значимые ситуации общения.

7. Их главная черта характера – индивидуализм, поэтому коллективные формы общения для них не всегда возможны [1, с. 31-32].

Проведённый нами опрос подтверждает выдвинутый тезис о том, что китайские и испанские студенты в процессе обучения иностранному языку прибегают к когнитивным стратегиям, заложенным их национальной системой образования. Представим результаты анкетирования.

При выборе стратегий запоминания нового материала китайские студенты следуют письменной традиции (72% от общего числа опрошенных) в большей степени, чем устной. 87% респондентов учат через многократное письмо; 68 % студентов регулярно делают работу над ошибками; 75% от общего числа опрошенных составляют свой словарь слов. Кроме того, обучающиеся из Китая боятся вступать в диалог с носителями языка, поэтому предпочитают овладевать языком по книгам и по фильмам (65% респондентов и 84% соответственно). Такие студенты изучают язык на уроке, а дома общаются с соотечественниками по-китайски.

Из сочинений китайских студентов:

1. Чтобы запомнить слова, я много раз повторяю слова, много раз пишу одно и то же слово, до 20 раз. Каждый день я много тратила времени, чтобы учить, но надо много повторять.

2. У меня появилась странная проблема: в письменной части у меня хорошо по грамматике, но когда надо говорить по-русски, я часто делаю грамматические ошибки.

3. Форма домашнего задания включает в себя переписывание новых слов.

4. У нас была хорошая преподавательница. Она преподавала нам урок разговорного языка и дала нам смелость разговаривать. Я знаю, надо больше говорить и не бояться ошибок.

Для 88% опрошенных испанских студентов при запоминании новых сведений важна устная традиция в большей степени, чем письменная. Среди них 20 % учащихся заучивают через письмо, 36% чаще повторяют, 44% просто смотрят на написанное слово. Многие респонденты ответили, что не любят делать работу над ошибками. Также испанцы предпочитают учить язык в процессе жизни, постоянно общаясь с носителями языка, они не боятся говорить где угодно и с кем угодно, применяя новые выученные слова. Для них живое общение с носителями языка (94% студентов) предпочтительнее чтению книг или просмотру фильмов (3% и 3% от общего числа анкетированных).

Из сочинений испанских студентов:

Мне, чтобы лучше запомнить материал, необходимо делать схемы, таблицы, рисовать картинки (перевод с испанского).

Таким образом, китайские студенты являются сторонниками письменной традиции обучения, а испанцы предпочитают коммуникативную форму.

При ответе на вопрос «Каким стратегиям вы отдаете предпочтение?» китайцы отметили, что они учатся по образцам (100% студентов): грамматические модели, целые диалоги, куски текста заучиваются целиком. При этом у них не вырабатывается навык пользования новым словом, фразой, грамматической моделью, так как привыкли подставлять в модель отдельные слова или фразы. Они не способны манипулировать языком: не могут устанавливать межязыковые связи: антонимы / синонимы (этот прием используют 13% респондентов); не группируют слова по тематике (это делают лишь 4% от общего числа анкетированных). Обучающиеся легче воспроизводят что-либо заученное, чем создают свой собственный текст. 37% студентов готовы учиться больше, чем на уроке.

Из сочинений китайских студентов:

Учитель ставил перед нами задачи – слушать и читать тексты и подражать. Мы всегда читаем за преподавателем предложение за предложением.

Испанским студентам язык нужен в прагматических целях, это инструмент, поэтому стараются пользоваться на ранних этапах обучения. Поэтому 33% респондентов создают «свой» русский язык в виде тематических групп; 33% устанавливают межязыковые связи (синонимы / антони-

мы); 33% выявляют параллели с родным языком, а также различия; 68% анкетированных отрабатывают его в конкретных ситуациях, на практике. Испанские обучающиеся предпочитают говорить и писать даже с заведомыми ошибками, к которым относятся легко. Для них новый материал должен быть представлен в виде сжатой информации (затянутые объяснения не допустимы, теряют интерес), таблиц, моделей, схем. Испанцы готовы учиться больше, чем на уроке (60% от общего числа опрошенных).

Из сочинений испанских студентов:

Преподаватель должен использовать разные виды деятельности. Он должен визуализировать материал, делать упражнения, схемы и др. (перевод с испанского).

Итак, для китайских студентов оптимальный способ овладения иностранным языком – заучивание образцов, испанские же студенты считают, лучше учить язык в реальной ситуации.

Предпочтения в выборе стратегий китайских и испанских студентов объясняются следующим. Китайцы привыкли обучаться в больших группах (коллективисты), не требуют индивидуального подхода. Для них преподаватель – авторитет (лишний раз не спросят: вдруг потеряет лицо). На душевный контакт они не рассчитывают, но если вдруг его получают в своём «русском опыте обучения», то очень ценят его, отмечают его важность для себя.

Из сочинений китайских студентов:

Всегда нужно много времени на завершение многих упражнений. Я их писать и передавать учителю. Учитель сказала мне, правильно или неправильно. Если у меня проблема, я спрошу учителя. Короче, в Китае изучать русский язык не очень весело, просто учиться.

Испанцы же обучаются в маленьких группах (в большей степени индивидуалисты). Преподавателя они считают компаньоном, помогающим получить знания, поэтому преподаватель должен нравиться (должен быть душевный контакт, без этого испанцам трудно). На занятии должно быть весело и динамично.

Из сочинений испанских студентов:

1. *Я думаю, что преподаватель должен иметь призвание. Он должен быть динамичным и страстным, использовать мимику и жесты, создавать радужную атмосферу на уроке, быть терпеливым. Он не должен навязывать свои знания, а позволять студентам свободно выражать свои мысли. И не важно, какой у него возраст или опыт (перевод с испанского).*

2. *Лучше всего изучать язык в реальной ситуации, в неформальной обстановке, в общении с преподавателем (перевод с испанского).*

Итак, проведенное исследование подтверждает тот факт, что иностранные студенты, обучаясь за рубежом, сохраняют стратегии научения, полученные в рамках родной образовательной системы. Эти стратегии яв-

ляются устойчивыми и доминирующими, поэтому чтобы избежать снижения мотивации к изучению языка у ряда студентов, целесообразнее формировать группы по национальному признаку.

Литература

1. Голиков С.Н. Лингводидактические основы педагогического проектирования системы обучения испанцев русскому языку и тестирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Н. Голиков. – М. 2008. – 37 с.

2. Залевская А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. – 382 с.

3. Малявин В.В. Китайская цивилизация / В.В. Малявин. – М.: «Издво Астрель», 2000. – 632 с.

М.А. Березняцкая, О.А. Свешникова
Москва, Российский университет дружбы народов

СОВРЕМЕННОЕ РОССИЙСКОЕ КИНО НА УРОКАХ РКИ

Использование видеоматериалов на занятиях по русскому языку как иностранному создает большие возможности для развития умений и навыков во всех видах речевой деятельности, придавая учебному процессу максимальную коммуникативную направленность. Современные кинофильмы обладают эмоциональным и воспитательным воздействием, являются источником культурологической и страноведческой информации, которая помогает иностранным учащимся составить общее представление об образе жизни россиян, их обычаях, традициях и быстрее адаптироваться в русскоязычной среде. Просмотры аутентичных художественных фильмов на уроках РКИ делают процесс изучения русского языка интересным, служат мотивацией к дальнейшему самостоятельному овладению языковым материалом.

Очень важно правильно подобрать видеоматериал, учитывая при этом возрастные особенности иностранных учащихся, их интересы и уровень владения языком, тогда понимание художественного фильма не вызовет особых затруднений.

В качестве образца предлагается модель работы по аутентичному художественному фильму Оксаны Бычковой «Питер FM» (2006, ПРО-ФИТ). Эта романтическая комедия отражает современную российскую действительность. В ней рассказывается о жизни современных молодых людей, решении ими проблем самоопределения, личных отношений, профессиональной реализации, что близко и понятно студентам, так как герои фильма приблизительно одного возраста с ними.

Данная модель может быть использована на занятиях по русскому языку как иностранному со студентами, владеющими русским языком в объеме подготовительного факультета и продолжающими совершенствовать свои знания.

Алгоритм работы по данному аутентичному художественному фильму сводится к трем этапам: преддемонстрационному, демонстрационному и последедемонстрационному.

Действие картины происходит в одном из самых романтических городов России – Санкт-Петербурге. Все ключевые события сюжета кинофильма происходят на фоне величественной архитектуры, потрясающих своей красотой мостов «северной столицы». Город играет в этом художественном фильме одну из главных ролей, потому что каждый эпизод, каждый кадр кинокартины наполнен им. Поэтому на преддемонстрационном этапе работы с фильмом иностранным учащимся предлагается небольшой адаптированный текст о Санкт-Петербурге. В нем необходимо употребить слова, стоящие в скобках, в правильной форме и составить к нему пять вопросов:

Санкт-Петербург – один из самых (большой) и (красивый) городов России. Он был основан 16 мая 1703 года русским (царь) Петром I, который мечтал перенести сюда (столица) России. Город назван в честь святого Петра – (небесный) покровителя Петра I.

Санкт-Петербург является (самый) северным городом в (мир) с населением свыше миллиона человек. Он расположен на 42 островах в дельте (река Нева). Вокруг этих островов есть каналы, реки и протоки. Они соединены 342 мостами. Особенно знаменит Санкт-Петербург (свой) разводными мостами.

Через весь город проходит главная улица (Петербург) – Невский проспект, протянувшаяся на 4,5 километра.

Санкт-Петербург привлекает огромное количество (турист) из разных стран мира своими достопримечательностями. Это Летний дворец и Летний сад, Зимний дворец и Эрмитаж, Дворцовая площадь, памятник Петру I и многие другие.

Летний дворец и Летний сад – (любимый) место Петра I. В Летнем саду он сам рассаживал цветы и деревья, ухаживал за ними. В нем росли яблони из (Швеция), розы из (Дания), кедры из (Сибирь). Сад был украшен скульптурами и фонтанами.

Зимний дворец – величественное здание на берегу Невы.

В Зимнем дворце находится один из крупнейших (музей) мира – Эрмитаж. Он образовался в 1764 году. В Эрмитаж едут люди со всего мира, чтобы посмотреть на картины, скульптуры, вазы, изделия из серебра и золота. В (музей) представлено 3 миллиона экспонатов в 353 залах. Если осматривать каждый экспонат хотя бы минуту, то потребуется 20 лет.

На подробный осмотр не хватит и (жизнь). В 1988 году Эрмитаж попал в Книгу рекордов Гиннеса, как самая большая картинная галерея мира.

Главная площадь Санкт-Петербурга – Дворцовая. В ее центре можно увидеть (Александровская колонна). Этот памятник посвящен победе русского народа в Отечественной войне 1812 года. Александровская колонна – это (самый) высокая в мире колонна из (гранит). Ее высота вместе с (пьедестал) составляет 47,5 метров. Интересно то, что колонна никак не закреплена на (основание) и держится только благодаря (собственный) весу, который составляет 650 тонн.

Один из (символ) Санкт-Петербурга – памятник Петру I на Сенатской площади. Его автором является французский скульптор Этьенн Фальконе. Памятник, установленный на огромной гранитной (скала), возвышается над Невой и виден со всех сторон. А Пётр, сидя на коне, как бы наблюдает за своим детищем. В 1833 году великий русский поэт А. С. Пушкин написал (поэма) «Медный всадник», в которой этот прекрасный памятник поэтично назван (Медный всадник). С тех пор его так и называют.

Но это лишь малая часть достопримечательностей культурной столицы России – (Санкт-Петербург) [1, с. 24 - 25].

Таким образом, иностранные студенты, прочитав этот текст и выполнив к нему задание, смогут повторить формы падежей существительных, прилагательных, местоимений и числительных.

Преддемонстрационный этап также предполагает снятие языковых трудностей восприятия кинотекста, трудностей понимания его содержания и анализ непривычной для иностранных учащихся разговорной лексики. На этом этапе разъясняются значения незнакомых слов и выражений, знание которых необходимо для понимания содержания кинофильма. Иностранным студентам предлагаются следующие слова: дворник (работник, поддерживающий чистоту и порядок во дворе и на улице перед домом), драка (ссора, которая сопровождается побоями), скандал (ссора с криками и шумом), свидетель (человек, присутствовавший лично при каком-либо событии или происшествии), жених (будущий муж), невеста (будущая жена), свадьба (праздник, посвященный вступлению в брак мужчины и женщины), синоптик (специалист, который прогнозирует погоду), примета (признак, по которому можно узнать что-либо заранее), склад (помещение для хранения чего-либо); трудовая книжка (документ, который содержит записи о трудовой деятельности гражданина); выписаться (оформить документально свое выбытие, выбыть), уволиться (уйти с работы), хулиганить (нарушать общественный порядок).

Далее выполняется задание на закрепление новой лексики:

Заполните пропуски предложенными выше словами в нужной форме и составьте с ними предложения:

- 1) Жених и невеста решили пригласить на ... небольшое количество гостей.
- 2) Свадебное платье ... обычно бывает белого цвета.
- 3) Мой ... мечтает поехать в свадебное путешествие в Венецию.
- 4) В США пассажиры устроили ... в салоне самолета.
- 5) Сотрудник не получил ... в отделе кадров.
- 6) ... обещают москвичам пасмурную, ветреную и дождливую погоду в середине июля.
- 7) Снег с тротуаров убран
- 8) Остатки различных товаров хранятся на ... несколько месяцев.
- 9) Очень часто мы становимся ... различных аварий на дороге.
- 10) Юрист помог мне ... из квартиры.
- 11) Я ... с прежней работы, потому что она была неинтересная.
- 12) Покупатель устроил ... в супермаркете.
- 13) В каждой культуре есть свои
- 14) В метро Санкт-Петербурга молодые люди ... , перепрыгивая через турникет.

Следует также обратить внимание иностранных учащихся на звучащие в фильме слова и выражения, свойственные обиходной, разговорной речи (*надуть, вкалывать на дядю, глубоко копать, рвать на части*), фразеологизмы (*остаться без штанов, неровно дышать к кому-либо, стоять на ушах*), пословицы (*Утро вечера мудренее*). Данная новая лексика отрабатывается при помощи задания:

Объясните, как вы понимаете следующие выражения.

- 1) Фанаты футбольной команды «Спартак» рвут соперников на части.
- 2) Нас могут надуть с лимузинами.
- 3) Утро вечера мудренее.
- 4) По вашей милости мы будем ходить без штанов.
- 5) Сколько можно вкалывать на дядю за копейки?
- 6) Дима к тебе неровно дышит.
- 7) Вся радиостанция стоит на ушах.
- 8) Однако глубоко копают.

На усмотрение преподавателя можно сделать отступление и обратиться к словарям русской разговорной экспрессивной речи [2], пословиц и поговорок [3], фразеологизмов [4].

Герои фильма «Питер FM» используют в своей речи сленговую лексику, которая, как показывает практика, вызывает множество затруднений у иностранных учащихся. Поэтому преподавателям необходимо объяснить значения молодёжных жаргонизмов, звучащих в кинофильме, подробнее

остановиться на том, где, когда, в каких условиях будет уместным употребление сленговой лексики и предложить следующее задание:

К данным словам и выражениям, звучащим в фильме, подберите литературные эквиваленты:

Нарываться, мансарда, проставляться, чумовой, фигня, труба, запара, пересекаться, хамить, заначка.

(см. Слова для справок)

Слова для справок: запас, спрятанный на всякий случай; активно провоцировать неприятные ситуации; отличный; организовывать застолье по какому-либо поводу; неважная вещь, мелочь; встречаться с кем-либо; вести себя грубо и нагло; большая проблема; квартира; сотовый телефон.

Далее необходимо перейти непосредственно к демонстрационному этапу работы с видеоматериалом – просмотру лирической комедии «Питер FM» с комментариями преподавателя и разбором наиболее сложных мест. Перед этим нужно предупредить студентов о том, чтобы они были очень внимательны, так как после просмотра им предстоит ответить на следующие вопросы:

- 1) *Как звали черепаху, жившую на радиостанции Питер FM?*
- 2) *Какое отчество у Максима – главного героя фильма?*
- 3) *В каком конкурсе победил Максим?*
- 4) *Какой мобильный телефон подарил Костя Маше?*
- 5) *Кем по образованию был Максим?*
- 6) *Где в первый раз договорились встретиться Максим и Маша?*
- 7) *Что искала Марина в комнате Максима?*
- 8) *Какое блюдо приготовил Костя для Маши?*
- 9) *Что выбросил в мусор Максим?*
- 10) *Какую машину хотел заказать Костя на свадьбу?*
- 11) *Какой номер был у трамвая, в котором ехала Маша на встречу с Максимом?*
- 12) *Какие цветы подарил Костя Маше?*
- 13) *С каким пунктом контракта, предложенного работодателем, не согласился Максим?*
- 14) *Что запускал Максим с друзьями на крыше дома?*

Иностранные учащиеся могут посмотреть весь кинофильм и заполнить пропуски в ранее подготовленном преподавателем сценарии или только его отрывок и спрогнозировать развитие дальнейших событий.

Последемонстрационный этап работы с аутентичным художественным фильмом направлен на контроль понимания кинотекста, отработку лексико-грамматического материала, формирование и развитие речевых навыков и умений. Иностранному учащемуся предлагается одно из наиболее важных заданий, нацеленное на развитие рецептивных умений (на уровне

выделения содержательной и смысловой информации) – определение верных/неверных утверждений:

Проверьте, соответствуют ли содержанию кинофильма эти утверждения. Если нет, дайте правильный ответ.

- 1) *На радиостанции Питер FM жила черепаха Крош, которую кормили Маша и Лера.*
- 2) *Максим подрабатывал дворником.*
- 3) *Маша уронила свой мобильный телефон в реку.*
- 4) *Максим учил английский язык, чтобы поехать в Лондон.*
- 5) *Костя женился на Маше.*

Далее иностранные студенты отвечают на вопросы по содержанию фильма:

- 1) *Где и кем работала Маша?*
- 2) *Где Маша потеряла свой мобильный телефон?*
- 3) *Почему Максим расстался со своей девушкой Мариной? Как Вы думаете, виновата ли Марина в расставании с Максимом?*
- 4) *Каким образом Максим оказался в милиции? Кто помог его освободить?*
- 5) *Почему не состоялась свадьба Маши и Кости?*
- 6) *За что директор радиостанции Питер FM уволил Машу?*
- 7) *Почему Максим не уехал в Германию? Кто поехал вместо него? Как бы Вы поступили на месте Максима?*

Это упражнение включает в себя вопросы, не только контролирующие понимание увиденного, но и предлагающие студентам-иностранцам выразить собственное мнение относительно поступков героев и поставить себя на их место.

Затем студентам дается задание на восстановление диалога и определение, кто это говорил, кому и при каких обстоятельствах:

<i>– Алло.</i>	<i>– Тоже замуж выходите?</i>
<i>– Максим, извините, Вы, наверное, меня не дождались?</i>	<i>– Очень.</i>
<i>– Ой! А меня на работе задержали.</i>	<i>– Не знаю, сейчас модно.</i>
<i>– Ну, Вы извините. Я постараюсь больше не опаздывать. Просто все как-то сразу навалилось и свадьба эта, и работа.</i>	<i>– Да, Маш.</i>
<i>– Почему тоже?</i>	<i>– Могли бы позвонить.</i>
<i>– Я не вовремя?</i>	<i>– Не знаю, не определился еще.</i>
<i>– Просто у Вас голос такой...</i>	<i>– Просто тоже навалилось. Я в</i>

	<i>Берлин уезжаю через 3 дня.</i>
<i>– Надолго?</i>	<i>– Я час ждал.</i>
<i>– Здорово! Вот мне бы сейчас тоже куда-нибудь уехать. В Берлине, говорят, хорошо.</i>	<i>– Спасибо за совет.</i>
<i>– Зачем тогда едете?</i>	<i>– Нормально.</i>
<i>– А Вы подкиньте монету, орел или решка. Ну, я иногда так делаю.</i>	<i>– Да мне и здесь неплохо.</i>

В заключение иностранным учащимся дается несколько заданий на развитие монологической речи: описание предполагаемой внешности действующих лиц кинокартины, их одежды, мест событий, характера взаимоотношений между ними при отсутствии изображения на телевизионном экране, но сохранении звука. Для развития навыков диалогической речи является эффективным задание на воспроизведение одного из диалогов художественного фильма при сохраненном изображении, но выключенном звуке. После чего иностранным учащимся предлагается рассказать о том, что нового они узнали о жизни современной российской молодёжи.

Таким образом, подобная модель работы над современным российским кинофильмом на уроках РКИ будет способствовать расширению знаний иностранных учащихся, формированию у них лингвистической и экстралингвистической компетенции, а также создаст необходимые условия для постижения русской культуры и существенно облегчит адаптацию в русскоязычной среде.

Литература

1. Денисенко А.В. Смотрим современное российское кино: учебно-методическое пособие по работе над художественным фильмом на занятиях по русскому языку для студентов-иностранцев / А.В. Денисенко, Л.П. Яркина, М.А. Березняцкая, Е.К. Аль-Афанди, Т.П. Понякина. – М., 2017. – 69 с.
2. Химик В.В. Большой словарь русской разговорной речи / В.В. Химик. – СПб., 2004. – 708 с.
3. Мокиенко В.М. Большой словарь русских поговорок / В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина. – М., 2007. – 785 с.
4. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка / А.И. Федоров. – М., 2008. – 828 с.

АКТИВНАЯ И ИНТЕРАКТИВНАЯ РАБОТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ОСНОВАМ РИТОРИКИ И КОММУНИКАЦИИ

В число дисциплин, формирующих гуманитарный цикл обучения на технических и естественнонаучных направлениях в Российском университете дружбы народов, входит курс «Основы риторики и коммуникации», который изучается как российскими [4], так и иностранными студентами. Несмотря на разные трудности в области владения языком и разные коммуникативные потребности у российских и иностранных учащихся, курс имеет единые цели и призван решать единые задачи, соответствующие ГОСту и конкретизированные в рабочей программе.

Основной целью курса является ознакомление студентов с риторикой как социальным явлением и существующими интерпретациями предмета риторики как науки; изучение ортологических особенностей русского языка; формирование коммуникативной компетенции учащихся, повышение уровня практического владения русской речью в разных сферах общения (главным образом, в учебно-профессиональной и деловой) как в письменной, так и устной форме; формирование навыков публичной речи, повышение уровня практического владения риторическими приемами; формирование сознательного и ответственного отношения к речи, то есть понимания того, что адекватное речевое поведение, владение речевой культурой в целом и искусством публичного выступления в частности – необходимые условия становления конкурентоспособного специалиста, гарантия успешности его будущей профессиональной деятельности.

Задачи изучения дисциплины определяются требованиями к результатам её освоения:

– обучить нормам современного русского литературного языка, необходимым для эффективной коммуникации в рамках общественной и профессиональной деятельности;

– обучить установлению межличностного речевого контакта, активному участию в диалоге, обмену информацией и обоснованию собственной точки зрения в учебной, научной и деловой сферах общения;

– сформировать основные навыки, необходимые для выступления с публичной речью (подготовка, структурирование, произнесение речи); навыки ведения дискуссии, полемики, аргументации собственной позиции в соответствии с нормами русского литературного языка и речевого этикета;

– обучить созданию связных, логически обоснованных текстов, структурированных в соответствии с коммуникативным заданием и ситуацией общения, в том числе деловых документов;

– научить прогнозированию последствий своей речи с учетом особенностей её жанра, ситуации, адресата; использованию речевого этикета и риторических приёмов как средств разрешения конфликтных ситуаций в случае коммуникативного провала (срыва коммуникации).

Следует отметить, что процесс обучения основам риторики и коммуникации иностранных студентов имеет свою специфику, так как, во-первых, способствует разрешению актуальной для иностранцев проблемы адекватности взаимопонимания коммуникантов – носителей разных языков и культур (адекватного речевого поведения иностранцев). Во-вторых, в программу включен материал, помогающий решить ряд конкретных задач, связанных с особенностями восприятия явлений русского языка иностранцами, а именно: 1) преодоление трудностей разных языковых уровней, характерных для иностранной аудитории в целом; 2) преодоление интерференции, вызванной влиянием конкретного языка (родного или языка-посредника); 3) формирование лингвокультурологической компетенции в научном и деловом общении с учетом сходств и различий языковых картин мира носителей русского языка и других языков; 4) предупреждение так называемого культурного шока, возникающего в результате недостаточного внимания к проблемам межкультурной коммуникации [2].

Современная методика преподавания курса иностранным учащимся предполагает внедрение различных форм активного и интерактивного обучения [3]. Под активным обучением нами понимается прежде всего диалоговое взаимодействие преподавателя и студентов, нацеленное на усвоение теоретического материала и формирование на его основе практических навыков мышления на русском языке, а также устного публичного выступления. Интерактивное обучение базируется на полилоговом взаимодействии студентов в ходе обсуждения предлагаемой преподавателем темы и имеет целью приобретение навыков высказывания собственной точки зрения, аргументации и участия в дискуссии.

При создании курса «Основы риторики и коммуникации» для иностранных студентов [1] на кафедре русского языка Инженерной академии РУДН авторами была продумана система подачи материала и его организация в виде рубрик и специальных заданий, позволяющая преподавателю с помощью активных и интерактивных форм обучения поэтапно решать следующие конкретные задачи.

1. Ввод в тему, которую предстоит изучить. На данном этапе после обозначения темы учащимся предлагаются задания, позволяющие заинтересовать их будущей общей беседой. С этой целью в задания включаются фразеологизмы, пословицы и поговорки, афоризмы, тематически связанные с содержанием урока и комментарием. Прочитав примеры, студенты объясняют, как они поняли их смысл, выстраивая полилог, описывают и обсуждают ситуации, в которых можно использовать эти выражения. При этом активно развивается навык языковой догадки, поскольку при толко-

вании новых слов анализируются известные учащимся словообразовательные модели, проводятся параллели с лексическими коррелятами в родном языке (языке-посреднике).

2. Формирование навыков быстрого ориентирования в полученной информации и первичное закрепление пройденной темы. Для этого в конце практического занятия рубрика «Учимся искусству общения» знакомит учащихся с речевыми формулами, которые используются для выражения своей точки зрения, согласия или несогласия, сомнения или частичного согласия с чьим-либо мнением. Используя эти формулы, им предлагается ответить на вопрос, верны ли тезисы, отражающие содержание пройденной темы, и аргументировать свой ответ. При этом студенты постепенно овладевают методикой обоснования своих мыслей конкретными фактами и доказательствами. Особое внимание уделяется этическому аспекту при выражении собственного мнения: иностранному учащемуся крайне важно усвоить те речевые формулы, которые, обладая семантической определенностью и однозначностью, отличаются наименьшей категоричностью и приняты в русском речевом этикете.

Кроме того, расставить правильные смысловые и экспрессивные акценты помогает обучение уместному использованию средств интонации: типа интонационной конструкции (ИК), соответствующего коммуникативной ситуации синтагматического членения (СЧ), места интонационного центра (ИЦ) ИК. Например, ИК-2 является разговорным средством выражения завершенности, однако в ходе обсуждения не всегда может быть уместна. При использовании ИК-2 в конечной синтагме в значении завершенности необходимо принимать во внимание, что в утверждении она может восприниматься как слишком категоричная, в положительном ответе на вопрос – как излишне эмоциональная, в отрицательном – как проявление невежливости, а ИК-4 в данном контексте может восприниматься как вызов или выражение недовольства, хотя это и не входило в намерения говорящего. С другой стороны, данная речевая ситуация допускает сдержанную эмоциональность, что оправдывает умеренное использование ИК-2 в перечисленных значениях. Более того, использование ИК-4 в конечной синтагме может оказаться единственно возможным средством выражения своего истинного отношения к ситуации в ходе обсуждения. В то же время ИК-2 независимо от позиции является ведущим средством смыслового выделения или подчёркивания во всех разновидностях звучащей речи.

Для выражения своей точки зрения, согласия или несогласия с чьим-либо мнением рекомендуется использование ИК-3 как яркого средства реализации сопоставления и противопоставления. В этом значении вполне уместно употребление интонационного синонима ИК-4, что придает речи более официальный характер: *С одно^{3/4}й стороны,/ оратор определяет*

круг рассматриваемых вопро¹сов, / но с друго^{3/4}й / – многое зависит от аудито¹рии.

3. Закрепление полученных по теме теоретических знаний. Данная задача решается благодаря подготовке развернутых ответов на вопросы, сформулированные в рубрике «Готовимся выступать», с последующим их обсуждением всей группой в интерактивном режиме. При этом на каждом практическом занятии студенты должны уметь объяснить понимание ими вопросов темы, формулируя свою мысль с использованием вводных модальных конструкций, выражающих позицию говорящего (*с моей точки зрения; я думаю (я считаю), что; мне кажется; по-моему* и т.п.). В качестве средства привлечения внимания к собственному мнению иностранным учащимся рекомендуется выделение таких конструкций в отдельную синтагму со стилистически маркированной ИК-4 (официальность) или стилистически нейтральной ИК-6. Для оживления диалога уместно ограниченное использование ИК-3 – единицы разговорного стиля. Однако следует помнить, что избыточность ИК-3 в неконечных синтагмах сокращает этикетную дистанцию между собеседниками, вносит в высказывание неуместную фамильярность, т.е. ведёт к снижению стилистической окраски речи в целом и может восприниматься участниками диалога как отсутствие речевой культуры у говорящего.

4. Овладение практическими навыками анализа, обобщения и изложения материала. Поскольку в процессе обучения предполагается выступление каждого студента с информационным сообщением, учащийся, выбрав одну из предложенных тем, вначале учится составлять по ней развернутый план, затем находит в рекомендуемых преподавателем источниках соответствующий материал, анализирует его и готовит правильно структурированный текст, с которым он выступает перед группой. Одной из важнейших задач данного этапа является усвоение иностранными учащимися адекватных с точки зрения языковой нормы и уместности в конкретной коммуникативной ситуации речевых стереотипов, служащих для реализации следующих интенций: а) приветствия; б) самопрезентации; в) обозначения темы выступления; г) указания на ее актуальность; д) оформления трех композиционных частей (вступления, основной части, заключения); д) построения метатекста (включения в текст выступления слов и предложений, отражающих композицию, помогающих следить за ходом рассуждения); е) формулировки заключения; ж) выражения благодарности слушателям.

5. Формирование навыка задавать вопросы оппонентам и отвечать на вопросы оппонента и аудитории. Содержательность и естественность коммуникации в процессе выступления во многом зависит от сформированности данного навыка. Прежде всего необходимо познакомить иностранных учащихся с тремя типами вопроса (закрытый, открытый, альтернативный), выявить особенности их оформления, показать преимущества двух по-

следних типов для ведения конструктивного диалога, научить их правильно формулировать, трансформируя закрытый вопрос в открытый. Вторая задача – помочь иностранному студенту овладеть навыком построения лаконичного и этически корректного ответа на вопросы. Для этого предлагается тренинг с помощью специального цикла коммуникативных заданий, при выполнении которых студенты учатся вежливо отвечать на вопросы, используя выражения несогласия, частичного согласия, отказа с обязательной его мотивацией.

6. Формирование навыков построения аргументации в убеждающей речи. Как показывает практика, многие иностранные учащиеся не знакомы с конкретным содержанием понятия «логичность речи». В связи с этим подготовка к убеждающему выступлению начинается с изучения основных законов логики, объяснения на конкретных ситуациях и примерах понятия «софизм», а также распространенных логических ошибок, знакомства с видами аргументов (рациональные и иррациональные) и способами аргументации (нисходящая, восходящая). В процессе изучения этого материала используемые примеры комментируются и активно обсуждаются на практическом занятии в формате полилога.

Одной из форм интерактивной работы, позволяющих активизировать навык выявления логики высказывания, оценить степень убедительности аргументации, научиться выражать согласие, сомнение или возражение, приводить аргументы и контраргументы, является просмотр и обсуждение фрагментов записи дискуссионной телепрограммы «Культурная революция». На основе предлагаемых видеоматериалов студенты выполняют следующие задания: 1) Просмотрите фрагмент программы «Культурная революция» на тему «...»; 2) Проанализируйте аргументацию оппонентов; определите, какие аргументы у каждого из них являются сильными, а какие слабыми; 3) Скажите, чья позиция представляется вам более убедительной и почему; 4) Добавьте собственные аргументы в пользу разделяемой вами точки зрения. Данная форма работы выводит иностранных учащихся на уровень свободного полилога в дискуссии, расширяет возможности импровизации в рамках изученного лексико-грамматического материала.

Принимая во внимание трудности языкового оформления развернутого высказывания для иностранного студента, владеющего русским языком в объеме 1 Сертификационного уровня, а также учитывая психологические трудности публичного выступления, в данном практическом курсе не следует ставить невыполнимую задачу абсолютной чистоты речи: достаточно добиться отсутствия у иностранных учащихся грубых коммуникативных ошибок. Курс «Основы риторики и коммуникации», безусловно, призван совершенствовать навыки грамотного говорения в формах монолога, диалога и полилога, однако на первом месте стоит задача овладения иностранными студентами методикой публичного выступления и участия в дискуссии, успешному решению которой во многом способствуют раз-

личные формы активной и интерактивной работы в интернациональной аудитории.

Литература

1. Будильцева М.Б. Риторика и культура речи: практический курс для иностранцев: учеб. пособие / М.Б. Будильцева, И.Ю. Варламова, И.А. Пугачев. – 2-е изд. – М., 2016. – 206 с.

2. Варламова И.Ю. Роль курса «Основы риторики и культура речи» в комплексном обучении иностранцев русскому языку / И.Ю. Варламова, М.Б. Будильцева, И.А. Пугачев // От традиций к инновациям в обучении иностранным языкам: сборник научных статей II Всероссийской научно-практической конференции. – СПб., 2017. – С. 34-41.

3. Карапетян Н.Г. Дискуссия как метод интерактивного обучения студентов-иностранцев профессиональному общению на русском языке / Н.Г. Карапетян, Н.М. Черненко // Вестник РУДН. – Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – № 1. – 2015. – С. 18-25.

4. Пугачев И.А. Основы риторики и культура речи: практический курс: учеб. пособие / И.А. Пугачев, М.Б.Будильцева, И.Ю. Варламова. – М., 2017. – 149 с.

А.А. Бурченкова

*Смоленск, ВА ВПВО ВС РФ имени Маршала Советского Союза
А.М.Василевского*

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ИНОСТРАННЫМ КУРСАΝТАМ. ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Русский литературный язык является государственным языком РФ. Наряду с экономическими, политическими и другими факторами, он создает и обеспечивает единство нации. Русский язык является также и культурным достоянием народов России, что требует ответственности каждого за сохранение, соблюдение при его использовании норм современного русского литературного языка.

Введение дисциплины «Русский язык и культура речи» в военно-учебных заведениях Министерства обороны РФ – давно назревшая задача. Её актуальность всё больше осознаётся в среде профессиональных военных. Так, в одном из номеров Военно-исторического журнала полковник И. Волков пишет: «Снизилась ответственность офицеров за качество публичных выступлений, с помощью которых осуществляется процесс воздействия на сознание подчиненных. Практически отсутствует спрос и контроль за уровнем красноречия у офицеров как важнейшей составной ча-

стью их профессиональной подготовки и военной культуры, этот элемент никоим образом не находит отражения в служебных характеристиках и аттестациях». Причины такого положения автор видит в недооценке роли речевой составляющей в служебной деятельности офицера.

Еще А.П. Чехов в статье «Хорошая новость» (1893 г.), посвященной началу преподавания в Московском университете декламации – искусства говорить красиво и выразительно, писал: «... Для интеллигентного человека дурно говорить должно бы считаться таким же неприличием, как не уметь читать и писать, и в деле образования и воспитания обучение красноречию следовало бы считать неизбежным». Актуальность этих слов сохраняется и в наши дни, когда вследствие падения престижа образования и культуры возрастает массовое косноязычие и нецензурность речи.

Другой русский писатель И.А. Гончаров отмечал, что к родному языку нельзя относиться небрежно, потому что «язык – это знамя, вокруг которого объединяются все народные силы» (из письма И.А. Гончарова к С.А. Толстой).

Современный русский язык как обработанный и нормированный вариант русского национального языка обслуживает потребности общения в разных социокультурных сферах, в том числе в военно-профессиональной сфере деятельности, а хорошее владение языком служит основой культуры речи военного специалиста.

Для современного военного специалиста наряду с профессиональными знаниями особую значимость обретает как профессионально-деловая компетенция, так и социально-коммуникативная, что предполагает умение офицера посредством знания норм языка, военного и светского этикета, предметных и социокультурных знаний организовать и оптимизировать общение в сфере профессионально-делового взаимодействия и за его пределами, базируясь на анализе компонентов речевой ситуации.

Система обучения в военно-техническом вузе должна обеспечить выпуск высококвалифицированных специалистов, способных к коммуникативной деятельности в русле целостной человеческой культуры.

В современной научно-методической литературе утвердилось мнение о том, что учебный предмет «Русский язык и культура речи» должен быть профессионально-значимым в обучении любой специальности. Это положение дает возможность пересмотреть ряд вопросов содержания и организации обучения русскому языку и культуре речи в военном вузе.

Формирование речевой культуры курсантов военного вуза понимается как «формирование коммуникативно-речевых умений и навыков создания и понимания текстов для полноценного, гармоничного языкового существования в различных коммуникативных ситуациях» [5].

В своей диссертации Лушина Елена Владимировна [2] с сожалением отмечает, что речевая культура военнослужащего не соответствует современным требованиям общества. Наблюдения показывают, что большинст-

во курсантов испытывают затруднения при выступлении с публичной речью. Наряду с психологической неподготовленностью молодых людей к участию в подобных коммуникативных ситуациях, следует отметить также отсутствие у них важных речевых умений, умений строить логически верное доказательство своей точки зрения, умения привлечь и удержать внимание слушателей. Частотными явлениями в групповом общении военнослужащих являются речевая агрессия, обыденная лексика, жаргонные выражения, речевые штампы – и все это на фоне намеренного пренебрежения этическими и коммуникативными нормами языка.

Наблюдения свидетельствуют, что речевая культура военно-профессиональной среды является замкнутой субкультурой, основанной на официально-деловом стиле, где нормы общения строго расписаны по статьям уставов. Таким образом, коммуникативная деятельность офицера как представителя военного социума очень часто ограничивается исключительно рамками ритуального (стандартизованного) уровня общения, но офицер должен быть готов к речевому взаимодействию и в условиях гражданского общества, где нормы общения регулируются языковыми, социальными нормами (национальными традициями и обычаями).

Военная деятельность накладывает отпечаток на форму и содержание речи офицера. Основной функцией профессиональной речи военного является воздействие. Данная функция речи широко используется в учебно-воспитательной работе с личным составом, в руководстве и командовании. Воздействующая функция речи проявляется благодаря ее содержательности, доходчивости, уместности, выразительности и значимости для слушающих, а также гармоничному сочетанию с невербальным поведением. Речь только тогда может быть действенной, когда говорящий вызывает симпатию, одобрение и уважение со стороны слушателей.

Таким образом, изучение дисциплины «Русский язык и культура речи» в военных вузах является не роскошью, а потребностью, обусловленной спецификой военно-профессиональной деятельности. При изучении дисциплины предстоит знакомство с такими основополагающими понятиями, как язык и речь, культура речи, нормы языка, аспекты культуры речи, коммуникативные качества речи, речевой этикет, воинский этикет, функциональные стили речи, устная публичная речь; основное внимание должно быть направлено на развитие навыков и умений публичного выступления, ведения спора (дискуссии); письменного и устного формулирования собственного аргументированного высказывания.

Речевая компетентность должна стать неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки военнослужащих, так как позволяет строить общение в сфере профессиональной деятельности, чувствовать себя уверенно в любой ситуации, правильно оформлять документы (рапорт, объяснительную записку и др.), получать информацию из различных источников и адекватно ее воспринимать, выступать с докладами, сообщениями, в том

числе на защите курсовых и дипломных работ, отстаивать свою точку зрения в споре.

Если овладение русским языком и культурой речи представляет некоторые трудности для российских курсантов, то для иностранных военнослужащих это является проблемой.

В силу низкого уровня владения русским языком, наличия проблем социокультурной адаптации изучение данной дисциплины иностранцами требует особого внимания.

Во-первых, требует пересмотра расположение данной дисциплины в учебном плане. В настоящее время раздел «Русский язык и культура речи» в рамках дисциплины «Культурология» изучается в первом семестре. На данном этапе иностранные курсанты еще не владеют терминологией, не имеют достаточного словарного запаса для восприятия учебного материала рассматриваемой дисциплины.

Во-вторых, достаточно большой объем предлагаемого для изучения материала, обусловленный требованиями ФГОС. Дать предлагаемый объем знаний, сформировать умения и овладеть навыками в рамках 54 часов учебного времени не представляется возможным.

В-третьих, отсутствие современных эффективных учебников по русскому языку и культуре речи для иностранных военнослужащих.

В свете требований Министерства обороны обеспечить образовательную деятельность современными электронными учебниками и пособиями встает вопрос о создании электронного пособия для обучения иностранцев русскому языку и культуре речи.

На кафедре русского языка имеется пособие [3], но оно представляет переведенный в электронную оболочку печатный вариант, дополненный тестами для рубежного контроля.

С позиций функционального направления учебник должен представлять собой модель целевой деятельности (коммуникации) и обеспечивать заданный целями обучения уровень деятельности (уровень обучения), в данном случае уровень владения изучаемым языком [1].

Современные технологии дают возможность создавать новые и модифицировать существующие учебные материалы, которые можно использовать в учебном процессе, что происходит в связи с увеличением количества обучающихся с узконаправленными, профессиональными целями, развитием науки и поиском новых знаний, необходимостью внесения изменений, корректив в существующие учебники.

На наш взгляд, наиболее современным и эффективным учебником по дисциплине «Русский язык и культура речи» является базовый электронный учебник «Русский язык и культура речи» [4], созданный на базе Военного университета (г. Москва). Этот учебник использует большинство имеющихся мультимедийных возможностей, позволяющих оптимизировать образовательную деятельность.

Пособие состоит из Титульного экрана, Второго экрана с аннотацией и выходными данными учебника, Предисловия, Входного контроля (диагностического теста), десяти модулей, каждый из которых содержит Практикум (система заданий), Теоретическое ядро (теоретические справки, иллюстрированные примерами, снабжённые в случае необходимости историческим комментарием), Тесты (тренировочный и контрольный тесты для подготовки и осуществления промежуточного контроля), Справочный блок (таблицы, схемы, модели текстов актуальных жанров), Выходного контроля (выходного теста), Списка литературы, Инструкции пользователя.

Каждый модуль включает в себя следующие части: Практикум, Теоретическое ядро, Тесты, Справочный блок. Названные части доступны как в Содержании учебника, так и на стартовой странице каждого модуля. Стартовая страница содержит эпиграфы к модулю, которые можно прочитать или прослушать (автоматически проигрываются при открытии стартовой страницы, при необходимости звук можно отключить).

Практикум представляет собой систему заданий, связанных навигацией. Возможен как последовательный переход от задания к заданию, так и обращение к любому заданию в произвольном порядке.

Задания содержат гиперссылки на теоретические справки (Теоретическое ядро), таблицы, схемы, модели текстов актуальных жанров (Справочный блок), тесты хрестоматийного содержания, алгоритмы, справочную и иллюстративную информацию (изображения ученых, писателей, поэтов и т.д., краткие сведения о них), аудиофрагменты и видеофрагменты (фрагменты кинофильмов, телепередач и др.) и т. п.

Теоретическое ядро содержит ряд справок, снабжённых иллюстративным (текстовым, табличным и др.) материалом, в том числе носящим характер исторического комментария. Теоретическое ядро, так же как и Практикум, может содержать гиперссылки на аудио- и видеофрагменты.

Справочный блок включает таблицы, схемы, модели текстов актуальных жанров.

Каждый модуль включает Тренировочный и Контрольный тест (промежуточный контроль). Перед модулями помещен Входной тест (входной контроль), после – Выходной тест (выходной контроль).

Рассмотрим преимущества электронного учебника и его основные отличия от печатного. Данный учебник содержит материал, который не может быть использован в печатной версии в силу своего формата:

1) гиперссылки на мультимедиа-файлы: аудио и видео, прикрепленные к каждой теме и наглядно ее иллюстрирующие;

2) гиперссылки на задания тестового характера, также включенные после каждой темы и двух текстов для аудиторной и самостоятельной работы, требующие выполнения на компьютере с помощью программной оболочки SunRay: найдите соответствия, выберите окончание, соотнесите синонимы / антонимы, вставьте определение термина, поставьте слова в

грамматическую форму – одиночный выбор, соответствие, заполнение пропусков и др. (контроль усвоения материала);

3) гиперссылки на справочный и теоретический материал.

Таким образом, использование электронных учебников, в частности, в программной оболочке SunRav в образовательном процессе расширяет возможности работы с материалом, повышает эффективность его усвоения, способствует более качественному усвоению знаний и развитию умений и навыков обучающихся. Созданные по данной модели учебники позволяют наиболее эффективно организовать самостоятельную работу иностранных курсантов в рамках ограниченного количества времени.

На наш взгляд, при соблюдении перечисленных выше условий: перераспределении учебного времени на дисциплину «Русский язык и культура речи», перенесении ее на более поздний семестр, создании электронных учебников нового типа, представляется возможным формирование коммуникативных и общекультурных компетенций в процессе изучения русского языка и культуры речи.

Литература

1. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А.Р. Арутюнов. – М., 1989. – 167 с.

2. Лушина Е.В. Формирование речевой культуры курсантов военнотехнического вуза: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Лушина. – М., 2006. – 280 с.

3. Костерина Э.В., Селедцова В.Н. Русский язык и культура речи: электронное учебное пособие [Электронный ресурс] / Э.В. Костерина, В.Н. Селедцова. – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2016. SunRav (exe) 2 Мб.

4. Русский язык и культура речи [Электронный ресурс] : базовый электрон. учебник для курсантов: версия 2.0 / Т. Е. Токарева. – М. : ВУ, 2017. SunRav (exe) 1,69 Гб.

5. Стешов А.В. О культуре полемики / А.В. Стешов. – Л: Лениздат, 1991. – 191 с.

О.Н. Верещагина

*Ярославль, Ярославское высшее военное училище
противовоздушной обороны*

А.Н. Верещагина

Кайфен, языковой центр IBEWIN

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Цель обучения иностранному языку, в том числе русскому как иностранному, – обучение общению на этом языке, то есть осуществлению

различных видов речевой деятельности. Однако в настоящее время преподавателю РКИ приходится решать еще одну задачу – задачу повышения мотивации студентов к изучению языка. Тем более актуальной эта проблема становится при обучении студентов технических вузов, где язык воспринимается зачастую лишь как инструмент для получения знаний по другим дисциплинам, что с одной стороны оправдано, с другой – негативно влияет на процесс изучения языка на основном курсе. Одним из способов активизации деятельности учащихся на занятии, развития интереса к изучаемому предмету является использование различных средств наглядности, в том числе видеофрагментов. Видеофрагмент может служить материалом для фонетических, грамматических, лексических заданий, а также быть основой для развития навыков аудирования, умения выражать свою точку зрения и аргументировать ее, для создания собственного монологического высказывания и т. д. В связи с тем, что количество часов, отводимое на изучения языка в вузе ограничено, время занятия должно быть использовано максимально эффективно. Это обуславливает включение в ход занятия небольших по времени видеофрагментов, таких, например, как музыкальные видеоклипы с сюжетом. Безусловно при этом, что выбор того или иного видеоряда зависит от уровня владения обучающимися языком, их возраста, интересов и т. д.

Так, в качестве видеофрагмента для работы на занятии нами был предложен клип на песню группы «Город 312» «Вне зоны доступа». Клип одновременно является своего рода «кратким содержанием» фильма «Питер ФМ». Выбор был обусловлен как вневременным характером темы (любовь, одиночество, поиск счастья), близкой и понятной многим людям, так и тем, что в данном видеоряде представлена история двух молодых людей, которые ищут друг друга в большом городе и никак не могут встретиться. Клип будет интересен учащимся и потому, что песню исполняет современная музыкальная группа, и потому, что герои – молодые люди, скорее всего не намного старше самих обучающихся (думается, что это также будет способствовать более глубокому восприятию увиденного). Материал дает возможность преподавателю организовать работу на занятии в форме беседы, в ходе которой студенты должны будут не только отвечать на задаваемые вопросы, но и аргументировать свою точку зрения. Необходимо отметить и открытый финал, который позволяет предложить в качестве домашнего задания творческую работу. Все вышеперечисленное обусловило выбор данного музыкального клипа для использования его на уроке по русскому языку как иностранному в аудитории, владеющей языком на уровне В2.

Целью урока была активизация познавательной деятельности обучающихся, развитие языковой, речевой и социокультурной компетенции учащихся, развитие рецептивных умений, развитие навыков говорения.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

- тренировка учащихся в оценивании, отборе и группировке лексических единиц в соответствии с предложенной речевой ситуацией;
- развитие навыков выражения интенций согласия (несогласия), умения аргументировать свое мнение при ответе на вопросы;
- расширение словарного запаса учащихся, активизация лексики, относящейся как к активному, так и к пассивному словарю.

В основу работы с видеоклипом была положена методика, предложенная Т. Н. Дьяченко. Как отмечает исследователь, работа с видеофрагментом традиционно делится на три этапа: 1) работа перед просмотром, 2) работа во время просмотра, 3) работа после просмотра. Задача первого этапа – заинтересовать учащихся, привлечь их внимание к тому, с чем они будут работать. Второй этап является самым важным. Его цель – развитие «языковой, речевой и социокультурной компетенции учащихся» [1, с. 26]. Согласно Т. Н. Дьяченко, видеоряд при просмотре, целесообразно разделить на отдельные фрагменты, каждый из которых представляет собой мини-ситуацию. В ходе обсуждения мини-ситуации «даются задания на развитие рецептивных умений (на уровне выделения содержательной и смысловой информации) и задания на развитие различных речевых навыков» [1, с. 26]. Третий этап предполагает работу с текстом песни, сопровождающей видеоряд. На этом этапе также могут быть предложены различные задания, выполнять которые студенты могут как во время аудиторных занятий, так и в качестве домашнего задания.

Работа с музыкальным клипом начинается с того, что внимание учащихся обращается на название песни («Вне зоны доступа»). Преподаватель предлагает обучающимся предположить, что значит это выражение, где можно услышать эти слова, какая история может быть рассказана в клипе с таким названием.

Вначале студенты смотрят клип по фрагментам без звука. Работа с фрагментами клипа строится в форме беседы (преподаватель задает учащимся наводящие вопросы, направляя таким образом ход беседы и при необходимости корректируя его).

Первый фрагмент (18 секунд): улицы города, появляются герой и героиня.

В случае если преподаватель не озвучил название фильма, саундтреком к которому является песня, в начале работы с первым фрагментом могут быть заданы следующие вопросы: *Скажите, где происходит действие в этом фрагменте? Это большой город или маленький? опишите его? Как Вы думаете, какой город показан в этом фрагменте?*

Если название фильма было озвучено, учащиеся без труда ответят на вопрос о том, где происходит действие.

Кто будет героем нашего клипа? Давайте придумаем имена нашим героям. Итак, молодого человека будут звать..., а девушку - Опишите героя и героиню. Как Вы думаете, чем они занимаются, какая у них профессия? Есть ли у них друзья? С кем разговаривает герой, сидя на лавочке? О чем они говорят?

Второй фрагмент (19 – 58 секунда): герой и героиня куда-то спешат, на мгновение они встречаются на пешеходном переходе; девушка теряет мобильный телефон, молодой человек его поднимает, не увидев, кто его потерял.

Скажите, что делают наши герои в этом фрагменте? Встретились ли они? Где? Как Вы думаете, почему они встретились на перекрестке? Герои заметили друг друга? Почему? Что произошло, когда героиня шла по пешеходному переходу? Что сделал герой? Как Вы думаете, как поступит герой?

Третий фрагмент (59 – 1.10 секунд): две девушки смотрят в окно; герой говорит с кем-то по телефону; героиня разговаривает по телефону, с ней рядом молодой человек; герой стоит вечером на крыше и курит.

Как Вы думаете, что за девушки смотрят в окно? С кем герой говорит по телефону? Где находится героиня? Кто тот молодой человек, что стоит рядом с ней? С кем она разговаривает по телефону? Почему герой стоит вечером на крыше и курит?

Четвертый фрагмент (1.11 – 1.12): героиня в студии радиостанции.

Кем работает героиня? Какой у нее сейчас взгляд? Опишите. Как Вы считаете, почему у нее такой взгляд? Кто позвонил на радио?

Пятый фрагмент (1.13 – 1.29): подруга героини; герой стоит и курит рядом с молодым человеком, похожим на героя.

Как Вы думаете, что делает девушка в наушниках? Кто она? Скажите, какое настроение у героя? Почему? Почему два молодых человека стоят рядом? Они похожи? Как Вы думаете, почему они похожи? Почему у одного из них цветы в руках? А в Вашей стране принято приходить на свидание с цветами?

Шестой фрагмент (1.30 – 1.44): герой и героиня встречаются в метро, они замечают друг друга, оборачиваются.

Где встретились герои теперь? Как Вы думаете, куда спешит героиня? Герой тоже торопится? Как Вы считаете, почему он не торопится? Куда он едет? Они обратили друг на друга внимание? Почему?

Седьмой фрагмент (1.45 – 02.07): герой и героиня торопятся, они опять встречаются на перекрестке, но не замечают друг друга.

Что за человек идет за героиней? Куда бежит герой фильма? Что делают героиня и ее подруга? Почему? Почему у них хорошее настроение? Чему они радуются? Наши герои встретились? Они обратили друг на друга внимание? Как Вы считаете, почему они так часто встречаются,

но не видят, не замечают друг друга? Как Вы думаете, что произойдет дальше? Будут ли наши герои вместе?

Восьмой фрагмент (02.08 – 02.57): герои назначили встречу; герой видит девушку в одежде, как у героини, бежит за ней, но его останавливает полицейский; героиня приходит на место встречи, но там никого нет, герой появляется в назначенном месте, когда она уже ушла.

Что делает герой в начале фрагмента? Для кого он покупает цветы? Почему? Где находится героиня? Как Вы считаете, почему улыбается ее подруга? Куда приходит герой? Как Вы думаете, зачем он пришел к переходу? С кем он разговаривает? Кого он увидел? Почему он побежал? Почему можно понять, что герой принял эту девушку за ту, которая потеряла телефон? Кому звонит героиня? Она тоже пришла к переходу? Наши герои встретились? Почему? Что произойдет дальше?

Девятый фрагмент (02.58 – 03.29): герои снова встречаются на улице, оглядываются; герой стоит на мосту и разговаривает с кем-то по телефону, внезапно телефон выпадает у него из рук и падает в реку.

Как Вы думаете, что фотографирует герой? Почему? Какая на улице погода? Что делает героиня? Кому она звонит? Где в это время находится герой? Герои снова встречаются? Они познакомились? Как Вы считаете, почему они так и не заговорили друг с другом? Кому звонит герой? Что происходит, когда герой разговаривает по телефону на мосту?

По завершении работы с видеорядом преподаватель предлагает учащимся на время забыть о том, что они только что увидели, и перейти к работе с текстом песни (анализ текста, по предложению исследователя, должен опираться на методику Н. В. Кулибиной). Учащиеся читают текст по частям. Как и при работе с видеорядом, после чтения каждого фрагмента текста преподаватель задает студентам вопросы, на которые они должны дать аргументированный ответ.

Часть 1:

Все просто получается:

Мир-маятник качается,

А свет переключается на звук.

Прочитайте первые три строки. Скажите, как Вы понимаете эти слова? Что получается «просто»? Почему мир назван «маятником»? Что, по Вашему мнению, значат слова «свет переключается на звук»?

Часть 2:

На расстоянии выстрела

Рассчитывать бессмысленно,

Что истина не выскользнет из рук

И не порвется бесконечный круг.

Прочитайте следующие три строки. Как Вы понимаете слова «на расстоянии выстрела»? Это большое или маленькое расстояние? Почему на этом расстоянии бессмысленно рассчитывать, что «истина не вы-

скользнет из рук и не порвется бесконечный круг»? О какой «истине» здесь говорится? О каком «бесконечном круге» идет речь?

Часть 3 (припев):

Вне зоны доступа, мы не опознаны,
Вне зоны доступа мы дышим воздухом,
Вне зоны доступа.
Вполне осознанно вне зоны доступа мы.
Вне зоны доступа мы.
Вне зоны доступа.

Прочитайте припев песни. Скажите, что значит «вне зоны доступа мы не опознаны»? О какой зоне доступа здесь говорится? Почему «мы не опознаны» в этой зоне? Кто «мы»? Как Вы думаете, почему вне этой зоны «мы дышим воздухом»? Что это значит? Почему мы находимся вне зоны доступа «вполне осознанно»?

Часть 4:

Совсем не обязательно
Ждать помощи спасателей -
Два шага по касательной наверх.

Прочитайте три строки второго куплета. Скажите, почему не обязательно «ждать помощи спасателей»? «Два шага» - это расстояние большое или маленькое? Что значит «два шага по касательной наверх»? Почему нужно идти «по касательной»?

Часть 5:

Две жизни до сближения
И - до изнеможения,
Скрыв местоположение от всех.
Незримые за полосой помех.

Прочитайте куплет до конца. Как Вы считаете, что значит выражение «две жизни до сближения и - до изнеможения»? Почему «скрыв местоположение от всех»? О каких помехах говорится в последней строке?

Скажите, пожалуйста, как Вы считаете, подходит ли этот текст к тому видеоряду, который мы увидели?

После того как была проведена работа с текстом, в случае, если это требуется, преподаватель читает текст сам, учащиеся могут проставлять ударения в незнакомых для них словах. Затем текст прочитывается вместе преподавателем и студентами (по желанию несколько человек также могут прочитать его вслух уже без преподавателя).

Далее преподаватель предлагает студентам посмотреть клип вместе со звуковой дорожкой. Затем преподаватель спрашивает обучающихся, понравился ли им клип? Ответ должен быть аргументирован.

В качестве письменного или устного домашнего задания преподаватель может предложить учащимся продолжить историю, ответив на вопро-

сы: Что случилось после того, как телефон упал в реку? Предположите, каким может быть финал фильма? Встретятся ли герои?

Практика показала, что подобная форма работы не только способствует развитию речевых умений и навыков обучающихся, но и позволяет активизировать деятельность на занятии, вызывает интерес к обучению.

Литература

1. Дьяченко. Т. Н. «Мы из будущего» (использование художественных фильмов в языковом учебном процессе) / Т. Н. Дьяченко // Русский язык за рубежом. – М., 2015. – № 3. – С. 24-38.

2. Дьяченко Т. Н. Использование художественных фильмов на практических занятиях по русскому языку как иностранному (на примере художественного фильма «Выкрутасы») / Т. Н. Дьяченко // Русский язык за рубежом. – М., 2015. – № 1. – С. 31-35.

О.В. Гайдукова, Л.П. Мухаммад

*Москва, Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина*

СНЯТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БАРЬЕРА У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Наша работа посвящена решению проблемы обучения иностранных учащихся русскому языку (далее: РЯ) на подготовительном факультете, а именно: преодолению возникающих у учащихся начального этапа обучения трудностей, связанных с психологическими барьерами общения на изучаемом языке. Заявленная проблема обусловлена, прежде всего, трудностями жизни, быта и учёбы «начинающих» иностранных учащихся, которые приехали в Россию, чтобы получить образование на РЯ. Так, начиная обучение в условиях России, иностранные учащиеся, совсем не владеющие РЯ, в первые дни (и даже месяцы) испытывают значительные трудности жизнедеятельности в чуждой им (неродной) культурно-языковой среде. Данные трудности могут приводить иностранцев даже к таким психологическим состояниям, как стресс, или сильнейший культурный шок.

Актуальность данной работы состоит в разработке системы обучения русскому языку как иностранному (РКИ), способной снять психологические барьеры общения у «начинающего» иностранного учащегося. Данная система работы открывает возможности эффективного общения на РЯ в трёх, весьма важных для него, сферах общения: а) учебно-профессиональной; б) обиходно бытовой; в) культурно-социальной.

Цель работы – обобщить имеющийся в теоретической и

практической лингводидактике опыт по организации обучающей и развивающей языковой среды, способной снимать психологические барьеры у «начинающих» иностранных учащихся, пытающихся общаться на РЯ как в условиях российского вуза, так и за его пределами (на улице, в магазине, в кафе и т.д.)

Объектом исследования является учебный процесс начального этапа обучения иностранцев РЯ в условиях российской языковой среды. Предмет исследования – возможности и пути снятия психологических барьеров общения у иностранных учащихся, начинающих изучать РЯ в условиях языковой среды. Ограничение на объект и предмет исследования: в статье рассматривается система организации обучающей и развивающей языковой среды прежде всего *на занятиях по РЯ*, а также возможности и пути интегрирования сформированных у учащихся умений в иные, кроме учебно-профессиональной, сферы общения.

Трудности первых дней и месяцев жизни и быта «начинающих» иностранных учащихся, испытываемые ими в условиях России, объясняются:

а) незнанием русской культуры и РЯ и, как следствие, непониманием того, что происходит вокруг;

б) неспособностью ориентироваться в окружающем мире, в новых реалиях жизни;

в) неумением и боязнью вступать в коммуникацию с носителями языка даже для решения элементарных коммуникативных задач на базе уже изученного материала;

г) неумением использовать собственный личностный ресурс общения в иноязычной среде;

д) неспособностью прогнозировать вербальное и невербальное поведение носителей языка.

Стратегия нашего педагогического управления по снятию психологического барьера у учащихся начального этапа обучения состоит в методике погружения обучающихся в языковую среду уже с самых первых занятий.

Как мы полагаем, первые шаги по организации языковой среды в заданных целях способен осуществлять только высокопрофессиональный педагог, вооружённый специальными знаниями и опытом.

Ранее в теоретической литературе по организации языковой среды прежде всего ставился вопрос интенсификации учебного процесса по обучению РЯ за счёт организации языковой среды [4; 11]. Хотелось бы подчеркнуть высокую значимость такого подхода в том числе и с точки зрения рассматриваемых нами проблем, ибо уже сама интенсификация учебного процесса на изучаемом языке *уплотняет* пространство изучаемых культуры и языка и тем самым способна в некоторой степени решать наши задачи, коммуникативные по своей сути. Однако вопрос

преодоления психологических барьеров требует рассмотрения проблемы не только в коммуникативном, но и в когнитивном ключе. И ниже мы рассмотрим возможности снятия психологических барьеров у «начинающих» учащихся за счёт реализации как коммуникативного, так и когнитивного принципов на учебном занятии [9; 10].

Вопрос реализации *коммуникативно-деятельностных* методик за счёт базовых *коммуникативного* и *когнитивного* принципов в теории преподавания РКИ был поставлен и разработан А.А. Леонтьевым [7] и Л.П. Мухаммад [9]. В рамках данных методик реализация *коммуникативного принципа* предполагает учебный процесс, направленный на решение *коммуникативных задач* [1; 2; 5; 7; 8], реализация *когнитивного принципа* предполагает такую организацию учебного процесса, которая оптимальным образом соотносится с языковой личностью (далее: ЯЛ) учащегося [7; 9]. Последнее, безусловно, предполагает также и учёт национальной ЯЛ учащегося.

В современных коммуникативно-деятельностных методиках коммуникативный принцип соблюдается, как известно, за счёт отбора и организации коммуникативно значимого материала, а также специально разработанных упражнений и заданий. Так, задача овладения уровнем А1, т.е. «уровнем выживания», решается за счёт включения в учебный процесс таких тем и ситуаций общения, как «В магазине», «В кафе», «В городе» и т.д. [3]. И такое методическое решение вполне справедливо. Однако вплоть до настоящего времени в методике преподавания РКИ («благодаря модным течениям прошлого») всё ещё бытует ошибочное мнение о том, что коммуникация – это речевое взаимодействие исключительно *в обиходно-бытовой и культурно-социальной сферах общения*. Коммуникация *в учебно-профессиональной сфере общения* весьма часто в оценках наших методистов коммуникативного статуса не заслуживает. Например, проведённый нами опрос преподавателей (преподавателей-доцентов) показывает, что 97% из них называют «некоммуникативными» учебники, в которых первый урок посвящён ответу на вопрос «*Что это?*». А ведь работа над диалогическим единством

- *Что это?*

- *Это стол, карандаш* и т.д. – позволяет иностранному учащемуся в условиях неродных культуры и языка: а) решать одну из важнейших коммуникативных задач, а именно, задачу по идентификации объекта; б) наделяет учащегося самым простым, самым доступным способом осведомления о номинациях известных предметов на изучаемом языке. По нашему мнению, невключение единиц учебно-профессиональной сферы общения с её мощнейшим когнитивным (в том числе и познавательным) компонентом в разряд коммуникативных единиц позволяет нам оценивать такие «коммуникативные» методики как «квазикоммуникативные».

Как мы думаем, в целях успешной коммуникации реализацию

коммуникативного принципа следует проводить в комплексе, в неразрывной связи с реализацией *когнитивного принципа*. А осуществление когнитивного принципа, в свою очередь, должно базироваться на интегрировании национальной ЯЛ (прежде всего её языкового сознания) в новую для неё культурно-языковую среду [10]. В классической коммуникативно-деятельностной методике преподавания РКИ для осуществления таких задач сделано достаточно много: 1) сформирована научно обоснованная психолингвистическая база (в том числе и её когнитивный компонент) под личностно ориентированную методику преподавания РКИ (прежде всего это работы А.А. Леонтьева) [7]; 2) разработаны варианты национально ориентированных методик [10 и др.]; 3) предложены научно обоснованные модели исследования национальной ЯЛ учащегося (в частности, учащегося начального этапа обучения) [10 и др.]. Всё это позволяет осуществить стратегию интегрирования национальной ЯЛ учащегося в иноязычную культурно-языковую среду.

Следует подчеркнуть, что наиболее близкой для решения наших педагогических задач является коммуникативно-деятельностная модель организации учебного процесса И.А. Ореховой. Данный исследователь отмечает, что для снятия возникающих трудностей общения и быстрого преодоления языкового барьера, спровоцированного незнанием языка, целесообразно уже с первых занятий *погружать* (выделено нами) обучающихся в языковую среду, так как именно в ней «подпитываемый сильной, актуальной внутренней мотивацией процесс приобретения знаний интенсифицируется» [11, с. 48].

Как было отмечено ранее, первое методически грамотное «погружение» иностранной ЯЛ в русскоязычную среду происходит под руководством преподавателя, владеющего специальными методиками. Безусловно, данное погружение берёт своё начало на уроке, на занятии.

Мы разделяем точку зрения тех учёных, которые дифференцируют методические понятия «урок» и «занятие». Так, по мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, *урок* – это структурная и содержательная единица учебника, а *занятие* – единица, в рамках которой осуществляется учебная деятельность инофона [1]. Безусловно, для успешной реализации учебной деятельности в тех или иных целях нужны специально созданные для этих целей учебники. На наш взгляд, к настоящему времени учебников, которые бы по-настоящему осуществляли интеграцию ЯЛ инофона в российскую культурно-языковую среду не существует. Так, в большинстве учебников (даже национально ориентированных) во главу угла ставится та или иная языковая задача без учёта ЯЛ инофона (его языкового сознания). Так, в большинстве учебников и учебных пособий элементарного уровня изучение РЯ начинается с вводно-фонетического курса. Понятно, в целях постановки хорошей речи такой курс нужен. Однако складывается

впечатление, что вводно-фонетический курс в таких учебниках является самоцелью авторов данного учебника и в реальном учебном процессе «растягивается» на месяц-полтора из-за своей перегруженности языковым, далеко не коммуникативным, материалом. А о реализации когнитивного принципа здесь вообще не приходится говорить. К таким, некоммуникативным, учебникам можно отнести и так называемый «национально ориентированный» учебник В.Е. Антоновой (и др. авторов) «Дорога в Россию» (учебник, по внешним атрибутам, написан для китайского контингента). Да, в этом учебнике присутствуют, помимо русских, и китайские имена и названия, имеется перевод на язык студентов, т.е. на китайский язык. Однако с наших позиций – в учебнике не хватает концепции интегрирования ЯЛ китайского учащегося в российскую культурно-языковую среду, что позволило бы китайскому учащемуся безболезненно адаптироваться в этой среде. А поскольку иных национально ориентированных учебников, рассчитанных на учебный процесс довузовского образования, не существует, преподавателю приходится, в буквальном смысле, лавировать, с одной стороны, между задачами довузовского обучения, с другой – между коммуникативными потребностями студентов в преодолении трудностей общения, с третьей – между материалами, предлагаемыми в вышеназванном учебнике. Например, потребность в реальной коммуникации между преподавателем (как главным для учащегося носителем РЯ и культуры) и учащимися обуславливает с первых дней работы в иностранной (в том числе и китайской) аудитории интенсивно применять *невербальные* средства коммуникации. Так, со значительным опережением учебной программы, «вразрез» с материалом первых уроков учебника «Дорога в Россию» опытный преподаватель вводит в «обиход» учащихся первые русские слова, весьма актуальные для его реального общения со студентами в ситуации «*На уроке РЯ*». Помимо речевого этикета (ситуация знакомства) в целях общения на РЯ в учебный процесс вводятся слова-команды, необходимые прежде всего для организации работы студентов на занятии: «*Пиши!/Пишите!*», «*Читай!/Читайте!*», «*Слушай!/Слушайте!*», «*Говори!/Говорите!*», «*Смотри!/Смотрите!*». Эти слова произносятся преподавателем уже на первом занятии на РЯ и подкрепляются специальными жестами, изображающими соответствующие действия. В течение нескольких дней преподаватель использует данные слова-команды параллельно с обозначающими их жестами, а затем, убедившись в том, что учащиеся адаптировали свой слух к данным словам, а также усвоили их на уровне рецепции, преподаватель снимает «подпорки», т.е. жесты, семантизирующие усвоенные слова.

Интеграция национальной ЯЛ, в данном случае – китайской ЯЛ, в российское коммуникативное пространство происходит здесь за счёт следующего интегрирующего компонента:

1) за счёт интегрирующей ситуации, которая и в китайской образовательной среде, и в российской образовательной среде аналогична: она состоит из управленческих распоряжений преподавателя и соответствующих учебных действий студента;

2) управленческие распоряжения «*Пиши! Пишите!*», «*Читай! Читайте!*», «*Слушай! Слушайте!*», «*Говори! Говорите!*», «*Смотри! Смотрите!*» понимаются учащимися за счёт того, что они, во-первых, имеются в языковом сознании национальной ЯЛ учащегося и актуализируются соответствующей интонацией и жестами, которые в китайской этнокультуре аналогичны;

3) понятия единственности и множественности, имеющиеся в рассматриваемых контактирующих языках также актуализируются в данном процессе, однако за счёт дополнительных жестов и указаний: слова-команды «*Пиши!*», «*Читай!*», «*Слушай!*», «*Говори!*», «*Смотри!*» относятся непосредственно к каждому из учащихся, а слова-команды «*Пишите!*», «*Читайте!*», «*Слушайте!*», «*Говорите!*», «*Смотрите!*» – ко всем учащимся вместе взятым. Иное дело с командой «*Отвечай!/Отвечайте!*». В одних группах «начинающие» китайские учащиеся данную команду понимают по ситуации и корректно отвечают на распоряжение преподавателя. В других группах преподавателю, без перевода, трудно добиться от учащихся соответствующих действий. Мы обычно в этом случае выходим из ситуации так: на втором занятии при усвоении учащимися притяжательных местоимений «*мой, твой, наш, ваш*» изображаем на доске знак вопроса и произносим: «*Мой вопрос*». При этом мы задаём нужный вопрос. А далее: «*Твой (Ваш) ответ!*» – и со специальным выражением лица показываем, что ждём от учащегося ответа. Такой приём до сих пор в учебном процессе китайских учащихся срабатывал безотказно.

По мнению учёных, семантизация лексических единиц с помощью наглядности «способствует запоминанию слов, а также установлению связи слова с представлением» [6, с. 55]. То же самое мы хотели бы сказать и об усвоении учащимися грамматических форм, наглядным примером чему является приведённый нами выше материал по усвоению учащимися слов-команд в их единственном и множественном числе. Или иной пример: на третьем занятии преподаватель показывает студенту книгу и спрашивает: «*Что это?*». Студент отвечает: «*Это книга*». Преподаватель пишет на доске так:

«*Это книга*» (т.е. пишет слово *книга* и в лингводидактических целях выделяет окончание существительного).

Далее преподаватель показывает соответствующую ситуацию с книгой и говорит: «*Я читаю книгу*» – и также записывает произнесённую фразу на доске, специальным образом выделяя окончание формы винительного падежа (В.п.). При этом хотелось бы обратить внимание на

то, что в языковом сознании, к примеру, китайского контингента присутствуют и аналогичная ситуация, и понятия о субъекте и объекте, поэтому трудностей в усвоении предлагаемого материала у студентов не возникает. Даже несмотря на то, что в китайском языке порядок слов иной, чем в русском (в китайском языке глагол всегда на последнем месте), предлагаемая методика срабатывает безупречно.

По проведении определённой работы преподаватель в конце третьего занятия подходит к тому, что почти предельно уплотняет коммуникативное пространство третьего занятия необходимым речевым материалом на РЯ: учащиеся слушают, понимают и выполняют следующие распоряжения преподавателя: «*Слушай урок!*», «*Читай книгу!*», «*Пиши слово*», «*Отвечай на вопрос!*», «*Делай задание! Говори!*». А также осуществляют тематическую беседу по теме «*На уроке*», отвечая на типичные вопросы, запланированные на первые занятия начального этапа обучения (*Кто это? Кто он? И т.д.*). В конце данного (третьего по счёту) занятия для снятия психологических барьеров у учащихся, формирования интерактивного поведения, а также корректных реакций на речевые действия друг друга учащимся предлагается поиграть в игру «Команды», где один учащийся даёт команды, а второй – их выполняет, комментируя свои действия, например:

- *Читай книгу* (интенция: распоряжение).
- *Я читаю книгу* (интенция: комментарий).

Таким образом, описанные способы организации учебных занятий обеспечивают учебный процесс необходимым материалом по организации обучающей и развивающей языковой среды уже с самых первых занятий. Это позволяет учащимся не только достаточно легко усваивать материал задолго до того момента, когда они (согласно учебнику) получают представление о глаголе как о грамматической категории, но прежде всего вселяет в них уверенность в своих способностях к изучению неродного языка, что значительно уменьшает степень тревожности в данной аудитории.

Безусловно, при введении базового коммуникативного материала, связанного с учебной деятельностью на занятии, необходимо также ввести в коммуникативную деятельность студента и такое *волшебное* слово, как *пожалуйста*, смягчающее команду и трансформирующее его в просьбу. Именно с этим поистине волшебным словом учащийся может снять в условиях России многие трудности общения.

Подчеркнём, представленные выше фрагменты занятий соответствуют лучшим моделям коммуникативно-деятельностного обучения, предлагающим уже в первые дни обучения в России учить учащихся воспринимать русское слово как «языковой знак, имеющий план содержания и сочетающийся в предложении с другими словами» [5, с. 129]. Также следует добавить, что данный план содержания уже давно заложен в

сознании учащихся средствами родного языка, поэтому они легко понимают эти языковые единицы. Здесь также отметим, что понимание и употребление данных (и иных) слов, словоформ, высказываний создаёт у учащихся впечатление понимания ими РЯ, что положительно сказывается в том числе и на мотивации к обучению.

В первые дни управления учебным процессом на этапе довузовского обучения мы уделяем внимание также и снятию психологического барьера, неизбежно возникающего у студентов из-за невозможности осуществления коммуникации с носителями языка. Здесь мы прежде всего осуществляем педагогическую стратегию интегрирования полученных на занятиях знаний и умений в языковое внеаудиторное пространство.

Первой ситуацией общения, где можно с максимальной пользой реализовать обозначенную стратегию, является ситуация «В библиотеке».

Большим плюсом ситуации общения в библиотеке является высокая стандартизированность используемых в процессе коммуникации лексических единиц и грамматических конструкций: задача учащегося достаточно проста – показать свой студенческий билет (выполнение этого действия становится возможным только при понимании интенции обращающегося к учащемуся сотрудника библиотеки), назвать номер группы и сказать, какие книги ему необходимы. Схематично план предлагаемого *натурного* урока можно представить так:

I. Аудиторная работа: отработка (или повторение) необходимых грамматических конструкций и диалогических единств («*Как Вас зовут?*» - «*Меня зовут...*». «*Какая Ваша группа?*» - «*Моя группа номер...*». «*Что Вы хотите?*» - «*Дайте, пожалуйста, учебник...*»).

II. Непосредственное общение студентов с сотрудником библиотеки (под контролем преподавателя).

III. Анализ допущенных ошибок.

Как показывает практика, при должной подготовке в рамках учебного процесса этот комплекс речевых действий оказывается доступным для учащихся даже с минимальными лексическими и грамматическими знаниями, что обеспечивает успешное проведение данного *натурного* урока как с методической, так и с психологической точки зрения.

Подчеркнём, методические приёмы, направленные на снятие психологического барьера к общению, продиктованы прежде всего реальными коммуникативными потребностями учащихся. Для этой цели мы осуществляем перенос усвоенных на занятии речевых моделей в обиходно-бытовую и культурно-социальную сферы общения. Приведём некоторые примеры:

1. Реализация усвоенной модели «*Где находится...?*»: находясь недалеко от института, обучающиеся задают прохожим вопросы: «*Где находится магазин?*» (а также: *почта, кафе, аптека* и т.п.).

2. Реализация модели «*Сколько стоит...?*»: данный вопрос может

быть реализован в столовой, в магазине; задача обучающихся – выяснить стоимость любого продукта или товара.

3. Реализация модели «*Дайте, пожалуйста...*»: задача обучающихся – попросить любой предмет в процессе общения в столовой, в библиотеке института или в магазине.

Данный формат работы выполняет сразу несколько важных функций:

а) резко повышает *мотивацию* обучающихся: осознание того, что они, всего несколько дней прожившие в России, уже могут говорить с русскими людьми по-русски, даёт учащимся такую уверенность в собственных силах и способностях, которой невозможно достичь в ходе обычного урока;

б) формирует у учащихся первые представления об общении на РЯ: о звучании русской речи, о типичных фразах и особенных конструкциях, о невербальном поведении носителей РЯ;

в) развивает у учащихся начальные навыки самокоррекции, а именно: осознание необходимости изменить свою фразу, более чётко произнести слово, предложить уточняющую информацию.

Заметим, формирование языковой среды для снятия психологических барьеров общения продиктованы не только коммуникативными потребностями учащихся, но и Государственным стандартом, определяющим базовые требования к уровням владения учащимися РЯ. И неслучайно уровень А1 определяется данным стандартом как «уровень выживания».

Таким образом, постоянная работа по организации обучающей и развивающей языковой среды и снятию, таким образом, психологического барьера у «начинающих» иностранных учащихся позволяет им уже с первого месяца учёбы и жизни в России относительно безболезненно входить в коммуникацию с носителями языка и решать элементарные коммуникативные задачи. Всё это также позволяет учащимся осознать свои успехи в общении на РЯ и поддерживать высокий уровень мотивации к освоению российского культурного и образовательного пространства.

Литература

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009.

2. Арутюнов А.Р. Интенсивный коммуникативный курс для заданного контингента учащихся / А.Р. Арутюнов. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1989.

3. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.-С-Пб.: Златоуст, 2001.

4. Журавлева Н.А. Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку:

дисс. ... канд. пед. наук / Н.А. Журавлева. – Харьков, 1981.

5. Капитонова Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин. – СПб.: Златоуст, 2006.

6. Колесникова А.Ф. Проблемы обучения русской лексике / А.Ф. Колесникова. – М.: Русский язык, 1977.

7. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев. – М., 2001.

8. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова и др. – М.: Русский язык, 1990.

9. Мухаммад Л.П. Интегративная модель обучения рецептивным видам речевой деятельности студентов-нефилологов (начальный и средний этапы обучения): дис. ... д-ра пед. наук / Л.П. Мухаммад. – М., 2003.

10. Мухаммад Л.П. Интерактивные особенности языковой личности и проблема функционирования механизмов антиципации в процессе работы с текстом [Электронный ресурс] / Л.П. Мухаммад, Х. Чайлак // *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*» (Электронный научно-образовательный журнал). – 2016. – №8. – С. 31 – 50. – Режим доступа: <http://www.avrasyad.com/OncekiSayilarDetay.aspx?Sayi=8> –

11. Орехова И.А. Обучающий потенциал русской среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся: дис. ... д-ра пед. наук / И.А. Орехова. – М., 2004.

*Ж.А. Дунькович, С.М. Рукавишникова, С.И. Фатеева
Минск, Военная академия Республики Беларусь*

ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА В ОБУЧЕНИИ РКИ

**(на примере фильма «Туман»
режиссёров И.Шурховецкого, А.Аксененко)**

Одной из основных задач обучения русскому языку как иностранному (РКИ), является формирование коммуникативной компетенции, которая предполагает не только общение на иностранном языке в рамках профессиональной деятельности, но и участие в межкультурном диалоге.

Как отмечают известные специалисты в области РКИ, одним из наиболее эффективных источников активизации процесса преподавания русского языка как иностранного, а также совершенствования умений в различных видах речевой деятельности является использование аудиовизуальных средств [7, с. 179-180]. В частности, качество обучения повышается благодаря тому, что при использовании, например, аутентичных фильмов, которые обладают большой информативностью зрительно-слухового ряда,

динамичностью изображения и содержат много лингвострановедческого материала, можно не просто изучать язык, но и погружаться в естественный речевой поток. Кроме того, при использовании видеофильмов на занятиях по русскому языку как иностранному «развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что учащемуся будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение, придает веры в свои силы, вызывает желание совершенствовать знания» [2, с. 145].

В этой статье мы предприняли попытку на основе обобщенного теоретического опыта использования художественного фильма при обучении РКИ разработать систему заданий на примере российского военно-фантастического фильма «Туман» (2010 г.) режиссёров И.Шурховецкого и А.Аксененко. Действие фильма происходит в наше время в одной из воинских частей. Группа бойцов совершает марш-бросок и попадает в таинственный туман, который переносит их в прошлое, в годы Великой Отечественной войны. Бойцы думают, что очутились на съемках фильма о войне. Постепенно они догадываются, что попали в 1941 год и решают прорываться к линии фронта. В процессе продвижения, попадая в разные ситуации, они один за другим погибают. В живых остается только один солдат. Он убегает от преследующих его немцев и опять попадает в туман. Из тумана он выходит в наше время, где его ждут живые и невредимые товарищи. Все они очень изменились после событий, которые с ними произошли.

В методике преподавания РКИ при работе с фильмом традиционно выделяют три основных этапа: *преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонастрационный*.

Цель *преддемонстрационного этапа* – подготовить обучаемых к эмоционально-логическому восприятию фильма, снять языковые и лингвострановедческие трудности в понимании его содержательной стороны. Данный фильм насыщен профессиональной, разговорной, безэквивалентной, коннотативной лексикой, содержит пословицы, фразеологизмы, просторечия, сленговые и жаргонные слова, поэтому перед просмотром фильма необходимо выполнить ряд заданий, направленных на снятие лингвострановедческих трудностей. Такие задания формируют содержательные ориентиры для лучшего восприятия и понимания фильма.

Перед просмотром фильма предлагается ознакомиться с лингвострановедческим комментарием к лексическим единицам, которые не могут быть переведены на родной язык и которые необходимо объяснить с помощью толкования, так как многие единицы языка с национально-культурным компонентом имеют собственную семантику, не совпадающую с семантикой родного языка.

Задание 1. Прочитайте слова и выражения, которые встречаются в фильме. Уясните их значение.

Спецназ – подготовленные по особой программе подразделения сухопутных войск, авиации и флота, а также полиции, внутренних войск, предназначенные для проведения специальных операций с применением специальной тактики и средств.

Краповые береты – форменные головные уборы. Высшая форма поощрения военнослужащих подразделений специального назначения. Присваивается после прохождения очень сложных квалификационных испытаний и является предметом исключительной гордости спецназовцев.

Растяжка – шнур, используемый для организации мины-ловушки. Иногда так называют саму мину.

Шмайсер – название пистолета-пулемёта времён Великой отечественной войны. Получил своё название по имени его создателя, Хуго Шмайссера.

Мессершмитт (F-109) – самый массовый самолёт Германии на протяжении всей Второй мировой войны.

Стрельбище – место, специально приспособленное для целевой и учебной стрельбы из персонального стрелкового оружия, где есть стрелковые позиции и учебные мишени.

Штрафбат (штрафной батальон) – войсковые подразделения, в которые в качестве наказания направлялись военнослужащие, совершившие преступления в военное время.

Трофей – имущество, боеприпасы, техника, захваченные у противника.

Часовой – вооружённый караульный, выполняющий боевую задачу по охране и обороне порученного ему поста.

Диверсант – тот, кто осуществляет диверсию, то есть разрушает, выводит из строя военные или государственные объекты.

Дембель – в речи военных сокращенно-разговорное слово от *демо-билизация*. Тот, кто демобилизуется после окончания срочной военной службы.

Минута молчания – символический ритуал в память о каком-либо трагическом событии и погибших в нём людях. Участвующие в ритуале встают и чтят память, не разговаривая друг с другом.

Сельсовет/сельский совет – название органа власти в сельской местности.

Железнодорожный узел – пункт пересечения или примыкания нескольких железнодорожных линий.

Репродуктор (громкоговоритель) – аппарат для воспроизведения звука посредством превращения электрических колебаний в звуковые.

Кличка (прозвище) – неофициальное имя, которое в шутку, в насмешку дают какому-нибудь человеку.

Самогон – крепкий спиртной напиток (водка), изготавливаемый в домашних условиях.

Бомж – человек без определённого местожительства и работы (сокращение).

Рамштайн – известная немецкая музыкальная рок-группа.

Задание 2. Прочитайте имена и клички главных героев фильма. Ознакомьтесь с краткой характеристикой этих героев.

Сержант Пётр Силантьев (Патрон). Кличку *Патрон* получил за то, что носил на шее в качестве талисмана патрон от АК-74, который привёз с афганской войны его отец.

Рядовой Сергей Валеев (Фанат), Прозвище *Фанат* получил за то, что был футбольным фанатом и хулиганом.

Рядовой Максим Завадский (Ферштейн). Хорошо говорит по-немецки, потому что его мама учительница немецкого языка. За хорошее знание немецкого языка его называют немецким словом *Ферштейн*.

Рядовой Дмитрий Борщов (Яндекс). Может ответить на любой вопрос. Знает много информации из Интернета, поэтому получил кличку *Яндекс*.

Рядовой Антон Чирко (Бабник). Свою кличку *Бабник* получил за то, что имеет много знакомых девушек.

Рядовой Мухин (Муха). Кличку *Муха* получил из-за своей фамилии. Добрый, жалостливый, милосердный боец, готовый пожалеть даже врага.

Рядовой Владимир Миронов (Артист). Кличку *Артист* получил потому, что хотел стать артистом, поступал в театральный институт, но не поступил.

Рядовой Павел Рюмин. Тихий, нерешительный, физически слабый боец из интеллигентной семьи.

Рядовой Борис Михновец. Эгоистичный, скрытный, трусливый боец, переживающий только за себя.

Старший лейтенант Корзун. Командир отделения.

На преддемонстрационном этапе также необходимо познакомить обучаемых с лексикой ономастического характера, которая встречается в фильме *Смоленск, Вязьма, Великие Луки, Метельск, Ведянино, Ижевск, Купалово, Липки, Нальчик*.

Фильм «Туман» относится к фильмам военной тематики, поэтому в нем широко представлена профессиональная военная лексика: названия видов оружия и их частей; воинские обращения, команды и речевые клише. Для понимания этой лексики нами предлагаются следующие задания:

Задание 3. Прочитайте названия оружия и их частей. Эти названия прозвучат в фильме. Переведите незнакомые слова по словарю.

Автомат, пистолет, осколочно-фугасная граната, мина, патрон, рожок, предохранитель, предохранительный колпачок.

Задание 4. Прочитайте воинские обращения, которые звучат в фильме.

Товарищи бойцы, товарищ старший лейтенант, товарищ подполковник, рядовой, господа краповые береты.

Задание 5. Прочитайте воинские команды и речевые клише, которые звучат в фильме. Скажите, в какой ситуации они могут быть использованы.

- | | |
|--|---------------------|
| - Равняйся, смирно! | - Вольно! |
| - Второе отделение, шаг вперёд! | |
| - Шагом марш! | - Стой, раз, два! |
| - Направо! | - Выходи строиться! |
| - Второе отделение, на первый, второй рассчитайся! | |
| - Слушаем боевую задачу. | - Вперёд, бойцы! |
| - Разрешите обратиться. | - Разрешите вопрос. |
| - Отставить! | - Молчать! |
| - Ложись! | - Подъём! |

В ходе подготовки к просмотру следует также обратить внимание на фразеологизмы и устойчивые выражения, которые звучат в фильме, и совместно с преподавателем установить их значение: *пропускать мимо ушей; держать ухо остро; прописная истина; от судьбы не уйдёшь; слава богу; кушать подано; взять в плен; недалеко ушли* (от истины); *есть шанс* (не остаться голодными); *с землёй сравнять*.

Сюжет фильма построен на многочисленных диалогах между героями. Чтобы иностранец понял, почему герои фильма говорят и ведут себя так, а не иначе, преподавателю необходимо объяснить реалии, лежащие в основе русского речевого поведения, научить видеть окружающую действительность, задумываться над ней, искать ответы на возникающие вопросы. Практически все диалоги фильма включают в себя просторечную лексику. Просторечия – это слова, которые характеризуются своей некодифицированностью, анормативностью, смешанным характером используемых языковых средств. Очень часто они не имеют прямых аналогов в других национальных языках, поэтому для лучшего понимания сюжета фильма на них следует обратить особое внимание.

Задание 6. Прочитайте просторечные выражения, которые звучат в фильме. Обсудите с преподавателем их значение.

Снимать часового; можно выбросить калаши; поймать машину; знаю, где срезать (путь); в двух километрах бетонка; училка немецкого; гнилью несёт; жрать хочу; он сейчас сдохнет; дай телефон звякнуть; не тормози; не тупи; принесло энтузиастов; не хилый панасоник (о репродукторе); валить немцев; движуха какая-то; мой батя ; оружие ему по барабану; нашли крайних; немцы тусуются.

Задание 7. Прочитайте мини-диалоги. Попробуйте догадаться о значении выделенных устойчивых и просторечных выражений.

- Товарищ старший лейтенант, *разрешите вопрос.*
- *Давай.*
- *А какой* нам эта разведка? Ну мы ведь не спецназ.
- Какой хороший вопрос. Вот *к те* подойдёт враг и скажет: «Рядовой Миронов, скажите пожалуйста, а *вы случаем* не спецназ?»
- Никак нет!
- Молодец. Вот тебе сосательная конфетка. Отставить смех!

- Сержант!
- *А?*
- Да *ты хоть врубаешься*, чё здесь происходит? Или нет?
- И не надо на меня *орать*.
- Да кто здесь *орёт*? Это ты здесь *орёшь*.
- *Закрой рот*, рядовой Мухин.
- *Да пошёл ты!*

- *Слышь, Димон*, а чё правда у тебя *батя* в Ижевске на оружейном работает?
- Да. А что?
- Да так ничего. Просто понятно теперь чё ты по оружию *прикалываешься*.
- Вообще, у меня *батя* рыбалку любит, а оружие ему так, *по барабану*.

- Слушай, *батя*. А скажи, а где здесь немцы в основном *тусуются*?
- Чего?
- Ну, в смысле базируются. *Ферштейн*?
- *Батя*, мы в ваших краях недавно. Ну, как-то *обрисуй обстановочку*.
- Ну а чего тут *обрисовывать-то*? В Метельске *немчуры навалом*.

- *Слышь, Патрон*, а мы же это ... *поляну-то не выставили*.
- *В смысле?*
- Да без смысла. Никто не охраняет.
- Ну так иди и охраняй.
- Есть!

В фильме неоднократно звучит немецкая речь, которая дается с сурдопереводом, но герои фильма часто смешивают русские и немецкие сло-

ва: все *арбайтен* (работают), а ну, *хэндэ хох* (руки вверх); *айн* папирос, *биттэ* (Одну папиросу, пожалуйста); большое *данке* (спасибо).

После проведенной подготовительной работы студенты (курсанты) знакомятся с кратким содержанием фильма.

Задания *демонстрационного этапа* направлены на активизацию речемыслительной деятельности обучаемых и развитие умений восприятия информации. На этом этапе происходит уяснение содержания фильма, определение обозначенных в нем проблем, а также акцентируется внимание на персонажах фильма. Задания во время просмотра фильма направлены на лучшее понимание сюжета, помогают решить конкретные вопросы, обозначенные в предлагаемом фильме, и сосредоточить внимание на важнейших ситуациях картины.

Задание 8. Прочитайте пункты плана. Во время просмотра фильма расставляйте их в логичной последовательности.

Марш-бросок.

Эпизод в школе.

Встреча с фашистами.

Автобус с ветеранами.

Гибель старшего лейтенанта.

Смерть деда и Насти.

В партизанском отряде.

Наказание от командира части. Внеплановый марш-бросок.

Дезертирство рядового Михновца.

Гибель рядового Миронова (Артиста).

Знакомство с дедом и Настей.

Взрыв штаба и освобождение пленных в Метельске.

На параде.

Решение сократить путь через болото.

Выход из тумана сержанта Силантьева («Патрона»).

На минном поле.

Гибель рядового Рюмина.

Выполнение боевой задачи с целью добыть для себя оружие.

Гибель рядового Чирко (Бабника).

Гибель рядового Борщова (Яндекса).

Пленение немецкого солдата и гибель рядового Мухина.

Гибель рядового Валеева (Фаната).

Операция на аэродроме с целью отбить АК-74 у немцев.

Гибель рядового Завадского (Ферштейна).

Целью *последнедемонстрационного этапа* является контроль понимания основного содержания фильма, развитие устных и письменных речевых навыков. Последнедемонстрационный этап тесно связан с двумя предыдущими этапами и является их логическим продолжением. После про-

смотря фильма проводится первичное обсуждение и обмен впечатлениями. С целью выявления эмоционально-логического восприятия фильма и усвоения его основного содержания обучаемым можно предложить следующие вопросы:

1. Из-за кого бойцы во время марш-броска опаздывали в воинскую часть на обед?
2. Почему бойцы остановили автобус с ветеранами?
3. Как ведут себя бойцы во время просмотра фильма о войне и почему?
4. Почему прервали просмотр фильма?
5. Как командир части наказал провинившихся солдат?
6. Почему бойцы решили сократить путь через болото?
7. О чём подумали бойцы, когда увидели людей в немецкой форме?
8. Кто из героев погиб первым?
9. Почему немец не убил рядового Завадского (Ферштейна)?
10. Что произошло на хуторе у деда?
11. Как сбежал пленный немец?
12. О чём спросил умирающий дед у Рюмина?
13. Как встретили бойцов партизаны?
14. Как бойцы оказались в плену у немцев?
15. Кто помог бойцам освободить своих товарищей из плена?
16. Что фашисты хотели сделать с захваченными автоматами Калашникова?
17. Что сделали бойцы, чтобы вернуть своё оружие?
18. Почему после парада ветеранов бойцы второго отделения остались стоять в строю?

Обучаемые должны не только понимать общее содержание фильма, но и помнить его конкретные эпизоды, оценивать события, давать характеристику героям, используя проработанный на преддемонстрационном и демонстрационном этапах речевой материал. Для этого предлагается работа с мини-диалогами по фильму:

Задание 9. Прочитайте мини-диалоги. Скажите, в каких эпизодах фильма вы их услышали.

- А это что такое?
- Это патрон.
- Он что, шутит? Я и так вижу, что это патрон.
- Он не боевой – там пороха нет.
- А что там? Героин?
- Силантьев, я тебе сколько раз говорил убрать.
- А солдату, похоже, плевать на твои приказы.
- Товарищ полковник, мне его отец привёз. Он с ним воевал.

- На. И чтоб я его больше не видел. У нас здесь, слава богу, не война.

- Товарищ старший лейтенант, разрешите обратиться.

- Давай, родной!

- Я б не советовал здесь срезать.

- Что значит я бы не советовал?

- Тут, если напрямик пойдём, так в болото упрёмся. Тропинок-то там хватает, только место гнилое.

- Я не понимаю слово гнилое, Чирко.

- Да там коровы пропадают, то ещё что. А два года назад бабка пошла за клюквой, так до сих пор ходит.

- Значит так, рядовой Чирко, ты не бабка, не корова, ты боец российской армии, Чирко. Бойцы, поднимаемся! Через болото идём!

- Что происходит?

- Война, парни, война.

- Какая война?

- Великая Отечественная война.

Особое внимание на последемонстрационном этапе следует уделить заданиям, направленным на развитие устной и письменной речи, на продуцирование развернутых монологических и диалогических высказываний. Выполнение заданий этого этапа может быть организовано в форме обсуждения, полемики, дискуссии, устного или письменного высказывания по тематике фильма. Нами предлагаются следующие задания:

Задание 10. Прочитайте слова одного из героев фильма – Миронова (Артиста). Опишите события, которые произошли потом.

Эта война, она не нужна, ни вам, ни мне, вообще никому. Именно на этой войне у меня умер дед. Ты неужели не понимаешь? Ты поймёшь. Ты, может быть, пока не понимаешь, но ты, ты поймёшь.

Задание 11. Прочитайте полилог. Скажите, почему никто из бойцов не может убить пленного фашиста. Расскажите, что сделал фашист.

Мухин (Муха). Всё, не могу. Простите, но я просто не могу. Я ..., я ...

Валеев (Фанат). Дай сюда ... Да пошёл он. Жалко на него пулю тратить. Его вообще нет, и война эта кончилась давно.

Рюмин. А пленных разве расстреливают?

Чирко (Бабник). Нет, в гости приглашают.

Яндекс. Это мы тут гости. Это вообще не наша война.

Валеев (Фанат). А Миронова на какой войне убили? А земля это чья?

Яндекс. А у меня деда к мотоциклу привязали и два километра тащили, зимой в сорок третьем.

Мухин (Муха). Всё, хватит. Дай! (Выстрел) ... Пистолет какой-то странный. Я не знаю ... Сейчас, подождите ...

Силантьев (Патрон). Так, всё, хватит. Муха, сядь, будешь стеречь пленного, садись, на ... Оказывается, убить не так просто.

Яндекс. Наверно. Хотя, говорят, что к этому можно привыкнуть.

Силантьев (Патрон). Не знаю. Отец мне говорил, что нельзя.

Задание 12. Скажите, к какому эпизоду фильма подходят слова: «Продал Родину за сигарету».

Задание 13. Скажите, кто из бойцов не имел клички. Как вы думаете, почему?

Задание 14. Скажите, какой из героев фильма вам больше всего понравился. Опишите его. (Как его зовут? Есть ли у него кличка? Почему он имеет такую кличку? Какой у него характер? Как он относится к товарищам? Как он ведёт себя в экстремальных ситуациях? Как он погибает?)

Задание 15. Прочитайте монологи, которые звучат за кадром в начале и в конце фильма, разговор деда с рядовым Рюминым. Напишите эссе о том, как менялось отношение к истории и войне у молодёжи.

1. Эта история случилась в обычной воинской части. С нами. Нам твердили прописные истины о долге, чести, отваге и мужестве. Говорили про нашу слабость, трусость, глупость. А нам было просто скучно. И мы пропускали всё мимо ушей. От подъёма до отбоя нам внушали *армия, родина, война*, но мы слышали только слова, распухавшие гулким туманом в голове. Но потом туман рассеялся. И кто бы мог подумать тогда, что это произойдёт после обычного построения.

2. В детстве, в школе на уроках истории я засыпал. Мне было скучно и не интересно. Говоря о Великой Отечественной, учитель обращался к числам, схемам и показывал карты со стрелками. И только сегодня я понимаю, что за всем этим стояли настоящие люди: мальчики, девочки, младше меня, которые дрались за Родину, погибали за неё, за нас, сегодняшних, за нашу жизнь. Каждый год 9 мая мама водила меня на парад. Мне нравилось смотреть, как блестят ордена на солнце. Мама покупала мне шарики, флажки. Все улыбались. Мама дарила цветы. Я только не мог понять, почему этот праздник, говорят, «со слезами на глазах». Теперь я всё понял: Родина одна. Одна на все времена.

3. Разговор деда с рядовым Рюминым

– Дед, не умирай, слышишь, дед.

– Мне можно, я старый. Одно жалко, знать бы, когда война кончится.

– Весной кончится.

– Больно ты скорый, сынок. До весны нам немцев не погнать.

– Весной сорок пятого. Я точно знаю. Мы эту победу никогда не забудем. Дед, понимаешь? Для нас 9 мая самый главный праздник будет, важнее Нового года. И ветераны каждый год будут идти по главной улице, а все им будут цветы дарить и спасибо говорить. Минута молчания каждый год: и через 10 лет, и через 20, через 40, и чрез 70, всегда, понимаешь, дед. И кино снимать, потому что, если бы не вы, нас бы вообще не было.

Задание 16. Убедите своих друзей посмотреть этот фильм. Приведите для этого важные аргументы.

Задание 17. Напишите сочинение о своём отношении к войне.

Предлагаемая работа с художественным фильмом «Туман» имеет военно-патриотическую направленность и может быть использована на занятиях РКИ как с курсантами военных учреждений образования, так и со студентами невоенных вузов в рамках лексических тем «Великая Отечественная война» или «Праздник – День Победы». Использование этого аутентичного фильма в процессе обучения РКИ дает большие возможности для развития умений и навыков во всех видах речевой деятельности.

Литература

1. Верещагин Е.М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного/ Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 1990.

2. Весова Т.Н. Методические основы использования художественных фильмов в процессе преподавания русского языка как иностранного/ Весова, Т.Н., Чистякова, Е.В. // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2013. – № 2 (105). Том 12. – С. 145–148.

3. Дунькович Ж.А. Лингвострановедческий компонент в преподавании русского языка как иностранного (на примере фильма «Туман» режиссёров И.Шурховецкого, А.Аксененко) / Ж.А. Дунькович, С.М. Рукавишникова, С.И. Фатеева // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному: сб.науч.ст./ редкол.: С.И. Лебединский. – Мн.: Изд.центр БГУ, 2017. – Вып.4. – С.28 – 32.

4. Крючкова Л.С. Русский язык как иностранный. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – 3-е изд. – М.: Флинта : Наука, 2012.

5. Курлова И.В. Работа с учебными, мультипликационными и художественными фильмами на уроке РКИ [Электронный ресурс] / И.В. Курлова – Режим доступа: <http://library.cie.ru/file.php/b8d63bd74941a6789acf374984294859.pdf?load=true> (дата обращения: 12.03.2017).

6. Овчинникова М.В. Научно-методические основы формирования социокультурной компетенции при обучении русскому языку американ-

ских учащихся (на материале учебных видеофильмов): дис. ... канд. педагог. наук / М.В. Овчинникова. – М., 2006. – 219 с.

7. Степаненко В.А. Современные подходы к методике преподавания русского языка как иностранного / В.А. Степаненко, М.М. Нахабина, И.В. Курлова // Вестник РУДН. – Серия Вопросы образования: языки и специальность. – 2013. – № 3. – С. 175 – 181.

Е.В. Измайлова, Е.И. Рогожина

Саратов, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского

ТРЭВЕЛ-ШОУ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Со второй половины XX в. в методе преподавании русского языка как иностранного активно изучаются приемы интенсификации процесса обучения. К этому вопросу обращались в своих работах такие исследователи, как Ю.К. Бабанский, О.П. Быкова, А.В. Дудников, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Т.С. Кудрявцева, А.Н. Щукин.

Интенсификация обучения – это путь достижения максимума эффективности в овладении учащимися иностранным языком как средством общения за счет широкого использования коллективных форм обучения и воссоздания на занятиях речевых ситуаций в сжатые сроки при значительной ежедневной концентрации учебных часов и минимальных затратах усилий студента и преподавателя [1], [3], [5].

И.А. Зимняя выделяет следующие параметры интенсивного метода обучения [1]:

- 1) увеличение объема и скорости усвоения материала;
- 2) количество и вариативность приемов обучения (упражнений);
- 3) плотность общения;
- 4) активизация психологических резервов личности обучаемого;
- 5) мобильность, опирающаяся на методику гибкого просмотра.

Интенсифицировать процесс обучения на занятиях по РКИ, особенно в условиях краткосрочного обучения, помогают видеоматериалы: кинофильмы, видеокурсы, мультфильмы и т.д. К вопросу об использовании видеоматериалов на уроках РКИ обращались такие исследователи, как Н.Д. Афанасьева, С.С. Захарченко, И.Б. Могилева, О.П. Быкова, В.В. Новикова, А.Н. Богомолов. Так, по мнению О.П. Быковой, видеоматериал является информативной страноведческой единицей и имеет три стороны: единицу презентации; сумму знаний учащихся по предлагаемой теме (восприятие учащимися); единицу обратной связи (объем информации, активизирую-

щийся учащимися в продуктивных видах речевой деятельности – говорении или письме) [4].

Интенсифицировать процесс обучения на занятиях по РКИ помогут телепрограммы, которые обладают чертами научно-познавательных и развлекательных передач. Представляется, что к подобным программам можно отнести, в частности, трэвел-шоу.

Трэвел-шоу – современный телевизионный жанр, развлекательно-познавательного характера, главной особенностью которого является отражение информации об истории, культуре, географии и туризме с элементами различных телевизионных форматов: документального фильма, образовательной программы, развлекательного ток-шоу с участием ведущего, реалити-шоу, сериала и рекламного ролика [6]. Цель трэвел-шоу – познакомить зрителей с культурой и традициями своей страны и стран зарубежья, поэтому подобные программы представляют собой богатый страноведческий материал для использования на занятиях РКИ.

Методологически целесообразно выбирать отдельные выпуски программ о России, отражающие национально-культурную специфику страны изучаемого языка. На примере отдельных выпусков программы «Следуй за мной» («Москва», «Камчатка», «Санкт-Петербург» и «Байкал») рассмотрим лингвометодические возможности работы с трэвел-шоу на занятиях РКИ в группах иностранных студентов/стажеров в условиях краткосрочной системы обучения русскому языку.

Мы намеренно разграничиваем понятия *трэвел-шоу* и программы о путешествиях («Непутевые заметки», «Их нравы» и т.д.), так как на наш взгляд, главное отличие состоит в основной цели, которую ставят перед собой ведущие. Задачей путешествия ведущих трэвел-шоу «Следуй за мной» является в первую очередь поиск подходящих мест для фотографий, в ходе этого поиска они знакомят зрителей с достопримечательностями и особенностями других стран или городов. Необычность сценария программы, живые диалоги, признаки азарта и юмора могут мотивировать к изучению иностранного языка на занятиях РКИ. Таким образом, трэвел-шоу способствуют развитию социокультурной компетенции, позволяют преодолеть межкультурный и психологический барьер в общении, активизировать речевую деятельность учащихся.

Ролики должны быть познавательного характера, информативно-содержательными, сюжетными, то есть удобными для изложения, доступными пониманию, соответствовать современной реальности иноязычного общения, создавать благоприятные условия для знакомства обучающихся с новой страноведческой информацией, бытом народа, его культурой, особенностями национально-коммуникативного поведения [8].

Особое внимание преподавателю РКИ необходимо уделять отбору видеоматериала, так как программы прежде всего ориентированы на носителя языка, поэтому выпуски трэвел-шоу должны соответствовать уровню

языковой подготовки инофона, а также его культурным знаниям, целям и возрасту. Выбранная программа должна отражать русскую лингвокультурную действительность, иметь структурно-целостное содержание (законченность сюжета, наличие одной ведущей темы), иметь оптимальное соотношение теоретического, практического, фактического, иллюстративного материалов. Одним из важных критериев отбора материала является информативность – это “степень его смысло-содержательной новизны для читателя, которая заключена в теме и авторской концепции, системе авторских оценок предмета мысли” [2, с. 60.]. Желательно, чтобы ведущие телепрограммы имели хорошую дикцию, использовали коммуникативные конструкции и однозначно интерпретируемые высказывания, конкретную и общеупотребительную лексику, исключали жаргон, сниженную лексику, просторечия. Оптимальным для понимания представляется умеренный темп речи ведущих. Каждый видеоролик должен быть продолжительностью 3-7 минут (так как программа как правило длится дольше, рекомендуется демонстрировать материал фрагментарно).

Подобным критериям, на наш взгляд, соответствуют некоторые выпуски выбранной нами телевизионной программы «Следуй за мной». Рассмотрим особенности языкового материала выпусков программы на разных уровнях языка: лексике, морфологии и синтаксисе.

Представим лексические единицы в виде тематических блоков: *части тела* (руки, глаза, нос, палец и т.д.); *активные виды отдыха* (фигурное катание, рыбалка, подводная рыбалка, удочка, рыбак и т.д.); *природа* (гора, пещера, пляж, Тихий океан, долина, холм, лед и т.д.); *погода* (ветрено, холодно, туманно, тепло, время года, мерзнуть, и т.д.); *искусство, архитектура* (собор и храм, музей, академия); *путешествия, туризм* (экскурсия, гостиница, машина, маршрутка, метро, автомобиль, маршрутка, самолет, летать, ездить, плыть, за рулем и т.д.); *пища* (ресторан, приготовление краба и т.д.); *животные* (собаки, кони, тигры, слоны, медведи, рыба, черепаха, нерпы, касатки, акулы, осьминоги). Отметим, что большинство лексических единиц находятся в активном лексическом словарном запасе носителей языка и соответствуют уровням владения А2, Б1.

Трэвел-шоу предоставляют возможность познакомить студентов с российскими социокультурными реалиями (Цирк им. Никулина, Юрий Никулин, Памятник рабочему и колхознице, ВДНХ, киностудия «Мосфильм», МГУ, «Москвариум», квартал «Москва-Сити», Москва-река, ГУМ, Красная площадь, Большой театр, озеро Байкал, сибиряки, Абаченская бухта, сани, разводные мосты, настойка, брусника и т.д.)

Облегчить процесс восприятия иноязычного лексического материала позволят интернационализмы (квадроцикл, серфинг, кемпинг, баскетбол, инстаграм, вулкан, гейзер, ламы, и т.д.)

Ведущие программы активно используют в своей речи различные грамматические конструкции, поэтому демонстрация студентам отдельных

видеофрагментов поможет сформировать речевую компетенцию и отработать темы, представляющие для студентов особую сложность, в частности падежи русского языка на примере употребления глагольных конструкций со связью управление. Отметим, что освоение грамматических навыков помогает преодолеть барьер на пути формирования не только языковой, но и речевой и социокультурной компетенции [7].

Приведем грамматические конструкции, используемые в программе:

2. гл. + Р.п. (начинать с ___ / бояться ___);
3. гл. + Д.п. (подойти к ___ / завидовать ___);
4. гл.+В.п. (сделать ___ / любить ___ / чувствовать ___ / пересекать ___ / надевать ___ / надевать на ___ / одевать ___ / искать ___ / делать ___ / пробираться сквозь ___);
5. гл. +Тв.п. (следовать за ___ / пролетать над ___ / знакомиться с ___/);
6. гл.+Пр.п. (слышать о ___ / побывать в ___).

Среди придаточных, используемых ведущими, можно выделить *обстоятельственные* - причины (почему, поэтому, потому что), времени (когда), цели (чтобы), условия (если), места (где), *определятельные* (какой) и *изъяснительные*.

Использование вводных слов (итак, например, конечно, с другой стороны) и вводных предложений (честно вам скажу; мне кажется; я думаю; насколько я понимаю) помогают сделать речь выразительной и логически связной, а также содержат оценку говорящего и вносят в нее авторскую интонацию для привлечения внимания слушающих.

При работе с видеороликами необходимо учитывать ряд факторов, затрудняющих процесс восприятия информации студентами. Отдельную проблему для изучающего русский язык представляет *эмоционально-окрашенная лексика* (величественный, неизведанный, все пробирающий, невероятно, неизведанный, потрясающий, завораживает и т.д.), *молодежный жаргон* (классный, скинуться, торчать и т.д.), *лексика, не соответствующая уровню языковой компетенции инофона* (упряжка, судно, заповедник, ущелье, мореход и т.д.), *сложные синтаксические конструкции* (причастные и деепричастные обороты).

Рекомендуется избегать *не озвученных в студии фрагментов видеороликов*, поскольку они могут быть непонятны иностранцам из-за плохой слышимости и нечеткой артикуляции, *неинформативных фрагментов*, так как они мешают пониманию основной сюжетной линии, и *фрагментов, в которых ведущие допустили речевые ошибки* (пришла такая мысль, что...).

Пользуясь дополнительным страноведческим материалом в видеоформате, преподаватель РКИ повышает познавательную активность студентов, расширяет их коммуникативные возможности, наглядно демонстрирует функционирование речевых моделей в общении, создает положительную мотивацию для изучения иностранного языка. Работа с видеоматериалом

териалом на примере трэвел-шоу способствует обогащению лексического запаса инофона, умению активно использовать в речи разнообразные грамматические конструкции, а также позволяет познакомить обучаемого с реалиями иноязычной культуры. При этом механический процесс заучивания новых слов и грамматических правил отходит на второй план.

Литература

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г.Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / А.Э. Бабайлова. – Саратов: Изд. Саратовского университета, 1987.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (методические основы) / Ю.К. Бабанский. – М. : Изд-во «Просвещение», 1982. – 192 с.
4. Быкова О.П. Учебные модули для работы с видеоматериалом / О.П. Быкова // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 2. – С. 33-40.
5. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Изд-во Московского университета, 1986. – 176 с.
6. Нагаєнко Н. С. Телевізійний проект «Орел и решка» як тревел-шоу: жанрові ознаки, структура, сюжет / Н.С. Нагаєнко // Медіакартина світу: формування особистості під впливом медіа : міжрегіональна студентська конференція, 14–15 травня 2015 р. : тези доповідей. – Бердянськ : БДПУ, 2015. – С.34 – 37
7. Петруль А. Н. Роль грамматических навыков в коммуникативно-ориентированном обучении иноязычному общению / А.Н. Петруль // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Международ. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). – Санкт-Петербург: СатисЪ, 2014. – С. 172-176
8. Яхина Д.И. Формирование навыков аудирования сквозь призму рекламных текстов в условиях краткосрочного обучения русскому языку как иностранному / Д.И. Яхина // Фундаментальная и прикладная наука: основные итоги 2016 г.: Материалы II Ежегодной международной научной конференции 15-16 декабря 2016 г., Санкт-Петербург, Россия – Северный Чарльстон, Южная Каролина, США. – North Charleston: CreateSpace, 2016. – С. 66-70.

С.Е. Калдыкозова, Ж.А. Рискелдиева, Г.А. Темирбекова
Шымкент, Южно-Казахстанский университет имени М.Ауезова,
К. Жанабаева
Шымкент, средняя школа № 58
Г. Адамова
Шымкент, Международный казахско-турецкий университет
им. Яссави

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ГРАМОТНОГО ПИСЬМА СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПСМИИК»

В современных условиях расширения международных экономических связей существует потребность в подготовке высококвалифицированных специалистов с таким уровнем владения языками, который позволяет осуществлять непосредственное общение с зарубежными партнерами в профессиональной деятельности. Овладение языком профессии становится одним из условий успешного овладения специальностью. Один из самых популярных журналов Европы (Forbes) опубликовал следующую любопытную статью. Сутью её является факт, доказывающий основные причины продвижения по карьерной лестнице. Была выявлена зависимость — чем грамотнее сотрудник, тем быстрее он делает карьеру. Многие опрошенные работодатели заявили, что отказываются брать на работу безграмотных людей. Педагоги, лингвисты, методисты всегда единодушно признавали, что грамотное письмо - это проявление и речевой, и общей культуры человека (К. Д. Ушинский, Ф.И. Буслаев, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба, Л. С. Выготский, Н. С. Рождественский, Л. П. Федоренко, М. Р. Львов, М. М. Разумовская и др.). Орфографическая грамотность является, как известно, составной частью общей языковой культуры, а также важной стороной профессиональной речевой культуры.

В контексте обучения русскому языку студентов неязыковых специальностей вузов актуальной задачей является овладение ими знаниями терминов специальности и получение навыков и умений использовать узкоспециализированную лексику для выполнения учебных профессионально ориентированных заданий, направленных на дальнейшее общение. Практика и опыт преподавания русского языка в вузе показывают, что методики, направленные на профессионально-ориентированную деятельность студента, могут внести положительный вклад в изучение русского языка и способствовать повышению уровня его орфографической компетентности. Проблемы формирования и закрепления навыков грамотного письма привлекают пристальное внимание специалистов. В настоящее время в методической литературе представлены разнообразные подходы к решению задач изучения и усвоения орфографических понятий и правил. Совершенствованию изучения правил посвящены работы Н.Н. Алгазиной,

М.Т. Баранова, М.М. Разумовской, Значительный вклад в развитие идей упреждающего обучения внесли Н.И. Жинкин, Н.Н. Алгазина. Труды А.И. Власенкова, Л.Б. Селезневой, Н.Н. Алгазиной посвящены проблемам алгоритмизации обучения орфографии [1]. Разрабатывались и разрабатываются как общие (Л.П. Федоренко, М.Р. Львов и др.), так и частные вопросы обучения. Немаловажными в системе обучения письму являются исследования психологов Д. Н. Богоявленского, С.Ф. Жуйкова, Г.Г. Граник. Исследования психологов и педагогов показали, что оптимальным путем обучения орфографии является такой, при котором орфографический навык формируется первоначально как система осознанных действий. В результате специальных упражнений происходит их сокращение и автоматизация. Сознательное владение орфографией включает в себя умение выделять орфограммы, относить каждую к определенному правилу и, наконец, писать в соответствии с правилом. Лингвисты, психологи, методисты подчеркивают зависимость результатов обучения орфографии от развития у учащихся способности обнаруживать в словах места, которые нужно писать по правилу [5, 7].

Прочность навыков грамотного письма достигается при использовании в обучении системы упражнений и заданий, активизирующих мыслительные процессы, познавательную деятельность учащихся и формирующих лингвистическую, коммуникативную и профессиональную компетенцию учащихся. Система эффективных орфографических упражнений, надежно формирующих навыки правописания, - давняя и все еще не решенная методическая проблема [9].

Особое внимание при составлении орфографических тренировочных упражнений преподавателям следует уделять следующим орфограммам: безударные непроверяемые гласные в корне; согласные в корне; правописание суффиксов прилагательных и причастий, правописание падежных окончаний существительных, правописание окончаний прилагательных и причастий, -правописание личных окончаний глаголов, правописание сложных слов; отдельные, слитные и полуслитные написания, употребление прописных букв и др.

Учитывая профессиональную направленность языковой дисциплины, мы предлагаем следующие виды орфографических упражнений:

а) закрепление базовых учебных и коррелирующих специальных профессиональных умений;

б) перенос умений в сферу профессиональной деятельности, т.е. на уровень свободного письма: обобщение данных разбора языкового материала (группирование орфограмм), аналитико-синтетическая обработка профессиональной информации, применение знаний в условиях свободного письма, составление плана темы, составление учебных профессиональных мини-словарей, рецензирование ответов, тестирование, диктант с проверкой по словарю, диктанты с профессиональной те-

матикой, текстовые межпредметные задания, орфографическая правка текстов и документов, составление текстов и документов по заданию.

С учётом основных принципов, положенных в основу усвоения правописания, сознательного и механического, мы предлагаем следующие орфографические упражнения на формирование орфографических навыков у студентов - строителей.

Упражнение 1. *Вместо точек вставьте нужные орфограммы. Объясните правописание данных слов.*

Стр...ительные материалы, каме...ые п...роды, естестве...ый камень, вяжущие в...щества, ц...мент, изв...сть, б...тон, гидр...изоляциянные материалы, к...рамические плитки, кров...льные материалы, руб...роид, астб...стоцемент, обл...цовочные материалы, низкая т...плопроводность, строящийся об...ект, щеб...нь, сп...кание, к...рамика, омон...личивание.

Упражнение 2. *Определите тип орфограммы. Объясните правописание следующих орфограмм. Подберите проверочные слова.*

Кла...ка фундаментов, лан...шафтные дизайнеры, портлан...цемент, обжи... кирпича, обле...ченный бетон, используют доба...ки, находится в опалу...ке, расхо... вяжущих веществ, уменьшению деформаций уса...ки, высушенные загото...ки, офисные перегородо...ки, снеговая нагру...ка, кровельный руберои..., атмосферные оса...ки, укла...ка битумной черепицы.

Упражнение 3. *Вставьте в приставках с или з. Объясните правописание следующих орфограмм.*

И...пользование в кладке, ...бежистость, и...готовление паркета, и...мельчение продукта, конец ...хватывания, процесс ...пекания, ра...давливание на прессе, ра...тапливание битума, и...мельчать в порошок, ра...пределерие глинистых частиц, ...цепление, и...бежать нарушения, тепловое и...лучение, механическое во...действие, ра...жижение битума..

Упражнение 4. *Вставьте вместо точек н или nn. Объясните их правописание.*

Каме...ые п...роды, естестве...ый камень, це...ая древесная порода, бето...ые блоки, пережже...ый кирпич, погаше...ая известь, смеша...ые растворы, негаше...ая известь, повыше...ая влажность, высуше...ые заготовки, око...ая промышленность, теплоизоляцио...ые свойства, стекла...ое ограждение, полирова...ое стекло, облегче...ый бетон, мягкие руло...ые материалы, гидроизоляцио...ые материалы, цементно-песча...ая черепица, оцинкова...ые металлические профилирова...ые листы, прессова...ая обожже...ая глина, окисле...ый битум, керамизирова...ый гранулят.

Упражнение 5. *Раскройте скобки. Объясните правописание сложных прилагательных и причастий.*

(Древесно)стружечные плиты, (древесно)волокнистая фанера, (известь)кипелка, (туго)плавкие глины, (огне)упорные материалы, (мелко)дисперсное измельчение, (солее)устойчивые марки, (железо)бетонные изделия, (сульфато)стойкий цемент, (архитектурно)отделочные работы, (высоко)глинозёмистый цемент, (известково)песчаные растворы, (кремне)земсодержащие минералы, (тепло)изоляционные материалы, (монтаж)полиэтиленпечковая гидроизоляционная пленка.

Упражнение 6. *Перепишите, раскрывая скобки и ставя существительные в нужном падеже единственного числа. Определите их склонение, падеж обозначьте окончания. Объясните правописание данных существительных.*

Строительные материалы, которые добывают или изготавливают в (район) строящегося объекта, принято называть местными строительными материалами. Для использования в (кладка) фундаментов бутовой камень должен быть чистым и не крошится. На снижение (прочность) древесины значительное влияние оказывают повышенная влажность, отклонения от нормального строения, повреждения, пороки. В (древесина) различают влагу свободную и влагу гигроскопическую. При (высыхание) древесина сначала теряет свободную влагу, а затем гигроскопическую. Белый силикатный кирпич изготавливается из (смесь) (известь), воды и кварцевого песка методом сухого прессования. При (разведение) водой глина образует пластичную массу, легко поддающуюся любому формообразованию.

Упражнение 7. *Образуйте от данных глаголов имена существительные. Выделите в них «ошибкоопасные места». Объясните правописание безударных гласных в корне.*

Обжигать, спекать, твердеть, изготовить, гасить, дробить, измельчить.

Упражнение 8. *Вставьте вместо точек пропущенные орфограммы. Определите, от каких глаголов образованы данные имена существительные. Объясните правописание безударных гласных в корне.*

Уск...рение, обж...г, пом...л, выт...снение, упр...чение, ф...рмирование, разм...льчение, г...шение, скр...пление, по...вление, тв...рдение.

Упражнение 9. *Перепишите, согласовывая поставленные в скобках прилагательные с существительными, к которым они относятся. Выделите окончания. Объясните правописание окончаний прилагательных.*

Из (метаморфический) пород в качестве заполнителей наиболее часто используют мраморы. Наиболее распространенными и наиболее часто используемыми в составах (строительный растворный) смесей, в том числе и (сухой), являются (кварцевый) пески. (Керамический) изделия применяются в строительстве благодаря своим (физический) характеристикам, превосходящим другие материалы. Активно развивающаяся (оконный)

промышленность фактически полностью зависит от (качественный) стекла.

Шифер представляет собой (асбестоцементный) плиты, которые бывают (плоский), (белый) и (цветной).

Упражнение 10. *От данных имен существительных образуйте имена прилагательные. Выделите суффиксы. Объясните правописание н и нн в образованных прилагательных.*

Пергамин, картон, окно, картина, стекло, глина, качество, песок, камень.

Упражнение 11. *Замените выделенные слова сложными прилагательными и перепишите, ставя эти прилагательные перед существительными.*

Образец: Черепица из цемента и песка – цементно-песчаная черепица; материалы, поглощающие звук - звукопоглощающие материалы.

1. Древесные и стружечные плиты. 2. Древесные и волокнистые плиты. 3. Глины, которые легко плавятся. 4. Марки, устойчивые к солям. 5. Архитектурные и отделочные работы. 6. Цемент, который быстро твердеет. 7. Бетон, стойкий к морозам. 8. Битумные и полимерные материалы. 9. Порода из тонких пород. 10. Смеси, содержащие цементы.

Упражнение 12. *Запишите словами.*

8, 11, 17, 60, 80, 365, 413, 515, 699, 719, 79, 800, 988.

Упражнение 13. *Напишите прописью цифровые обозначения. Объясните правописание числительных.*

Бетон, как строительный материал, известен очень давно, более 6000 лет. Современный портландцемент (самое распространенное вяжущее для бетона) был изобретен в 1824 году Джозефом Аспдином, а бетон на его основе запатентован спустя 20 лет Исааком Джонсоном. С помощью таких вкраплений получают легкие бетоны плотностью от 1800 кг/куб.м и ниже. Когда плотность ниже 500 кг/куб.м, речь идет об особо легких бетонах. для устройства фундаментов используют только тяжелые (свыше 2200 кг/куб.м) смеси. Промежуточное положение занимает облегченный бетон (1800-2200 кг/куб.м). Морозостойкость, характеризует количество циклов замораживания-оттаивания, которое бетон может выдержать без ущерба. Обозначается буквой "F" изменяется в диапазоне 50...1000.

Упражнение 14. *Напишите прописью цифровые обозначения. Объясните правописание числительных.*

Глина стала применяться в строительстве более 5000 лет назад, что подтверждают раскопки кирпичной кладки, возраст которой насчитывает более 5 тысячелетий. В производстве кровельной черепицы отформованные и высушенные заготовки обжигают в печи при температуре около 1000 градусов. Такой обжиг делает черепицу прочной, с водопоглощением по объему около 5%. Черепица по стандартам должна выдерживать не менее 100 циклов размораживания и замораживания при испытаниях.

Упражнение 15. *Напишите прописью цифровые обозначения. Объясните правописание числительных.*

Красный керамический кирпич используется в любых видах кладки, в том числе и при строительстве фундамента. Его стандартные размеры: длина – 250 мм, ширина – 120 мм, толщина – 65 мм. Кирпич может быть одинарным (толщина – 65 мм, вес – 3,5 кг) или полуторным (толщина – 88 мм, вес – около 5 кг). Третий вид силикатного кирпича (двойной пустотный) существенно отличается размерами от обычного типа кирпичей (138 x 120 x 250 мм, вес – 5,7 кг). Шамотный желтый кирпич бывает двух видов: огнеупорный и тугоплавкий. Он может применяться в любых постройках. Размеры шамотного кирпича – 250 x 123 x 65 мм, вес – 3,4 кг (тугоплавкий весит на 0,5 кг меньше).

Упражнение 16. *Поставьте глаголы в нужную форму. Объясните правописание окончаний глаголов.*

Белый силикатный кирпич (изготавливается) из смеси извести, воды и кварцевого песка методом сухого прессования. Шамотный желтый кирпич (бывает) двух видов: огнеупорный и тугоплавкий. Важными критериями качества для всех видов кирпича (являются) правильная форма, ровные, без перекосов ребра, отсутствие трещин и вздутий. По назначению бетонные камни можно разделить на несколько видов: одни (предназначаться) для кладки стен и фундаментов, другие для лицевой кладки, третьи применяются для строительства перегородок.

Упражнение 17. *Перепишите текст. Составьте план. Найдите в тексте слова с орфограммами, сгруппируйте их по типам орфограмм. Объясните их правописание.*

Строительные материалы разделяют на природные (естественные) и искусственные. К первой группе относят: лесные (круглый лес, пиломатериалы); каменные плотные и рыхлые горные породы (естественный камень, гравий, песок, глина) и др. Ко второй группе – искусственным материалам – относят: вяжущие вещества (цемент, известь), искусственные камни (кирпич, блоки); бетоны; растворы; металлические, тепло- и гидроизоляционные материалы; керамические плитки; синтетические краски, лаки. Строительные материалы классифицируют по назначению и области применения, например кровельные – рубероид, асбестоцемент и др.; стеновые – кирпич, блоки; отделочные – растворы, краски, лаки; облицовочные, гидроизоляционные и др., а также по технологическому признаку их изготовления, например керамические, синтетические и др. Особую группу составляют теплоизоляционные строительные материалы – их изготавливают из различного сырья, применяют в различных конструкциях, но объединяются они общим свойством – малой объемной массой и низкой теплопроводностью, что и определяет постоянно возрастающий объем их производства и широкое применение в строительстве.

Упражнение 18. *Поставьте глаголы в нужную форму.*

Цемент (являться) наиболее распространенным вяжущим веществом для строительных и бетонных растворов, а также для изготовления бетонных и железобетонных изделий. Портландцемент (обладать) целым рядом преимуществ: после затвердевания совершенно не растворяется в воде, процесс схватывания у него (наступать) не ранее 45 мин с начала приготовления раствора и заканчивается не позднее чем через 10 ч. Полностью (твердеть) цементный раствор через 28 сут. Гидравлическая известь (бывать) слабогидравлической и сильногидравлической. Гипс строительный (применяться) как добавка к глинистым и известковым растворам для ускорения затвердевания и увеличения их прочности, а также в штукатурных работах. Битумы и дегти широко (использовать) для гидроизоляционных работ.

Таким образом, без хорошо сформированных орфографических навыков, когда выбор правильного написания происходит автоматически, на уровне бессознательно контроля, а сфера сознания полностью освобождается для осмысливания содержательной стороны письменного высказывания, невозможна успешная профессиональная речевая деятельность студентов.

Обучение орфографии в процессе развития профессиональной речи студентов – это систематическая планомерная работа, которая предполагает:

- одновременное формирование орфографических и речеведческих понятий, призванных обеспечить прочное формирование навыков грамотного письма;
- усвоение норм правописания на основе осознания того языкового содержания, которое составляет базовую сущность каждого орфографического правила;
- расширение терминологического запаса студентов;
- совершенствование всех видов профессиональной речевой деятельности (чтения, слушания, говорения и письма) в их единстве и взаимосвязи.

Литература

1. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков / Н.Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1987. – 158 с.
2. Граник Г.Г. Секреты орфографии / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. – М.: Просвещение, 1991. – 221 с.
3. Клобукова Л.П. Словообразовательное гнездо и словообразовательная парадигма / Л.П. Клобукова // Русский язык в школе. – 1983. – №5. – С79-82.

4. Куропаткина Т.И. Смешиваемые написания. Корни, различающиеся на письме одной гласной / Т.И. Куропаткина // Русская словесность. – 2003. – №8. – С.61-64.
5. Львов М.Р. Словарь справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – М.: РОСТ: Фирма«Скрин», 1997. – 253 с.
6. Матюгин И.Ю. Как запомнить словарные слова / И.Ю. Матюгин, Е.И. Чакаберия. – М.: Дрофа, 1997. – 386 с.
7. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе М.М. Разумовская. – М.: Просвещение, 1992. –192 с.
8. Скобликова Е.С. Обобщающая работа по орфографии / Е.С. Скобликова. – М.: Дрофа, 2005. – 175 с.
9. Шатова Е.Г. Структурирование и группировка учебного материала при обучении орфографии / Е.Г. Шатова // Русский язык в школе. – 2001. – № 2. – С. 3-10.
10. Шатова Е.Г. Применение алгоритмов в обучении орфографии Е.Г. Шатова // Русская словесность. – 2004. – №1. – С. 35-40.

А.А. Козакова

Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ИСТОРИЯ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА» ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

В многочисленных работах последних лет, посвящённых изучению практики преподавания различных дисциплин студентам-иностранцам (обзор см. в [1, с. 153]), отмечается, что из-за процесса глобализации, выдвинувшегося на первый план в современной системе образования, резко возросла (и с каждым годом продолжает увеличиваться) численность иностранных студентов в российских вузах. Так, по данным Высшей школы экономики, приведённым в [1, с. 153], 5% от общего числа студентов, обучающихся в России, составляют иностранцы (из них 79 % - граждане стран республик, входивших в СССР).

Ведущие вузы страны каждый год увеличивают количество студентов-иностранцев, расширяя набор специальностей, на которые те принимаются. В ноябре 2016 г. несколько российских вузов вошли в число лучших среди стран БРИКС и развивающихся экономик. Это МГУ им. М.В. Ломоносова, МИФИ, СПбГУ, НИУ «Высшая школа экономики» и др. [там же].

Экспорт образовательных услуг рассматривается как один из сильнейших факторов развития межкультурной коммуникации, расширения межнациональных и межличностных контактов, а также как путь привлечения в экономику страны талантливых людей [2, с. 2].

Одним из главных принципов обучения иностранцев в России признаётся принцип интеграции, который по-разному понимается разными авторами [1, с. 155], но в любом случае, с одной стороны, помогает «облегчить адаптацию студентов-иностранцев ближнего и дальнего зарубежья к российскому образовательному пространству», а с другой – «позволяет разнообразить методический и общеобразовательный кругозор преподавателей» [там же, с. 156].

Южный федеральный университет является крупнейшим и наиболее мощным высшим учебным заведением на Юге России и, безусловно, для него являются актуальными направления, признанные приоритетными в развитии современной системы образования, в частности, обучение иностранных студентов, а также участие российских студентов в обменных программах. По словам ректора ЮФУ М.А. Боровской, в 2015 г. университет планировал довести количество иностранных студентов до 4% от общего количества обучающихся [5].

Признавая неизбежность общемировых процессов глобализации и интеграции, не можем не отметить, что рядовой преподаватель вуза (и старший преподаватель, и доцент, и профессор), работающий со студентами-иностранцами, сталкивается с целым рядом проблем.

Основной, на наш взгляд, является прямое следствие стремления к интеграции – система т.н. «включённого образования». Студенты-иностранцы зачисляются в группу с российскими студентами, что должно способствовать установлению не только профессиональных, но и личностных контактов, погружению в русскоязычную среду, адаптации к чужой культуре и т.д. Хорошие результаты демонстрируют студенты, зачисленные на первый курс и прошедшие полный цикл обучения. При наличии всех трудностей, о которых речь пойдёт далее, временной фактор играет важную роль в формировании профессиональной личности таких учащихся. В среднем на всё отделение отечественной филологии (ок. 50 человек) филологического факультета ЮФУ (сейчас ИФЖиМКК) количество таких студентов-иностранцев было 2-4, в основном это были граждане Вьетнама, реже стран Латинской Америки, совсем редко – республик бывшего СССР.

В последние два года ситуация ощутимо изменилась. Основной поток иностранных студентов прибывает из КНР. Они приезжают на третий курс, вливаясь в группу отечественных филологов. Приезжают 25 – 30 человек. И преподаватели, и студенты сразу сталкиваются с различными проблемами.

Главная из них – очень низкий уровень начальной языковой подготовки. Это проблема не только ЮФУ, о чём говорят преподаватели разных вузов страны. Подробно она обсуждалась, например, на методической секции Международной научной конференции «Язык и культура: межкультурная антропология» (г. Ростов-на-Дону, 2017 г. – см.[3]), а также на IV Международной научно-практической конференции «Лингвистика, лингводидактика и межкультурная коммуникация: теория и практика» 24-27

мая 2017 г. в Таганроге [4]. Среди основных трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели, работающие с иностранными студентами, назывались резкое сокращение часов на изучение русского языка и изменение мотивации к обучению у приезжающих слушателей. В среднем из 25 человек более-менее объясниться на бытовом уровне умеют 3-4. Остальные вообще не понимают по-русски. По учебному плану иностранные студенты должны присутствовать на общих лекциях, чтобы получать необходимую им информацию. В реальности же работать в столь смешанной аудитории просто невозможно.

Например, лингвистический курс исторического плана «История русского литературного языка» является продолжением курсов «Старославянский язык» и «Историческая грамматика русского языка» и предполагает наличие у студентов определённых теоретических знаний об истории формирования славянских языков, исторической фонетике, исторической грамматике и т.д., а также практических навыков анализа старославянских и древнерусских текстов, знания культурных реалий и истории Древней Руси. Такой базой, безусловно, обладают студенты-филологи 4, выпускного, курса бакалавриата. Но она полностью отсутствует у иностранных студентов, «влившихся» в общий поток на третьем курсе. Не представляется возможным читать лекции, адаптированные для столь различной по набору базовых знаний аудитории.

Выход из создавшейся ситуации может быть только один – проводить отдельные занятия для иностранных студентов. Это противоречит направленности «включённого обучения» (и вызывает необходимость проведения большого количества внеучебных мероприятий, в которых совместно участвуют русские и иностранные студенты с целью скорейшей культурной и языковой адаптации последних), зато позволяет сформировать у обучающихся необходимые им в профессиональном плане лингвистические и коммуникативные компетенции. Обязательным условием успешного освоения дисциплины становится, во-первых, её адаптация для данной аудитории (например, опускается блок тем, связанных со спорами о происхождении русского литературного языка, с различными научными гипотезами) с безусловным сохранением основной концепции курса; во-вторых, формирование у студентов фоновых знаний, необходимых для понимания языковой ситуации на каждом этапе развития русского литературного языка. Знания эти связаны с историей и культурой славян, с образованием литературного языка у славян, с историей и культурой России. Акцентируется внимание на темах, имеющих связь с современным состоянием русского языка, постоянно проводится сравнение с уже известным из курса русского языка материалом, исторически объясняется изменение различных подсистем общей системы современного русского литературного языка (например, поэтапно рассматривается, как происходило формирование современной системы стилей русского языка, как эти стили зарождались и функционировали в его истории).

Необходимым представляется знакомство со значимыми для русской истории, культуры и формирования языковой ситуации на каждом этапе событиями (крещение Руси, татаро-монгольское иго, Ледовое побоище, Куликовская битва и др.) и деятелями, особенно теми, которые упоминаются в изучаемых произведениях (Кирилл и Мефодий, Владимир Красно Солнышко, Александр Невский, Дмитрий Донской, Пётр I и др.)

Важным моментом в постижении курса «История русского литературного языка» является чтение оригинальных текстов, демонстрирующих особенности развития литературного языка на различных этапах. Студенты постоянно наблюдают особенность развития именно русского литературного языка, которая всеми исследователями определяется как соотношение и постоянное взаимодействие в нём двух стихий: старославянской книжной, высокой и собственно русской живой, разговорной. Для анализа предлагаются тексты, отражающие особенности бытования указанных типов языка.

Практика показывает, что предлагаемые тексты воспринимаются студентами неоднозначно и с разной степенью понимания и погружения в их содержание. Тексты религиозного плана (например, «Слово о Законе и Благодати» м. Илариона) вызывают большие трудности в смысловом и культурном отношении: приходится подробно объяснять основополагающие понятия христианства (Бог, ангелы, Библия, Ветхий Завет, Новый Завет, Христос, Троица и т.д.). При этом студенты после основных объяснений с удовольствием и со знанием дела находят в тексте изобразительно-выразительные средства (метафоры, сравнения, олицетворения); лексические средства (синонимы, антонимы). Трудно воспринимаются тексты, написанные в стиле «плетения словес», требуется пословное объяснение. Например, даже в названии «Слово о житии и преставлении Дмитрия Ивановича, царя русьскаго» незнакомыми аудитории оказались все слова, кроме первого, да и оно потребовало семантического комментария. Само понятие «плетение словес» стало доступным после демонстрации видео, где показывалась кропотливая работа по плетению кружев. Метафоричность названия стиля вызвала большой интерес после осознания сложности процесса плетения.

Намного живее происходит работа над текстами, в которых преобладающей является восточнославянская разговорная стихия. Как правило, эти тексты дают интересные сведения о жизни и быте древних русичей, об обычаях и отношениях, принятых в обществе. Например, относящаяся к Киевскому периоду «Русская правда» вызвала интерес разнообразием системы штрафов и совершенно отличной от современной ценностной шкалой. А «Домострой» пробудил массу ассоциаций с традиционным укладом жизни на родине (правила воспитания девочек и мальчиков), правила для ведения домашнего хозяйства (потребовало подробного объяснения слово «выскрести» с примерами того, чем можно было «скрести» посуду на Руси и в Китае).

Общим при анализе текстов двух направлений является то, что наибольшую трудность вызывает работа с материалом тех языковых уровней, которые наиболее отличаются в китайском и русском языках – это фонетика и грамматика. Особенности данных текстовых уровней остаются почти недостижимыми для понимания. И наоборот, всё, что связано с лексической стороной (синонимия, антонимия), художественно-выразительными средствами (тропы и фигуры), особенностями стиля, постигается с большим интересом.

К хорошим результатам в освоении лингвистических курсов исторического плана приводит, как видим, совместная работа преподавателя и студентов, чтение и анализ учебной и художественной литературы, применение внелингвистического иллюстративного материала (картины, отражающие реалии русской истории; иконы; видео; ознакомительные экскурсии по местным историческим объектам; театральные постановки и т.д.), а главное для студента – внутренняя мотивация к получению знаний, необходимых для овладения профессией филолога-русиста.

Литература

1. Быкова О.П. Об интегративных подходах при обучении РКИ / О.П. Быкова, М.А. Мартынова, В.Г. Сиромеха // Язык как система и деятельность – б: материалы всероссийской научной конференции, посвящённой памяти А.Н. Савченко, М.К. Милых, Т.Г. Хазагерова и Б.Н. Проценко. – Ростов-на-Дону, 2017. – С. 153-156.

2. [РБК 2017: 2], РБК, 31 мая 2017 г. – С. 2.

3. Язык & культура: межкультурная антропология: материалы Международной научной конференции, посвящённой 50-летию кафедры русского языка для иностранных учащихся ЮФУ (22-25 марта 2017 г.) / [отв. ред. О.В. Шестак]. – Ростов-на-Дону, 2017. – С. 166 – 191.

4. Linguistics, language teaching and intercultural communication: theory and practice. – Taganrog, 2017. – 127 p.

5.

[http://sfedu.ru/www/stat_pages22.show?p=PR/news1/D¶ms=\(p_nws_id=%3E49569\)](http://sfedu.ru/www/stat_pages22.show?p=PR/news1/D¶ms=(p_nws_id=%3E49569))

Е.П. Куйдина

Воронеж, Воронежский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОГРАФИКИ НА УРОКАХ РКИ

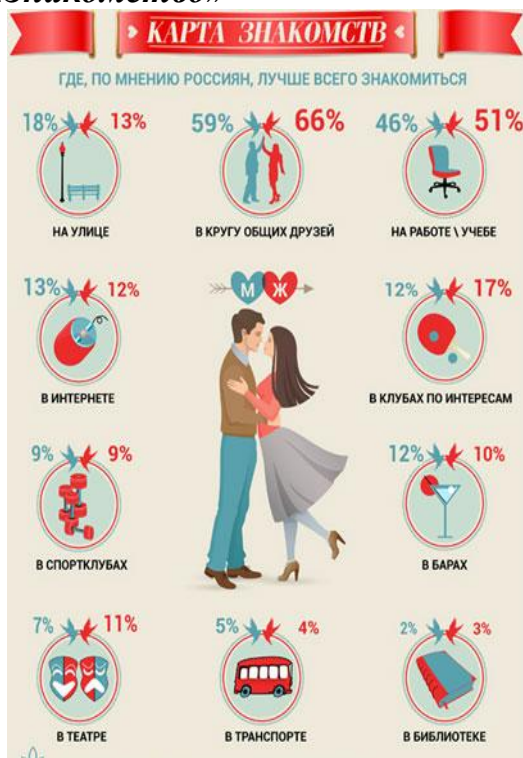
В последнее время инфографику все чаще можно встретить в различных средствах массовой информации: в интернет-ресурсах, газетах, журналах. Под инфографикой мы понимаем графический способ подачи

информации, данных и знаний, цель которого - быстро и четко преподнести сложную информацию. Такой тип подачи информации сегодня становится очень востребованным, ведь в одном графическом рисунке можно уместить до пяти страниц текста.

Все чаще инфографика стала использоваться на уроках русского как иностранного. Не можем не согласиться с А.Е. Басыровой, которая отмечает, что инфографика - это тот вид представления информации, который способен одновременно быть и средством, и способом обучения [1, с. 24]. Использование инфографики в обучении РКИ имеет ряд преимуществ, самое главное из которых, на наш взгляд, – это то, что такие изображения способствуют развитию навыков говорения. Для учащегося нет готового текста, но есть некий план, опора, вся необходимая информация для построения собственного связного текста, а также инфографика может послужить отправной точкой для дискуссии.

Предлагаем вашему вниманию примеры работы с инфографикой на уроках русского языка как иностранного.

Речевая тема: «Знакомство»



[3]

Студентам предлагается изучить инфографику «Карта знакомств» и ответить на вопросы:

- 1) Где, по мнению россиян, лучше всего знакомиться?
- 2) Отличается ли по этому поводу мнение мужчин и женщин?

Затем обратимся к собственному опыту учащихся. Им могут быть заданы следующие вопросы:

- 1) Можно ли в вашей стране знакомиться с девушкой на улице?

2) Какое место для знакомства с девушкой (парнем), на ваш взгляд, самое удачное?

3) Всегда ли должен быть повод для знакомства? Приведите примеры каких-либо поводов для знакомства.

4) Где вы чаще всего знакомитесь?

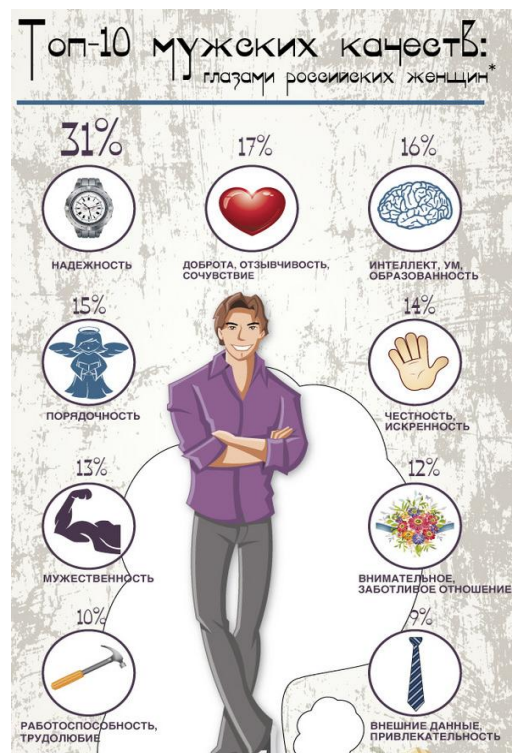
Если группа студентов большая, в аудитории можно составить свою инфографику.

Речевая тема: «Характер человека»

Студентам предлагается изучить две инфографики «Женщина – мечта российского мужчины», «Топ-10 мужских качеств - глазами российских женщин» и ответить на вопросы:



[3]



[3]

1) Какие качества в женщинах ценят российские мужчины? Какие качества в мужчинах ценят российские женщины?

2) Как вы понимаете выражение «Женщины любят ушами, а мужчины глазами»? Подтвердите свои мысли данными из инфографики.

Затем следует обратиться к собственному опыту студентов.

1) Какие качества в женщинах и в мужчинах ценят в вашей стране?

2) Какие качества вы не сможете принять в вашей второй половине? Почему?

2) Опишите характер идеальной женщины (идеального мужчины).

Объясните, почему именно такие качества для вас важны.

Как итог, с учащимися можно провести дискуссию на тему «Что важнее – красота внутренняя или внешняя?» и предложить им несколько утверждений, с которыми нужно согласиться или не согласиться, а затем обсудить свою точку зрения с одноклассниками.

Примеры утверждений:

- 1) Некрасивая женщина не может быть счастливой.
- 2) Никакая внешняя прелесть не может быть полной, если она не оживлена внутренней красотой (В. Гюго).
- 3) Глупая красота – не красота. Вглядишься в тупую красавицу, всмотришься в каждую черту лица, в улыбку ее, взгляд – красота ее превратится мало-помалу в поразительное безобразие (И.А. Гончаров).
- 4) Красота – это королева, которая правит очень недолго (Сократ).
- 5) Много есть людей с красивой внешностью, которым, однако, нечем похвастать внутри (Ф. Купер).

Используя инфографику, можно поработать со студентами на тему: «Какими качествами должны обладать люди разных профессий?».



Учащимся предлагается на основе инфографики ответить на вопрос: *Какими качествами, по мнению россиян, должен обладать учитель?*

Затем можно обсудить следующие вопросы:

1) *Какими качествами, по вашему мнению, в первую очередь должен обладать учитель? Почему?*

2) *Какие черты характера мешают учителю в работе?*

3) *Каким должен быть и каким не должен быть президент, врач, артист, бизнесмен, космонавт, художник? Обоснуйте свою точку зрения.*

Речевая тема: «Новогодний стол русских»

На первом этапе работы со студентами можно обсудить следующие вопросы:

1) *Какие традиционные русские блюда вы можете назвать?*

2) *Какие русские блюда вы пробовали? Какие из них вам понравились, а какие нет?*

3) Что в русской кухне вам не нравится?

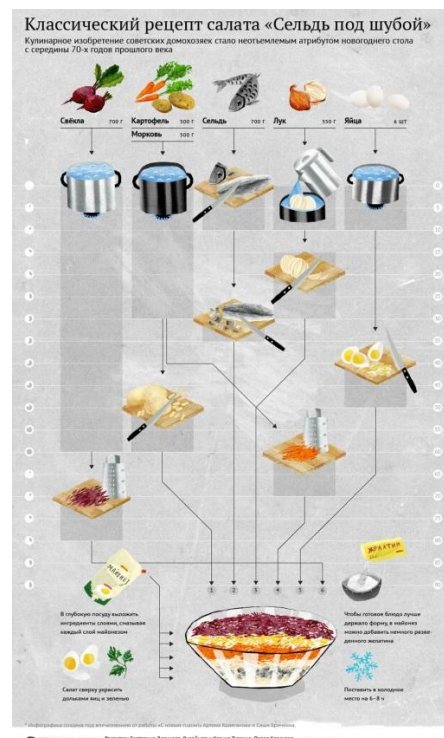
4) Знаете ли вы, какие блюда русские традиционно готовят на новогодний стол?

При ответе на последний вопрос, скорее всего, потребуется помощь преподавателя, который и назовет эти самые блюда. Среди них, конечно, будут два салата: «Оливье» и «Сельдь под шубой». Возможно, кто-то из студентов уже пробовал их. В таком случае можно спросить понравились им эти салаты или нет.

Теперь предлагаем учащимся рецепт салата «Оливье», который подробно представлен в инфографике.



[4]



[2]

Затем студентам дается задание разыграть следующие ситуации:

1) Вы хотите приготовить салат «Оливье», но многих продуктов нет дома. Вы просите вашу подругу пойти в магазин или на рынок и купить необходимые продукты.

2) Вы были в гостях у русских друзей, которые угостили вас салатом «Оливье». Он вам очень понравился. Вы рассказали об этом своей подруге. Она предложила приготовить салат вместе. Расскажите подруге, как его готовить.

3) Вы были в гостях у русских друзей, которые угостили вас салатом «Оливье». Он вам не понравился. Расскажите об этом своей подруге и опишите, что именно вам не понравилось и почему.

В качестве домашнего задания студентам можно поручить написать на основе инфографики рецепт приготовления салата «Сельдь под шубой». Если в первой инфографике каждый шаг приготовления салата сопровождается текстовым описанием, то во второй есть только картинки.

Как видим, инфографика может быть эффективно использована на уроках русского языка как иностранного. Такой вид работы, по нашему опыту, вызывает интерес у учащихся.

Инфографику можно подобрать практически на любую тему и для любого уровня владения языком. Найти ее можно на сайтах Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), агентства «РИА Новости», газеты «Аргументы и факты» и других.

Литература

1. Басырова А.Е. Инфографический текст как новое средство наглядности на уроках РКИ / А. Е. Басырова // Материалы 4-й Международной научно-методической конференции. - Воронеж : Науч. кн., 2016. - С. 22–26.

2. Инфографика агентства «РИА Новости». - URL: <https://ria.ru/infografika/> (Дата обращения: 18.12.2017).

3. Инфографика Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ). - URL: <https://infographics.wciom.ru/cat.html> (Дата обращения: 18.12.2017).

4. Инфографика газеты «Аргументы и факты». - URL: <http://www.aif.ru/infographic> (Дата обращения: 18.12.2017).

5. Кудлик Е.С. Лингвометодический потенциал инфографики на занятиях по практическому курсу русского языка со студентами Азиатско-Тихоокеанского региона / Е. С. Кудлик, А. Б. Антонова, И. Ю. Капичникова // Известия Байкальского государственного университета. - 2017. - Т. 27, № 3. - С. 333–340.

6. Толстова Н.Н. Использование инфографики на уроках русского языка как иностранного // Молодой ученый. - 2017. - №4. - С. 391-393. – URL: <https://moluch.ru/archive/138/38852/> (Дата обращения: 18.12.2017).

А.Л. Лебедева, В.Б. Филатова

Воронеж, Воронежский государственный университет

РУССКАЯ СКАЗКА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (НА ПРИМЕРЕ СКАЗКИ «МОРОЗКО»)

В современной практике преподавания РКИ большое внимание уделяется применению технических средств. Технологии в обучении, то есть совокупность правил и приёмов использования технических средств обучения в учебном процессе, призваны интенсифицировать процесс обучения [1, с. 16-17].

Видеоуроки являются эффективной формой обучения иностранных учащихся русскому языку и культуре. Специально отобранный фильм представляет собой «слепок» определённой эпохи со всеми её реалиями,

которые определяют социальное поведения носителей языка, а обращение к фольклорным жанрам даёт возможность выхода на мировоззренческий уровень, который лежит в центре любой модели мира [3, с. 67-68].

Видеоуроки объединяют в себе различные виды речевой деятельности. К реальной устной речи особенно приближены диалоги в художественных фильмах. В них содержится богатейшая страноведческая информация, которая помогает иноязычным учащимся приобщиться к миру русской культуры, повышает их интерес к стране, открывая те её страницы, которые ранее были неизвестны.

На кафедре русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования ВГУ в настоящее время обучаются стажёры из стран Европы и из Китая. Наряду с обязательными курсами им предлагаются на выбор дополнительные лекционные курсы, спецкурсы и семинары, а также страноведческие курсы, такие как «Регионы России», «Культура Воронежского края», один из таких курсов – видеокурс «Образ России в зеркале кинематографа» [2].

В зависимости от уровня владения языком, а также от интересов обучаемых предполагается выбор как произведений разных жанров (мультфильм, комедия, сказка, военный фильм, исторический фильм, лирический фильм), так и способов работы с ними (просмотр целого фильма или фрагмента, домашний, аудиторный или комбинированный просмотр, задания различных типов и т.д.).

Сказка как один из основных фольклорных жанров является сокровищницей народной мудрости, универсальным средством передачи народных представлений об окружающем мире и самом человеке. Национальный характер сказок находит своё выражение в оценке происходящих в них событий, в именах героев, в традиционных языковых формулах. Именно в сказках ярко проявляется национальная психология. Изучение русских народных сказок формирует у иностранных учащихся представление о культуре русского народа, о тех его глубинных особенностях и ценностях, которые и по сей день составляют своеобразие русского менталитета.

Однако русская народная сказка с её особой поэтикой, с её сложившейся системой образов представляет особую трудность для восприятия и дальнейшей интерпретации учащимися.

Преодоление комплекса понятийных трудностей, приближение к пониманию реалий, отражённых в фольклоре, – это путь к восприятию социокультурной картины мира страны изучаемого языка, отмечает в своей статье Л.Ю. Подручная [4].

Работа над фильмом, как правило, занимает одно или два двухчасовых занятия и проходит в три этапа.

Общая структура учебной работы с фильмом может быть представлена следующей схемой.

1. **Предпросмотровый этап:** знакомство с фильмом; место фильма в жизни общества; усвоение новой лексики: ключевые слова и выражения, фразеологизмы, «разговорные клише», афоризмы и т.д.

2. **Просмотр фильма:** упражнения на развитие механики догадки.

3. **Послепросмотровый этап:** контроль (вопросно-ответная форма) и устранение неясностей, неточностей воспринятой информации, краткий пересказ сюжета, ролевые игры, описание внешности и характера героев, перенос наиболее интересных выражений и реплик, ставших афоризмами, в новые ситуации общения и т. д.; выход в речевую практику (устную и письменную), то есть организация дискуссий, составление «резюме» и «рецензий» по материалам информации, воспринятой в процессе работы с фильмом.

Знакомство с русской сказкой начинается с просмотра альбома с репродукциями картин В.М. Васнецова. Учащиеся знакомятся как с положительными персонажами русских сказок (Иван-царевич, Алёнушка), так и с отрицательными (Кашей Бессмертный, Баба-Яга, Змей Горыныч), на картинах В.М. Васнецова можно увидеть и волшебные предметы из русских сказок, например, ковёр-самолёт.

При знакомстве с главными действующими лицами, когда будем говорить о Морозко, мы также обратимся к репродукции картины В.М. Васнецова «Снегурочка».

Морозко – Дед Мороз. Один из самых любимых сказочных персонажей. Под Новый год он приходит из зимнего леса с мешком подарков в дома, где его ждут послушные дети. Рядом с ним – его внучка, красивая и весёлая Снегурочка.

Дед Мороз появился в России в 19 веке, когда произошло слияние фольклорного Мороза Ивановича, имеющего языческие корни, и городского (европейского) образов. Фольклорный образ связан с холодом, морозом (царь морозов, хозяин погоды, наряду с этим он выступал как приходящий в сочельник Дед), а городской образ являлся новогодним дарителем ёлки и подарков.

Затем обращаем внимание учащихся на изобразительно-выразительные средства, используемые в сказке «Морозко». Это и устойчивые словосочетания с эпитетами (*добрый молодец, красна девица, доброе дело, земной поклон*), и особый (инвертированный) порядок слов, придающий речи особую выразительность (*края далёкие, краса ненаглядная, батюшка родимый, ведьма проклятая, змея подколотная*), и употребление имён существительных и прилагательных с уменьшительно-ласкательными суффиксами *-ец (молодец), -ушк-, -юшк- (Марфушка, батюшка, старушка, избушка, лапушка, голубушка, Морозушко), -еньк- (Настенька, сладенькая моя, медовенькая, доченька, душенька, внученька)*.

Образной и выразительной делают речь героев пословицы и поговорки, обращаем особое внимание на их употребление в фильме (*Я тебя стрелой убил, а ты меня пером погубил. Не был бы невежей, не ходил бы с*

мордой медвежьей. Каждому кланяться – голова отвалится. За сохой – неплохой, и в бою – не сбою. И плясун, и работник, и рыбак, и охотник. Люди соврнут, не дорого возьмут).

Интерес вызывают частушки и русские народные песни (обычно к моменту просмотра сказки, студенты уже успели побывать на городском празднике и увидеть там выступление народных ансамблей). Песню в народном стиле поёт Иванушка.

*Расступись, честной народ,
Не пыли, дорожка,
Добрый молодец идёт
Погулять немножко!*

Частушка – неотъемлемая часть духовной жизни русского народа – это короткие рифмованные песенки, в большинстве случаев состоящие из четырёх строк. Они относятся к лирическому роду поэзии. Главное назначение частушек – в передаче самых разнообразных мыслей, чувств и настроений.

Неизменный интерес вызывает самая любимая новогодняя песенка в России «В лесу родилась ёлочка». Сам Морозко исполняет эту песню.

Во время просмотра фильма можно предлагать учащимся упражнения, направленные на формирование их коммуникативной компетенции в данных речевых ситуациях.

1. О чём говорят персонажи? (учащиеся просматривают короткий сюжет без звука и угадывают, что говорят персонажи, составляют свой диалог, а затем сравнивают его с оригиналом).

2. Что вы будете сейчас смотреть? (обучающиеся прослушивают звуковое сопровождение видеосюжета без изображения и отвечают на вопросы типа: Где происходит действие? Каких персонажей вы представляете? Что они делают?).

3. Кто это говорит? (выдаётся раздаточный материал со строками из диалога и именами персонажей, затем происходит просмотр видеоряда без звука; учащиеся должны сказать, какие слова, скорее всего, принадлежат тем или иным персонажам, и затем проверить правильность своих догадок).

4. Что будет дальше? (при просмотре со звуком преподаватель останавливает воспроизведение диска в некоторых местах, и учащиеся должны предсказать, что ответит персонаж или что произойдёт далее).

После просмотра фильма предлагается ответить на вопросы по его содержанию.

Кроме того, стажёрам даются фотографии с кадрами из фильма и предлагается расположить их в хронологической последовательности и подобрать к ним фразы из фильма или придумать свои комментарии.

Также даётся задание описать характер героев. Учащимся предлагается заполнить таблицу. Задание может быть сформулировано следующим образом.

При помощи данных ниже слов опишите характер Марфушки, Настеньки, Ивана, старухи, старика, Бабы-яги; добавьте свои определения.

Приводится список слов: *самовлюблённый, злой, сварливый, работающий, ленивый, смелый, эгоистичный, подкаблучник, хитрый, капризный, властный, печальный, жадный.*

Затем предлагается рассказать о персонаже, который понравился больше всего, описать его внешность, характер, роль, или описать эпизод, который понравился больше остальных.

В заключительной части урока даются задания на обсуждение, которые мы предлагаем в рамках интерактивно-коммуникативной концепции обучения.

Приведём пример такого задания: *Вы участвуете с Вашими коллегами или знакомыми в обсуждении вопроса «Русские сказки – отражение души народа». Выскажите свою точку зрения по данному вопросу. В качестве иллюстрации используйте материалы фильма.*

В процессе совместной деятельности учащиеся обмениваются знаниями, идеями. Отметим, что происходит это в атмосфере доброжелательности.

Интерактивная деятельность предполагает развитие диалогового общения, которое ведёт к взаимодействию и взаимопониманию, а дружественная атмосфера на уроке является необходимым фактором для формирования речевых навыков.

Для домашней работы предлагаются следующие задания.

1. Напишите рецензию на фильм «Морозко». Оцените сюжет фильма, работу режиссёра, игру актёров.

2. Напишите сочинение на выбранную тему.

Предлагаются следующие темы.

1) «Сказка – ложь, да в ней намёк, добрым молодцам – урок!» (А.С. Пушкин).

2) «Русские сказки и сказки моей страны».

Вдумчивая работа над темами домашнего сочинения предполагает понимание глубинных постулатов другой культуры, сопоставление их с собственными национальными традициями, ведёт к «диалогу национальных культур».

Представленная система работы неизменно вызывает живой интерес у стажёров и студентов из разных стран, повышает их мотивацию к изучению русского языка и русской культуры.

Литература

1. Капитонова Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин ; под ред. А.Н. Щукина. – М.: Рус. Яз. Курсы, 2008. – 312 с.

2. Лебедева А.Л. Образ России в зеркале кинематографа : Учебное пособие для иностранных учащихся / А.Л. Лебедева ; отв. ред. В.Ю. Ко-

пров. Выпуск I. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2014. – 127 с.

3. Лебедева А.Л. Работа с фильмами на занятиях со стажёрами на продвинутом этапе обучения / А. Л. Лебедева, В.Б. Филатова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : материалы IV Международной научно-методической конференции. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2016. – 467 с.

4. Подручная Л.Ю. Фольклорный текст на занятиях по РКИ: восприятие и интерпретация народной сказки / Л.Ю. Подручная // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки, 2013. – Том 4. – №3. – с. 39-44.

И.А. Литвинова

Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА
СОВРЕМЕННОГО СЕРБСКОГО ЯЗЫКА
ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ
(НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ)**

Дисциплина «Современный славянский язык: сербский» является обязательной для студентов, обучающихся на отделении «Отечественная филология». Сербский язык, наряду с польским языком, который также преподаётся студентам второго курса, является родственным русскому и входит с ним в одну языковую семью и группу. Цель данной дисциплины – продемонстрировать черты и тенденции, свойственные всем славянским языкам, и те особенности, которые характерны для отдельных подгрупп и языков и которые определяют их своеобразие.

Изучение второго современного славянского языка обычно не вызывает трудностей у русских студентов, так как очень многие фонетические процессы, грамматические правила, а также значения лексем понятны, что объясняется родством русского и сербского языков. В последнее время на отделении «Отечественная филология» обучается большое количество студентов из Китая, Вьетнама, а также других стран, государственные языки которых не являются родственными славянским. У иностранных студентов та же самая программа обучения, что и у русских. Ситуацию также осложняет недостаточно хорошее знание русского языка студентами-иностранцами. Чаще всего обучающиеся из других государств держатся обособленно от русскоговорящих одноклассников и не используют возможности живого общения для улучшения уровня языка. Однако достаточно длительное пребывание в языковой среде все же дает о себе знать, и иностранные студенты постепенно осваивают русский язык. Изучение сербского или польского языка 1 раз в неделю в течение года не может

обеспечить их знание на хорошем уровне, особенно студенту-иностранцу. Поэтому следует использовать данную дисциплины для более глубокого постижение русского литературного языка, особенно его словарного состава.

Языковое родство русского и сербского языков обусловило наличие в их лексических системах слов общего происхождения. Однако многие лексеммы в результате самостоятельного развития каждого из языков приобрели иное, иногда даже противоположное значение (например, сербское слово *споро* значит ‘медленно’, *реч* – ‘слово’, *вредан* – ‘усердный, прилежный’ и т.д.). Особенность сербского языка состоит в том, что он сохранил достаточно большое количество слов, которые в русском языке вышли из употребления или претерпели какие-либо изменения (фонетические, семантические, стилистические). Эта черта лексической системы сербского языка представляет наибольший интерес, так как с помощью слов из родственного языка можно объяснить многие явления системы современного русского языка.

Во-первых, лексика сербского языка дает ключ к пониманию значения многих слов русского языка, что обусловлено целым рядом причин. Например, в русском языке есть прилагательное *дебелый*. Некоторые толковые словари («Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, а также «Толковый словарь русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова) дают это слово с пометой «просторечное», что, на наш взгляд, объясняет тот факт, что понимание анализируемой лексеммы вызывает сложности, в том числе и у носителей русского языка, и не входит в их активный словарный запас. Не встречая данное слово при живом общении, иностранец может столкнуться со сложностями его интерпретации, например, в художественном произведении. В сербском же языке прилагательное *дебео* является общеупотребительным и имеет значение ‘толстый, тучный’, которое совпадает с русским языком (*дебео човек* – ‘толстый человек’, *дебели зидови* – ‘толстые стены’ [1, с. 932]. Материал к курсу подобран таким образом, что данное прилагательное неоднократно встречается в текстах для чтения, сербских песнях, а также в заданиях по переводу с сербского на русский и с русского на сербский, что позволяет запомнить не только его значение, но и правила употребления.

Также материал сербского языка поможет студентам-иностранцам понять значение такого слова, как *слобода*. Данная лексема образовалась от существительного *свобода* в результате диссимиляции губных согласных в и б (б>л) и первоначально обозначала ‘поселение свободных земледельцев’. В аналогичных словах современного сербского языка также произошла диссимиляция, поэтому лексеммы *свобода* и *свободный* в этом языке звучат как *слобода* и *слободан*. Первое из них по написанию полностью совпадает с русским названием поселения, раскрывая внутреннюю форму данного слова.

Привлекая сербский язык, можно объяснить значение слов, называющих реалии, связанные с христианской культурой. Например, в русском языке слово *Сретение* называет один из двенадесятых православных праздников, который отмечается верующими 15 февраля по новому стилю и 2 февраля – по старому. Название праздника родственно существительному *встреча*, которое объясняет его суть. В этот день произошла встреча младенца Иисуса и праведника Симеона. Словари русского языка у данного слова также фиксируют значение ‘встреча’ с пометами «устаревшее» и «поэтическое». Примеры употребления анализируемой лексемы с этой семантикой можно встретить в художественной литературе: «Боткин рассказал ему весь ужас, с которым он идет на сретение своего счастья» (А.И. Герцен «Былое и думы») [2, с. 240]. Именно лексема *сретение* отражает более ранний фонетический и графический облик корня. В существительном *встреча* мы видим результат фонетических процессов: эпентезы и протезы. В сербском языке в этих словах не произошло изменений, и они обнаруживают большее внешнее сходство с названием православного праздника: *сретање* – ‘встреча’, *сретати* – ‘встречаться’. Изучение этих лексем в рамках курса сербского языка позволяет познакомить студентов-иностранцев со славянской культурой.

Во-вторых, лексическая система сербского языка может быть полезна при объяснении фразеологически связанных значений русских слов. Например, прилагательное *праздный* в русском языке употребляется только с небольшим количеством существительных и в широком смысле имеет значение ‘пустой, порожний’. Слово сочетание *праздная жизнь* обозначает ‘бесцельное существование без какого-либо дела’, *праздное любопытство* – ‘бесцельный, пустой интерес’. Но мы не можем употребить это прилагательное, чтобы назвать какое-либо незаполненное физическое пространство. В сербском языке значение слова *празан* является свободным, и оно употребляется с разными существительными: *празан кофер* – ‘пустой чемодан’, *празна флаша* – ‘пустая бутылка’, *празан аутобус* – ‘пустой автобус’. Изучая сербский язык и встречая анализируемое прилагательное во многих контекстах, иностранные студенты не будут испытывать трудности в понимании прилагательного *праздный* в русском языке.

Еще одним примером может служить прилагательное *сивый*, которое в русском языке обозначает масть лошади по цвету. В просторечии данное слово может также употребляться в значении ‘серый, седой’ и называть цвет волос или бороды. В сербском языке прилагательное *сив* не имеет никаких ограничений в употреблении и обозначает серый (сизый) цвет: *сиве очи* – ‘серые глаза’, *сиви вук* – ‘серый волк’, *сива магла* – ‘сизый туман’ и даже *сива маса* – ‘серое мозговое вещество’. Знакомство с этим прилагательным происходит при изучении названий цветов в сербском языке на восьмом занятии.

Прилагательное *черствый* также имеет в прямом смысле фразеологически связанное значение и называет несвежий, засохший хлеб или другой

хлебобулочный продукт. Понять смысл данного слова поможет сербское прилагательное *чврст*, имеющее значение ‘твердый, крепкий’.

В-третьих, знание сербского языка облегчит иностранным студентам понимание лексических подсистем русского языка. Например, названия животных и их мяса: *свинья – свинина, баран – баранина*, но *корова – говядина*. Эти соответствия показывают, что название вида мяса образуется суффиксальным способом от имени животного. Но в паре *корова – говядина* эта закономерность нарушается. Связано это с тем, что слово *говядо* (‘корова’), от которого и возникло название мяса этого животного, утратилось в современном русском языке. В сербском языке для названия данного животного используется лексема *крава*, но слово *говедо* все же сохранилось и обозначает голову крупного рогатого скота, а во множественном числе называет крупный рогатый скот.

В-четвертых, устойчивые выражения русского языка сохранили большое количество слов, вышедших из употребления, но сохранившихся в других славянских языках, в том числе и в сербском. Русское выражение *как зеницу ока* (‘очень старательно, тщательно’) легко объяснить иностранным студентам, обращаясь к сербской лексической системе, где слово *зеница* является существительным женского рода и имеет значение ‘зрачок’, слово *око*, являясь общеупотребительным, называет глаз. Изучение частей тела осуществляется при чтении и переводе текста «У здоровом телу – здоров дух», а закрепляется материал самостоятельной работой.

Значение устойчивого выражения *сжечь дотла* также будет понятно иностранцам после изучения слова *тло* – ‘почва, земля, основание’ в курсе сербского языка. Интересно, что выражение *до тла* – ‘до основания’ существует и в сербском языке, где оно с точки зрения грамматики является сочетанием существительного с предлогом, а в русском языке – наречием. Это различие находит отражение в правописании лексем в рассматриваемых языках.

В-пятых, лексический материал сербского языка откроет секреты происхождения слов в русском языке: их этимологию и внутреннюю форму. Например, сравнение названий дней недели русского и сербского языков покажет, что в южнославянских языках (как и в большинстве других славянских языков) словом *неделя* называется только последний день из семи, что объясняет мотивировку данного слова: неделя – день, когда ничего не делают. В русском языке это название было вытеснено с распространением христианства существительным *воскресенье*, а слово *неделя* стало называть все семь дней. В сербском языке лексема *неделя* может использоваться как для наименования последнего дня, так и всех семи. Во втором случае также используется слово *седмица*, внутренняя форма которого прозрачна.

Более сложной для понимания является этимология слова *половцы*, причем не только для иностранных студентов, но и для носителей русского

языка. Название данного народа связано с прилагательным, существовавшим в древнерусском языке – *полов* ‘светло-желтый’. Восточнославянскому полногласию в южнославянских языках соответствует неполногласие, поэтому в сербском языке это прилагательное имеет форму *плав*. Значение данной лексемы в современном сербском языке представляет особый интерес: она обозначает ‘голубой’, ‘бледно-желтый’, ‘бледный’. То есть все эти значения объединяет сема ‘светлый’. С помощью анализа представленных значений легко объяснить иностранному студенту происхождение слова *половцы*, которое можно перевести как ‘бледнолицые’.

Таким образом, курс «Современный славянский язык: сербский» построен так, что он помогает русским и иностранным студентам в изучении русского языка. В текстах для чтения, аудио- и видеоматериалах, содержится лексика, которая позволяет не только лучше запомнить русские слова, но и понять их значение, внутреннюю форму. Также материал сербского языка в сравнении с русским позволяет на конкретных примерах увидеть те фонетические и семантические процессы, которые изучаются студентами в курсах «Введение в языкознание», «Старославянский язык», и закрепить свои знания.

Литература

1. Руско-српски, српско-руски речник / приредио Р. Бошковић. – Београд: Јасен, 2007. – 1576 с.
2. Словарь русского языка: В 4 т. / [под ред. А.П. Евгеньевой]. – Т. 4–М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – 797 с.

Р.А. Луца

Чунцин (КНР), Сычуаньский университет иностранных языков

ПОЛЬЗА ТЕХНИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ ДЛЯ ИННОВАЦИЙ ДИДАКТИЧЕСКИХ: СМАРТФОН КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО В ОБУЧЕНИИ РКИ

Методика преподавания иностранных языков неразрывно связана с техническими инновациями: системы звукозаписи породили аудиоречевые методы преподавания, системы слайд-шоу (диафильмы, проекторы) позволили применять визуальные способы представления материала, системы экранно-звукового воспроизведения дали возможность использовать аутентичные материалы и аудиовизуальные методы в обучении. Именно мультимедийные системы играют, без сомнения, одну из важнейших ролей в изучении иностранных языков, и наглядное доказательство тому – аудитории факультетов иностранных языков китайских вузов, оснащенные самой новейшей техникой.

Благодаря развитию науки и техники мы видим, как меняется наша жизнь: ноутбуки, планшеты, сенсорные экраны не только упрощают многие задачи, но и делают их выполнение более быстрым. Среди всех технических новинок в списке по популярности лидирует, пожалуй, смартфон, поскольку практически каждый человек пользуется им большое количество раз в день: теперь мы можем не только коммуницировать друг с другом в любое время в любом месте, но и смотреть фильмы, слушать музыку, заходить в Интернет, делать покупки в режиме «online» и даже производить оплату товаров в реальном магазине.

В то время как люди уже давно поняли все преимущества смартфонов и не собираются отказываться от них в повседневной жизни, преподаватели размышляют над вопросом: как использовать эту техническую инновацию в преподавании, чтобы сделать процесс обучения более интересным и эффективным?

Сегодня уже практически невозможно увидеть студента без смартфона, особенно в Китае, поскольку, извлекая данные одной из последних статистик, на каждого китайца приходится в среднем два таких «интеллектуальных» устройства. Отсюда следует, что минимум одним смартфоном обладает 86% китайцев [2]. Что касается студентов, то число использующих это устройство еще более велико – 98% [2]. Глядя на эти процентные данные, указывающие на возрастающую роль техники в нашей жизни, важно подчеркнуть время, которое мы уделяем нашим смартфонам. Опрос, проведенный «China News», показал, что каждый китайский студент проводит в среднем 5 часов 17 минут в своем телефоне, что составляет 22% суток [3].

Таким образом, если современные методы преподавания иностранных языков требуют от нас интерактивных подходов к обучению, а студенты, считающие занятия без использования техники, скучными, то нам больше не следует сомневаться в правильности решения считать смартфон, имеющий множество разнообразных функций, одним из средств для изучения русского языка.

Говоря о вариантах использования смартфона, прежде всего, следует упомянуть о самой простой возможности, с которой начинается изучение иностранного языка – электронные словари. На сегодняшний день они есть у каждого студента в его телефоне. На занятиях они могут пригодиться тогда, когда неожиданно возникла необходимость объяснения определенного слова, ведь преподаватель-носитель языка может не знать родной язык своих студентов, особенно если речь идет о смешанных группах. Английский язык работает тоже не всегда, поскольку ни студенты, ни преподаватели не обязаны иметь высокий уровень английского. Бесспорно, необходимо не только расширять словарный запас студентов, но и развивать их понятийное мышление, поэтому каждый преподаватель иностранного языка должен владеть искусством доступного объяснения незнакомых слов, а также немного превращаться в «сурдопереводчика / актера / художника»,

объясняя слова различными способами. Но при объяснении некоторых абстрактных понятий, научных терминов (*счастье, химия, умозаключение* и т.д.) не обойтись без словаря, особенно если речь идет о начальном уровне изучения языка. Электронные словари могут ускорить поиск необходимого слова и сэкономить время, потраченное на долгое объяснение, не входившее в план урока.

Наряду с ними есть и другой замечательный способ, позволяющий изучать русский язык в любом месте в любое время (в метро, в очереди...). Это мобильные приложения, сочетающие в себе различные лингвистические задания в зависимости от уровня владения языком. Многие из приложений являются бесплатными и не требуют доступа в сеть Интернет, но абсолютно все помогают закрепить уже имеющиеся знания или прогрессировать дальше и применяют различные подходы к изучению языка. Например, для новичков подойдет сервис Russian Alphabet, помогающий освоить кириллицу, научиться писать и произносить каждую русскую букву. Приложения iLearnRussian, HiNative, Italki, HelloTalk больше подойдут для продвинутого уровня, так как предлагают общение с носителями языка. Также известны сервисы Mondly: Learn Russian, Learn Russian with Babbel, 6000 Words – Learn Russian Language, SpeakEasy Russian, но самыми популярными являются – Memrise и Duolingo. В Китае тоже существует несколько приложений, разработанных именно для китайской аудитории: 俄语进阶 有声完整免费版, 俄语学习-轻松学俄语快速入门教程, 俄语学习助手, 俄语入门-俄语翻译单词会话学习, 俄语学习神器, 轻松学俄语, 学俄语-俄罗斯语听力口语速成, 俄语学习, 轻松学俄语: 入门到流利会话. Наши студенты старших курсов активно используют сервис 中俄头条, помогающий читать и понимать российские новостные сюжеты и статьи.

Следующей возможностью, которую предоставляет нам смартфон, является использование функций диктофона, включенного сейчас в каждое устройство. Нередко студенты, имеющие невысокий уровень языка, но стремящиеся к нему, записывают на диктофон речь преподавателя, чтобы еще раз переслушать теорию после лекции.

В рамках курсов по практической фонетике или устной речи можно просить студентов записывать что-то на диктофон (фонетические упражнения, стихотворения, высказывания на определенную тему, их собственные размышления по поводу некоторых проблем и т.д.), слушать все это вне занятия, оценивая каждого студента. В Китае в условиях больших групп (30-40 человек) на занятии невозможно выслушать мнение по определенному вопросу каждого из присутствующих. К тому же, учащимся удается сказать лишь несколько предложений в течение занятия (на большее не хватает времени). И не стоит забывать о том, что есть еще и люди-интроверты, не стремящиеся на занятии включаться в общее обсуждение

вопроса. Запись своей речи дает возможность говорить каждому, а также заставляет тренировать произношение при многократном прочтении того, что он собирается записать.

На занятиях по аудированию по окончании изучения определенной темы нашим студентам предлагается записать на диктофон собственноручно составленные тексты или диалоги, чтобы потом прослушать их в группе. Такое задание может быть осуществлено в рамках любой формы работы – от индивидуальной до коллективной – и позволяет провести обзорное повторение изученного материала. Каждый студент / каждая группа подготавливает еще и вопросы для обсуждения их записи. Таким образом, мы учимся слушать не только носителей языка, но и самих себя, слышать свои ошибки и понимать друг друга. К тому же, это мотивирует студентов говорить и фонетически, и грамматически правильнее, чтобы не было стыдно перед одноклассниками.

Смартфон является обязательным средством для изучения темы «Звонки по телефону». Здесь предлагается выполнение следующего вида заданий: один студент выходит из аудитории с телефоном преподавателя и звонит на другой телефон в руках второго студента. Если у преподавателя нет двух телефонов, можно попросить одного из студентов предоставить для приема звонков свой аппарат (в нашем случае студенты всегда звонят с телефона преподавателя, чтобы не тратить свои тарифные минуты или деньги, хотя это и стоит недорого). Оба студента отдельно друг от друга получают задание – роли и ситуацию, которую они должны разыграть. На телефоне, который остался в аудитории, включается громкая связь, чтобы все присутствующие слышали говорящего за дверью. В больших группах мы подключаем к телефону электродинамический громкоговоритель, обладающий еще большей мощностью передачи звука. После совершенного звонка студент возвращается в аудиторию, и вся группа разбирает ошибки состоявшегося телефонного разговора.

Второй вариант данного задания требует помощи другого носителя языка, который будет принимать звонки от студентов. Главным условием успешности проведения данной практики является точное согласование последовательности ролей с помощником. Естественно, такая форма усложняет задачу студентов, ведь на другом конце связи будет именно носитель языка. Роль принимающего звонки может выполнять и сам преподаватель, но лучше выбрать в помощь другого человека, поскольку студенты уже привыкли к тембру и мелодике голоса своего наставника. В Китае более эффективен первый вариант задания: так как учебные группы слишком большие, при таком подходе совершить звонок успевают большее количество студентов. Как показывает практика, такие упражнения вызывают более серьезные затруднения, чем составление диалогов по данной теме, потому что студенты включены в реальную ситуацию звонков по телефону, а также являются неоценимо важными, потому что ориентированы на реальную жизнь.

Мы нередко делаем и творческие задания в форме озвучивания видео-отрывков. Студентам предлагается незнакомое видео без звука – отрывок из художественного фильма / мультфильма или ролик с ярким сюжетом, для которого они должны записать реплики героев и наложить их на видео-фрагмент. При выполнении такого рода заданий понадобится не только диктофон, но и компьютер, в итоге получается невероятно интересное занятие, поскольку у каждой группы студентов своя интерпретация происходящего на экране. К тому же, само задание может варьироваться в зависимости от фантазии преподавателя. Иногда наши студенты находят китайские видео-отрывки, переводят их содержание на русский язык и эмоционально озвучивают.

Используя функцию видеосъемки, в рамках определенных тем мы снимаем собственные видеоролики – рекламу, художественные или документальные мини-фильмы, берем интервью у прохожих, проводим социологические опросы и т.д. Не у каждого студента есть видеокамера или фотоаппарат со встроенной функцией видеосъемки, но смартфон позволяет решить подобные задачи, не имея вышеуказанных устройств.

Подходя к вопросу о роли социальных сетей в процессе обучения, следует отметить, что в Китае распространены китайские аналоги крупнейших мировых платформ online-общения: QQ, Wechat (кит. 微信), Weibo (кит. 新浪微博), Renren (кит. 人人网). Но самым удобным и популярным сервисом среди студентов и китайских коллег стала мобильная коммуникационная система Wechat, позволяющая передавать не только текстовые, но и голосовые сообщения, совершать телефонные звонки и видеовызовы (по аналогии с системой Skype), и в отличие, например, от сервиса Whatsapp, имеющая опцию ленты новостей («Моменты»), куда можно загружать тексты, фотографии, музыку, видео...

Если преподавателю предстоит работа в Китае, первое, что он должен сделать, – это установить на свой смартфон приложение Wechat, потому что это заметно упростит его жизнь: даст возможность получать важные рабочие сообщения от коллег и мгновенно решать вопросы со студентами. Сервис также позволяет создавать групповые чаты. Эту функцию можно использовать при общении со студентами, чтобы обсуждать вопросы, касающиеся занятий, подробно объяснять домашнее задание, отправлять учебные материалы, русские песни и т.д. Также можно отвечать на вопросы, возникающие у студентов при изучении той или иной темы (объяснение трудностей в режиме «online» экономит время на занятии), каждый из студентов может писать свои впечатления от прочитанного / увиденного в течение недели, обсуждать новости, но с условием – исключительно на русском языке. Причем все это можно делать не только в текстовом виде, тренирующим письменную речь, но и в форме голосовых сообщений, развивающих коммуникативную компетенцию.

Если преподаватель по какой-то причине не успел перед занятием отправить студентам учебный материал или сделать его копии, а аудиторная

техника имеет плохое качество изображения, вообще отсутствует в данной аудитории или же перестает работать в самый нужный момент, то спасти ситуацию может как раз опция Wechat – «групповой чат», позволяющая передавать друг другу совершенно любые типы файлов за несколько секунд. Если же документ найден на одном из сайтов, следуют отправить лишь ссылку на необходимую веб-страницу. Конечно, это требует скоростного подключения к сети Интернет. Но сегодня это уже не представляет большой проблемы, во всяком случае, среди китайских студентов, потому что их смартфоны оснащены технологией 4G-поколения мобильной связи.

Система Wechat позволяет создавать не только групповые чаты, но и блоги, доступные любому человеку в любой точке мира, который подписывается на получение новостей от определенного ресурса. В рамках данной опции наши русские коллеги из Даляньского университета иностранных языков придумали уже ставший популярным среди китайских русистов проект «Как это по-русски?» [1], в котором они отвечают на вопросы подписчиков, как те или иные выражения / языковые реалии / идиомы перевести с китайского языка на русский. Ответы предлагаются в текстовом виде или в форме видео-сообщений.

Что касается ленты новостей, здесь можно ежедневно / еженедельно публиковать интересную информацию о России, ее культуре, объяснять трудности языка. Ниже представлено несколько фрагментов ленты новостей автора данной статьи в сети Wechat:

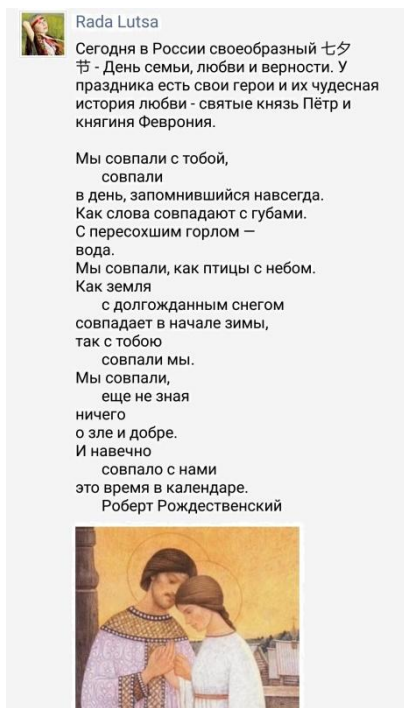


Рис. 1

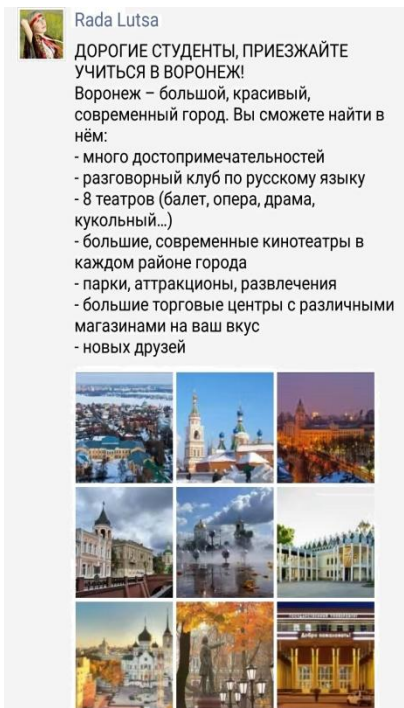


Рис. 2



Рис. 3

- 1) Рис. 1 – запись по случаю Дня семьи, любви и верности;
- 2) Рис. 2 – запись о преимуществах учебы в городе Воронеже и ВГУ;

3) Рис. 3 – запись-объяснение выражения «грызть гранит науки».

Существует и другой вариант использования ленты новостей. В рамках определенных курсов или аспектов изучения языка (например, «Письмо», «Сочинение», «Страноведение») можно сделать обязательным следующее домашнее задание наряду с другими: раз в неделю каждый студент должен выложить какую-то запись на русском языке (текст-размышление, фотографии с комментариями, видео и т.д. – все зависит от предпочтений самого студента). Если у преподавателя есть время, он может исправлять ошибки в тексте каждого студента в комментариях или личном сообщении. Если нет, тогда комментировать, понял ли он смысл изложенного, какие у него впечатления и т.д. В нашем случае подобные записи вызывают большой интерес у других студентов, которые оставляют под публикацией свои комментарии, нередко переходящие в большую дискуссию.

Все перечисленные действия можно реализовать в любой социальной сети, но Wechat – это мобильное приложение, поэтому его функции можно использовать только при помощи смартфона.

Использование этого «интеллектуального» устройства в дидактических целях не означает отказ от других средств и инструментов обучения РКИ – традиционных или инновационных: каждый из них заслуживает внимания, если приносит пользу одновременно всем участникам учебного процесса. Но поскольку смартфон как высокотехнологичный и мультифункциональный продукт представляет большой педагогический интерес, не стоит исключать его из нашей работы. Его использование не только обогатит методы преподавания, но и сделает процесс изучения языка более интересным и эффективным. Мы уверены, что данная статья раскрывает не все возможности описываемого устройства, разнообразие вариантов которых бесконечно, поэтому смартфон должен стать наряду с другими средствами и инструментами неотъемлемой частью обучения РКИ.

Тем не менее, преподаватели, боясь, что смартфон лишь бесполезно «съедает» время студентов, неприязненно относятся к его использованию в образовательном процессе. Несмотря на все перечисленные достоинства, мы не отрицаем и недостатков данного устройства, например, оно может служить в качестве шпаргалки на экзамене или контрольной работе. Однако здесь все зависит от умения преподавателя извлекать пользу из того, что предоставляет нам современная жизнь, и тогда все проблемы легко решаемы. Намного важнее говорить о тех возможностях, которые дарит нам эта техническая инновация. И раз уж студент проводит в своем телефоне так много времени, следует подходить к этому вопросу с точки зрения философских методов: пусть количество перерастает в качество!

Литература

1. Как это по-русски? [Электронный ресурс] / 大外俄语中心 RissianCenter. – Режим доступа: http://mp.weixin.qq.com/s/vwLbUrn1588b-CCOXc4o_g (только через приложение Wechat)
2. Xin Min Evening News [Электронный ресурс] / Min Xin, 2015. – Режим доступа: http://www.sh.xinhuanet.com/2015-11/17/c_134824681.htm
3. Zhang N. [Электронный ресурс] / N. Zhang, 2015. – Режим доступа: <http://finance.chinanews.com/sh/2015/12-10/7664868.shtml>

И.В. Михайлова
Воронеж, Воронежский государственный университет

РОЛЬ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИКЕ РУССКОЙ РЕЧИ С КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

**(из опыта работы со студентами Сычуаньского университета
иностранных языков, г. Чунцин)**

В настоящее время переход к компетентностной парадигме образования направляет процесс обучения на определенный практический результат. «В соответствии с компетентностным подходом конечным результатом обучения иностранному языку является достижение определенного уровня коммуникативной компетенции, формирование языковой личности, способной к деятельности на языке в различных социально значимых ситуациях» [5, с. 93].

Однако успешная реализация компетентностного подхода в процессе обучения в высшей школе невозможна без учета личностных характеристик студента, который сегодня рассматривается уже не столько как объект воздействия, сколько как полноправный субъект деятельности. «Непонимание необходимой связи между развитием личности и ее профессионализацией порождает серьезные ошибки в практике работы с молодежью, когда овладение профессиональными знаниями, навыками противопоставляется общегуманитарной культуре» [10, с. 22-23].

Следовательно, содержание образования в высшей школе должно вмещать в себя два компонента: 1) базовый стандартный компонент, который обусловлен учебным планом и программами по основным учебным дисциплинам; 2) индивидуальный опыт студента, который вмещает в себя опыт ценностных ориентаций и саморазвития [4, с. 90-91]. По этой причине формирование содержания учебных программ, постановка целей, отбор способов и методов обучения иностранному языку должны происходить с учетом не только образовательных стандартов, но и коммуникативных потребностей, мотивов, интересов и речевых возможностей студента [5, с. 93].

Таким образом, успешное формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся должно основываться на личностно-ориентированном подходе к обучению, в котором принимаются во внимание национальные, возрастные и индивидуально-психологические особенности личности студента [13, с. 77].

Это особенно актуально при обучении русскому языку как иностранному в русскоязычной среде, когда иностранным студентам необходимо стремиться к максимальной реализации своих потенциальных возможностей, быть открытыми для восприятия нового опыта и способными на сознательный выбор в различных учебных и жизненных ситуациях вдали от родины. Использование личностно-ориентированных технологий помогает создать на занятиях атмосферу сотрудничества, когда преподаватель становится «не столько источником информации, сколько помощником, советчиком и партнером в освоении студентом учебного материала» [14, с. 230-231].

В настоящей работе рассматривается роль личностно-ориентированного подхода в совершенствовании иноязычной коммуникативной компетенции китайских студентов-филологов на занятиях по практике русской речи.

Согласно договору между Воронежским государственным университетом и Сычуаньским университетом иностранных языков (далее СУИЯ) (г. Чунцин, КНР) на филологический факультет после второго курса в рамках академической мобильности приезжают китайские студенты на годичное обучение по программе бакалавриата 45.03.01 Филология (профиль «Русская филология для иностранных студентов») [9, с. 103].

Китайские учащиеся уже владеют русским языком на достаточно высоком уровне, имеют определенные знания о России и русском языке, чтобы быть готовыми влиться в естественную языковую среду изучаемого ими языка и на своем опыте проверить достоверность сложившихся в китайском обществе стереотипов о России, русских и русском языке.

Однако, несмотря на определенную подготовку к учебе и жизни в России, в процессе работы с данным контингентом студентов все же возникают сложности различного характера.

Рассмотрим ряд факторов, которые влияют на эффективность процесса обучения данной группы китайских студентов.

1. Особенности национального менталитета, которые могут затруднять адаптацию китайских студентов к русской образовательной среде.

Данный контингент обучающихся уже имеет определенный личный опыт учебы в китайском вузе, что оказывает влияние на характер учебного процесса в России. Китайские студенты непроизвольно будут переносить свои представления об этикете общения с преподавателем, принципах и традициях обучения в высшей школе на российскую действительность.

«Коммуникативная культура Китая опирается на конфуцианские и даосистские этические принципы, согласно которым мудрый человек <...> должен идти путем золотой середины, быть уравновешенным, сдерживать проявление эмоций, знать свое место, не нарушать установленный порядок, не выставлять свои достоинства напоказ» [12, с. 10].

Китайские студенты обладают рядом положительных качеств: они вежливы, учтивы, отличаются уважительным отношением к преподавателю. Однако из-за боязни обидеть собеседника, они избегают категоричности в речи, поэтому данной категории студентов может быть трудно дискутировать и открыто не соглашаться в чем-то друг с другом, особенно с преподавателем, который старше и выше их по социальному статусу [11, с. 49].

Еще одна характерная черта китайцев – сдерживание проявления своих эмоций, что может лишить их речь экспрессивности при выполнении заданий коммуникативного типа.

Особенности коммуникативного поведения китайских студентов должны быть приняты во внимание преподавателем РКИ при составлении диалогов и полилогов на занятиях, проведении дискуссий и ролевых игр [12, с. 11].

2. Разные стили преподавания в российских и китайских вузах.

В отличие от российской педагогической системы, в которой в настоящее время преподаватели предпочитают демократический стиль (т.е. партнерские отношения со студентом) и широко используют дополнительные учебные материалы, в китайской учебной среде принято подчеркнутое послушание преподавателю и усвоение материала в линейной последовательности с опорой в основном на один источник. На занятиях по практике русской речи это существенно снижает долю самостоятельности и критического мышления студентов, подавляет их инициативу и отнимает возможность выражения собственного мнения и самостоятельной интерпретации материала [13, с. 76].

3. Большая наполняемость студенческих групп, нехватка аудиторных часов для практики устной речи, разный уровень владения русским языком.

В китайском вузе количество студентов в языковой группе достигает, как правило, 25-30 человек, что осложняет задачу преподавателю в осуществлении контроля знаний и умений студентов в устной форме и организации активной речевой практики на занятиях. Кроме того, в четвертом семестре студенты сдают единый государственный экзамен по русскому языку четвертого уровня для студентов-филологов в виде теста, большая часть заданий которого представлена в письменной форме. Вследствие чего основной упор делается на изучение лексики и грамматики, что отодвигает формирование навыков и умений устной речи на второй

план [1, с. 44]. Более того, в обучении РКИ часто практикуется механическое заучивание текста и запись его в большом объеме [3, с. 20-21].

Стоит отметить также и разный уровень владения китайскими студентами русским языком, что должно быть принято во внимание при подборе дополнительного материала, чтобы подготовить посильные задания для слабых студентов и дать возможность совершенствоваться и углублять свои знания сильным.

4. Проблемы, связанные с возрастными психофизиологическими особенностями.

Возраст китайских студентов варьируется от 20 до 23 лет, что в возрастной психологии соответствует юношескому возрасту и находится между нижней (16 лет) и верхней границей (25 лет) данного возрастного периода, т.е. в промежутке между начальной и завершающей стадией социализации личности, когда происходит «развитие внутренней позиции, самосознания, самоуважения, осуществляется построение образа мира, прогнозирование своего места в этом мире, планирование своего будущего и способов осуществления» [8, с. 129-130].

В этот возрастной интервал между юностью и взрослостью молодые люди переживают своего рода кризис на пути к своей идентификации, преодоление которого является обязательным условием для успешной самореализации студента как полноценной личности [2, с. 43].

Вследствие чего в это время у студента возникают две главные проблемы:

1) *Проблема самоидентификации личности.* В этот период происходит открытие своего Я, складывается представление о своей индивидуальности, своих качествах и сущности, формируется самооценка.

Студент оценивает свои внешние и внутренние качества (внешний вид и характер), способность к построению различного рода взаимоотношениям (дружба, любовь и пр.).

2) *Проблема профессионального самоопределения.* В это время у студента происходит ориентация жизненных планов на материальную обеспеченность: получить хорошее образование и найти интересную высокооплачиваемую работу [8, с. 132].

Этап обучения китайских студентов из СУИЯ соответствует 3 курсу бакалавриата, когда студенты начинают серьезно задумываться о своем будущем, ведь на 4 курсе им нужно будет либо готовиться к поступлению в магистратуру, либо искать работу.

По сведениям, полученным от русских преподавателей, которые работают в китайских вузах, далеко не все студенты изучают русский язык, потому что они хотят работать преподавателями или переводчиками, есть и такие, кто случайно прошел на эту специальность по полученным баллам [7, с. 262-263]. Главная мотивация таких студентов – это получение образования, нацеленность на сдачу экзаменов и выпускных испытаний, кото-

рые в основном проходят в виде лексико-грамматических тестов. У таких студентов низкая мотивация для построения развернутых устных ответов, отвечают на вопросы только тогда, когда их непосредственно спрашивает преподаватель.

Задача преподавателя на занятиях по практике русской речи – формирование у иностранного студента иноязычной коммуникативной компетенции, а для этого необходимо поднять уровень их мотивации, чтобы у студента возникло желание говорить, высказывать своих мысли, чувства, выражать свое отношение к тем или иным вещам.

Технология личностно-ориентированного обучения предполагает то, что преподаватель РКИ будет в полной мере использовать свой личностный потенциал: создавать на занятиях доверительную комфортную психологическую атмосферу, делиться жизненным опытом, мыслями, чувствами со студентами, предоставлять возможности для личностных проявлений, уметь моделировать естественные проблемные ситуации для создания монологов, диалогов, полилогов, дискуссий, проводить ролевые игры для имитации жизненных конфликтов [4, с. 91].

Реализация данной технологии нуждается в создании определенных педагогических условий: а) использование максимально приближенных к реальности речевых ситуаций; б) обсуждение актуальных для студентов тем; в) применение информационно-коммуникационных технологий; г) поощрение самостоятельности и свободы действий; д) формирование познавательной потребности и навыков поисковой деятельности студента [3, с. 21].

Таким образом, преподавателю для занятий по практике русской речи нужно подбирать учебный материал так, чтобы он с одной стороны был направлен на достижение необходимого языкового уровня и соответствовал нормативам учебных программ студентов-филологов третьего года обучения, а с другой стороны был максимально приближен к личностным потребностям студентов данной возрастной группы.

Обучение китайских студентов-филологов СУИЯ на занятиях по практике русской речи основано на учебном пособии «Практика русской речи. Человек и природа», созданном опытными в области методики обучения РКИ преподавателями филологического факультета ВГУ Куркиной А.С. и Плясковой Е.А. Первый раздел пособия посвящен способам характеристики человека, который содержит три речевые темы («Внешность человека», «Как мы одеваемся» и «Характер человека»).

Материал пособия отвечает интересам и потребностям данной возрастной группы учащихся и способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции на должном уровне для студентов-филологов третьего года обучения бакалавриата.

Речевая тема 1: «Внешность человека». В рамках данной темы у студентов складывается понятие о красоте человека, происходит осознание своей внешности, формируется представление о будущем спутнике жизни.

Перечень вопросов, обсуждаемых в рамках темы: Можно ли назвать красивым человека с неправильными чертами лица? Внешняя и внутренняя красота, что важнее? Можно ли влюбиться в человека с первого взгляда? Влияет ли внешность на успех человека в жизни? и пр.

Тезисы для ведения дискуссии: «Не родись красивой, а родись счастливой», «Нет некрасивых женщин», «Некрасивый человек не может быть счастливым», «Красота – страшная сила» и т.д.

Материалы учебного пособия: учебные тексты, диалоги, полилоги; рассказ А.П. Чехова «Красавицы», рассказ В.М. Шукшина «Степкина любовь».

Дополнительные материалы: к/ф «Красавица и чудовище», статьи из журналов об успешных артистах с неоднозначной внешностью и т.д.

Темы для сочинений: «Идеал женской/мужской красоты в Китае», «Мой идеал» и пр.

Речевая тема 2: «Как мы одеваемся». В рамках данной темы у студентов формируется представление о значении одежды в жизни человека как способа самовыражения и отношения к окружающему миру. Студенты учатся делать комплименты в соответствии с правилами русского речевого этикета.

Перечень вопросов, обсуждаемых в рамках темы: Как одевается молодежь в России и Китае? Зачем нужен дресс-код? Нужно ли одеваться «по возрасту»? Нужно ли следить за модой? и пр.

Тезисы для ведения дискуссии: «По одежке встречают, по уму провожают», «Мода – это способ выразить свое «я» через внешнее», «Самое важное в женской одежде – женщина, которая ее носит» и т.д.

Материалы учебного пособия: учебные тексты, диалоги, полилоги; отрывок Н.Н. Носова «Незнайка в солнечном городе», рассказ Н. Тэффи «Шляпа».

Дополнительные материалы: видео с мировых показов мод, современные статьи из модных журналов и пр.

Темы для сочинений: «Мода в моей жизни»; «Мой стиль в одежде» и т.д.

Речевая тема 3: «Характер человека». В рамках данной темы студенты узнают больше о своем темпераменте, выделяют свои сильные и слабые стороны в характере, формируют представление о подходящей им профессии, рассуждают о совместимости характеров для построения крепких дружеских и семейных отношений.

Перечень вопросов, обсуждаемых в рамках темы: От чего зависит характер человека? Может ли человек изменить свой характер? Каким

должен быть по темпераменту и характеру учитель (врач, актер, президент...)? Как люди становятся друзьями? и т.д.

Тезисы для ведения дискуссии: «Человек сам творец своего характера», «Противоположности сходятся», «Ничто так не сближает, как сходство характеров» и пр.

Материалы учебного пособия: учебные тексты, диалоги, полилоги; А. Толстой «Русский характер».

Дополнительные материалы: статья «Как выбрать профессию по типу темперамента?», отрывок из рассказа Н.Н. Носова «Витя Малеев в школе и дома», серия мультфильмов о Простоквашино и т.д.

Темы для сочинений: «Мой темперамент»; «Мой характер»; «Профессия, которая мне подходит по типу темперамента» и пр. [6, с. 5-70]

Использование методов и приемов личностно-ориентированной технологии на занятиях по практике русской речи со студентами СУИЯ позволяет каждому учащемуся реализовать свой индивидуальный потенциал, повышает их мотивацию, стимулирует высказывать свое мнение и развивать свои коммуникативные умения, помогает провести студенту самоанализ своей личности для адекватного познания себя, своих возможностей и потребностей, принятия себя, осознания своих сильных и слабых сторон [14, с. 233].

«Формируя мировоззренческие и социально значимые качества личности, навыки творческого и профессионального мышления, создавая условия для самореализации, личностно-ориентированное обучение по своей сути способствует достижению конечных целей образования будущих специалистов» [4, с. 92].

Литература

1. Гао Фэнлань Особенности обучения русскому языку в китайских вузах / Гао Фэнлань // Педагогическое образование в России, 2016. – №12. – С.41-45.

2. Дорофеева Ю.А. Психологические и возрастные особенности студенческого возраста / Ю.А. Дорофеева // Приволжский научный вестник, 2015. – №4-2 (44). – С.41-43.

3. Кашпирева Т.Б. Социально-культурные аспекты обучения русскому языку студентов из КНР в педагогическом вузе / Т.Б. Кашпирева // Педагогическое образование в России, 2016. – №10. – С.19-24.

4. Косарев В.Н. К вопросу о личностно-ориентированном подходе в обучении и образовании / В.Н. Косарев, М.Ю. Рыков // Вестник ВолГУ. Серия 6: Университетское образование. – 2007. – №10. – С.89-94.

5. Красильникова Л.В. Специфика контингента иностранных учащихся-филологов в системе современной российской высшей школы / Л.В.

Красильникова, А.Г. Матюшенко, Л.П. Клобукова // МИРС, 2009. – №4. – С.91-98.

6. Куркина А.С. Практика русской речи. Человек и природа : / А.С. Куркина, Е.А. Пляскова– Воронеж : «Импри», 2014 . – 102 с.

7. Луца Р.А. Проблемы преподавания русского языка как иностранного в китайской языковой среде / Р.А. Луца // Материалы IV Международной научно-методической конференции «Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся». – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2016. – С. 262-265.

8. Малютина Т.В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом) возрасте / Т.В. Малютина // ОНВ, 2014. – №2 (126). – С.129-133.

9. Пляскова Е.А. Содержание и методические принципы включенного обучения китайских студентов-филологов / Е.А. Пляскова, М.В. Погорелова // Материалы IV Международной научно-методической конференции «Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся». – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2016. – С. 103-109.

10. Сальников В.А. Инновационное обучение: личностно-ориентированный подход / В.А. Сальников // Высшее образование в России, 2010. – №11. – С.22-27.

11. Селезнева Г.Я. Коммуникативное поведение китайских студентов и национальные этические принципы / Г.Я. Селезнева // Русское и китайское коммуникативное поведение. – Воронеж. гос. ун-т. Филол. фак.; Редкол.: Н.А. Козельская и др. Вып.1/ Науч. ред. И.А. Стернин. – 2002 . – С. 47-50.

12. Селезнева Г.Я. Речевое поведение китайцев / Г.Я. Селезнева // Русское и китайское коммуникативное поведение. – Воронеж. гос. ун-т. Филол. фак.; Редкол.: Н.А. Козельская и др. Вып.1/ Науч. ред. И.А. Стернин. – 2002 . – С. 9-12.

13. Фэн Шисюань Особенности межкультурной коммуникации в обучении русскому языку китайских студентов / Фэн Шисюань, Линь Тин, Л.А. Балобанова // Известия Восточного института, 2015. – №2 (26). – С. 75-79.

14. Шатохина М.П. Методология личностно ориентированного обучения русскому языку как иностранному студентов технического вуза / М.П. Шатохина // Материалы 77-й Международной научно-технической конференции ААИ «Автомобиле- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров» Кн. 14: Секция 14. Развитие образовательного процесса на основе современной системы интерактивного обучения в условиях модернизации образования. – М.: МГТУ «МАМИ», 2012. – С. 230-234.

ЯЗЫКОВЫЕ АФОРИЗМЫ КАК БАЗА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ ФИЛОЛОГОВ

В процессе обучения русскому языку как иностранному преподаватель ставит перед собой цель привить учащимся способность средствами русского языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках конкретной сферы их деятельности. В методике обучения РКИ такая цель носит название коммуникативной компетенции. Как известно, она включает в себя компетенцию языковую (знания о системе иностранного языка), компетенцию речевую (умение формировать мысли средствами иностранного языка), компетенцию социокультурную (знание социально-культурных особенностей и речевого поведения носителей языка) и нек. др. [4, с. 93].

На пути к достижению своей цели преподаватель РКИ призван решать в том числе и целый ряд метаязыковых и метакоммуникативных задач. Эти задачи заключаются, во-первых, в формировании уважительного и доброжелательного отношения к народу, язык которого стал предметом изучения; во-вторых, в правильном построении системы моральных ценностей и оценочно-эмоционального отношения к миру; в-третьих, в формировании положительного отношения к языку и культуре народа, говорящего на этом языке; в-четвертых, в понимании важности изучения иностранного языка и потребности пользоваться им как средством общения в условиях межнационального общения; и наконец, в пятых, в поощрении чувства справедливости, осознанного отношения к нравственным поступкам и действиям людей, желание разобраться в возникшей ситуации, сделать правильный нравственный вывод. [5, с. 119]

В процессе обучения русскому языку как иностранному обращение к языковым афоризмам способно стать важной и культурно значимой базой как для достижения учащимися коммуникативной компетенции, так и для решения метакоммуникативных задач. Известно, что устойчивые языковые единства являют собой неизмеримую ценность любого языка. «Во фразеологии русского языка заключена информация о жизни и быте русских, о традициях, обычаях, особенностях восприятия мира, наконец, о культурных кодах, которые передаются носителями русского языка из поколения в поколение.» [2, с. 216]. И именно употребление - грамотное и ситуационно целесообразное - фразеологизмов в речи иностранных студентов – это есть и показатель его высоких языковых и речевых навыков, и цель в деятельности преподавателя русского языка как иностранного. [3, с. 197]

Языковой афоризм, по словам Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, – это «фраза, которая известна практически всем носителям языка и поэтому в речи не творится заново, а извлекается из памяти» [1, с. 186]. К языковым афоризмам в том числе относятся «крылатые слова, т. е. вошедшие в нашу речь из литературных источников словечки, краткие цитаты, образные выражения, изречения исторических лиц. Иногда это ... всего одно слово (ср. гагаринское *Поехали!*), но чаще все-таки тексты из некоторого (небольшого) количества слов.» [1, с. 186-187]. «Языковые афоризмы – это, во-первых, фразы (т. е. синтаксически они являются предложениями) и, во-вторых, мысли (т. е. логически они представляют собой суждения); отличительный признак афоризмов, по которому они противопоставляются обычным фразам, – воспроизводимость.» [1, с. 187]. Именно воспроизводимость, то есть массовое, а не индивидуальное использование афоризмов в речи носителей русского языка является аргументом в пользу языкового характера этого рода устойчивых фраз и, как следствие, определяет ценность для изучения русских афоризмов иностранцами.

Еще одним аргументом в пользу ценности для изучения афористической базы языка является тот факт, что «афоризмы как знаки языка обладают собственной семантикой, своей спецификой, ... их нельзя прямо отождествить с фразеологизмами и ... со словами» [1, с. 189]. По мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, языковые афоризмы не являются эквивалентом слова, как фразеологизмы, а представляют собой эквивалент целого рассказа, описания событий. Кроме того, афоризмы – это законченные фразы с прямым значением, это знаки ситуаций или отношений между вещами, и семантически они эквивалентны предложениям. [Там же]

Языковые афоризмы является емким и лаконичным средством для указания на сложившиеся обстоятельства, которые подводятся под некоторый типичный случай, а сам афоризм как раз и означает этот типичный случай. Они выполняют, таким образом, двойную функцию, с одной стороны, называют некую ситуацию в жизни говорящего, а с другой, указывают на унифицированность подобной ситуации в обществе. Например, известный и любимый для каждого русскоговорящего афоризм из кинофильма «Операция «Ы» и другие приключения Шурика» режиссера Л. Гайдая «– Надо, Федя, надо!» называет ситуацию, когда собеседники вынуждены выполнять неприятную работу и мириться с ней. Кроме того, этот афоризм на языковом уровне вычленяет и типизирует подобную ситуацию в жизни носителей языка.

В практике обучения русскому языку как иностранному преподаватели любят обращаться к афористическому языковому фонду русского языка. Последние несколько лет к нам на филологический факультет приезжают стажеры из разных стран (Китай, Германия, Сенегал и др.), которые изучали русский язык исключительно у себя на родине. И, следовательно, не знакомы с социально-культурными особенностями и не владеют

теми формулами речевого поведения, которые были бы им известны, обучаясь они в стране изучаемого языка.

Эти учащиеся не читали ключевые произведения русской классики, никогда не смотрели ставшие культовыми художественные фильмы, мимо них прошли исторические события в нашей стране. Этот огромный пласт так называемых фоновых знаний преподавателю-русисту хотя бы отчасти необходимо привить учащимся, с тем, чтобы формировать азы коммуникативной компетенции.

На наш взгляд, просмотр российских кинофильмов с предварительными комментариями, выполнением языковых предтекстовых заданий и изучением афоризмов из этих фильмов, прочно вошедших в речь носителей русского языка, – это прекрасное средство для пополнения фоновых знаний у иностранцев и формирования коммуникативной компетенции. В качестве жанра кинофильмов были выбраны советские комедии 1960-70 годов. Афоризмы из этих фильмов прочно вошли в речь наших современников разных возрастов, являются легко узнаваемыми и дарят положительные эмоции, именно благодаря их узнаваемости. Кроме того, благодаря бытовому характеру советских комедий, языковые афоризмы из них обозначают ситуации, типичные в жизни наших соотечественников.

К примеру, ситуацию общения в студенческой сфере обозначают и типизируют афоризмы из упомянутого уже фильма «Операция «Ы»...»:

«– Дай конспект, горю!» называет ситуацию цейтнота студентов перед экзаменом.

«– Профессор, конечно, лопух, но аппаратура при нём-мм, при нём-мм! Как слышно?» обозначает взаимоотношения преподавателя и студента, когда студент недооценивает прозорливость преподавателя.

«– Экзамен для меня всегда праздник, профессор!» обозначает неискренне-экзальтированное отношение студента к учебному процессу.

Значимыми в языковом и культурном аспекте афоризмами из этого кинофильма стали такие, как:

«– А где бабуля? – Я за неё.», называющий ситуацию неадекватной замены одной персоны другой.

Сразу два афоризма «– Как пройти в библиотеку? – В три часа ночи? Идиот.» и «– Вы не скажете, сколько сейчас градусов ниже нуля? » называют и типизируют неуместные вопросы в неподходящей ситуации.

Фраза «– Огласите весь список, пжалста.» обозначает просьбу к развертыванию информации в процессе коммуникативного акта.

В нашей практике преподавания мы обращаемся к более сорока языковым афоризмам из этого кинофильма.

Важный в языковом аспекте и культурно значимый материал для изучения в иностранной аудитории предоставляет преподавателю кинофильм «Берегись автомобиля», режиссера Э. Рязанова. В заданиях для студентов, предваряющих просмотр кинофильма, мы предлагаем обратиться,

в том числе, и к собственному имени главного героя Юрия Деточкина. Попросить студентов охарактеризовать человека, которому могла бы соответствовать эта фамилия. Студенты получают знания о том, что главный герой – это добрый, бескорыстный человек, который не может смириться с окружающей его несправедливостью. Он по-детски наивен и непосредственен, поэтому и получил фамилию Деточкин. Эти знания потом актуализируются при изучении афоризмов:

Такие афоризмы, как «– Здравствуй, Люба. Я вернулся.» и «– Простите, а вы не псих? – Нет. У меня и справка есть.» типизируют ситуации общения с наивным человеком.

Ситуацию, названную в афоризме «– Это машина Стелькина, а он взяточник!», можно описать как коммуникативный акт разоблачения преступных действий.

Ситуацию разоблачения неискренности и угодничества называет афоризм «– Сейчас пивка свежего, только что подвезли. И воблы подадут... – А воблу только что поймали?».

В этом кинофильме можно отметить целый ряд ситуаций общения в театральной сфере. Например: «– Послушайте, прекратите отсебятину! Во времена Шекспира не было сигарет «Друг»! И почему вы перешли на прозу?», «– Не пора ли, друзья мои, нам замахнуться на Вильяма, понимаете, нашего Шекспира?», «– Только не забудьте сказать: «Быть или не быть»», «– Это не дело когда актер, понимаете, целый день болтается в театре!»

Все эти афоризмы называют и типизируют ситуации речевого поведения непрофессионального театрального режиссера в частности и малокультурного человека вообще.

Некоторые афоризмы из кинофильма «Берегись автомобиля» обозначают ситуации общения в правовой сфере. К примеру:

Афоризм «– Кто свидетель? – Я! А что случилось?» Типизирует поведение праздного зеваки, претендующего на роль участника событий.

Афоризм «– Машина на жену, дача на тестя... У тебя ничего нет! Ты голодранец!» называет человека, скрывающего свои доходы.

Афоризм «– Что делать-что делать... Сухари сушить!» называет ситуацию моральных сомнений человека, нарушившего закон, и самый печальный вариант исхода в такой ситуации.

В кинофильме содержится целый ряд языковых афоризмов, ставших своего рода лозунгами, языковыми клише, употребляемыми в ситуациях общения в правовой сфере: «– Свободу Юрию Деточкину!», «– Твой дом – тюрьма!», «– Тебе посодють, а ты не воруй!», «– Этот тип поднял руку на самое святое, что у нас есть - на Конституцию!». Эти афоризмы в языке в иронической и сатирической форме призваны смягчить общение людей в столь неприятной сфере.

В процессе изучения мы анализируем более тридцати афоризмов из кинофильма «Берегись автомобиля».

Таким образом, любой афоризм прежде всего фиксирует коллективный опыт людей. Он выражает мнение народа, в нем заключена народная оценка жизни, наблюдения народного ума. Не всякое изречение становится афоризмом, а только такое, которое согласуется с образом жизни и с мыслями множества людей. По своим истокам языковой афоризм отражает индивидуальный опыт человека, придумавшего его, но этот опыт с течением времени заслуживает общее признание и, как следствие, становится языковым афоризмом. Приобщение иностранных учащихся к жизненному опыту носителей изучаемого языка, заключенному в языковых афоризмах – важный этап на пути к формированию у них коммуникативной компетенции.

Литература

1. Верещагин Е.М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров / [год редакцией и с послесловием академика Ю.С. Степанова]. – М. : «Индрик», 2005. – 1040 с.

2. Назарова И.В. Реализация воспитательной функции в процессе обучения русской речи // Вестник Воронежского института ФСИИ России. – 2016., № 4. С. 215-219.

3. Назарова И.В. Удивительная и неповторимая, как белая ворона (К вопросу изучения русской фразеологии в иностранной аудитории) // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. – 2014. № 3. – С. 196-201.

4. Назарова И.В. К вопросу о достижении компетенций иностранными студентами-филологами. // Материалы 2-й Международной научно-методической конференции «Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся». – Воронеж, 2012. – С. 91-96.

5. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов. / А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003 – 334 с.

Нго Тхи Куен

*Ханой, Институт иностранных языков
при Ханойском государственном университете*

СОЗДАНИЕ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ПО АУДИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ ОПРЕДЕЛЕННОГО АУДИОТЕКСТА

Как известно, русский язык является одним из мировых языков. Поэтому никто не может отрицать важную роль обучения этому языку. Но что делать, чтобы эффективно преподавать русский язык? Это непростой

вопрос. В настоящее время преподавание русского языка базируется на коммуникативном принципе. А аудирование и говорение – важные виды речевой деятельности при коммуникативно-ориентированном обучении языку.

В настоящее время во Вьетнаме книги, пособия, используемые в обучении русскому языку, не так популярны, как книги по английскому языку. Преподаватели русского языка пока еще не нашли идеальных пособий, подходящих вьетнамским студентам. В связи с этим мы используем не только основные пособия, нам приходится собирать дополнительные материалы из разных источников. Немаловажную роль в преподавании русского языка играет умение преподавателя создавать тестовые задания. В данной работе мы предлагаем некоторые типы тестовых заданий, часто используемых в процессе обучения аудированию.

Мы разделим тестовые задания по аудированию на три типа: задания с многими вариантами ответов; задания, в которых учащиеся должны сами давать свои ответы, нет альтернативных ответов; задания, которые способствуют говорению. На основе одного аудиофайла мы можем создать разные типы тестовых заданий с постепенно увеличивающейся степенью трудности. Тестовые задания с многими вариантами ответов требуют от учащихся понимания той информации, которую они услышали. А в заданиях, в которых нет альтернативных ответов, помимо сбора информации учащиеся еще должны уметь излагать эту информацию своими словами в письменной или устной форме. На этом этапе умение слушать сочетается с умением говорить и умением строить грамматические конструкции. В данной работе мы используем аудиотекст «Несчастливая любовь» из книги «Русский язык: 5 элементов» автора Татьяны Эсмантовой. На основе этого аудиотекста мы создадим образцы разных типов тестовых заданий.

Несчастливая любовь

Меня зовут Яна. У меня есть сестра Виктория. Мы живём вместе, в одной квартире. Обычно моя сестра очень весёлая, всегда шутит. Но три недели назад её друг уехал. Всё это время он не звонил и не писал. И сейчас у Вики депрессия. Она всё время молчит, лежит на диване и смотрит в потолок. Кошмар! Я не могу спокойно на это смотреть! Она не отвечает на мои вопросы, вообще на меня не реагирует.

Было бы лучше, если бы она на меня кричала или если бы она плакала. Но она не только не кричит и не плачет, но даже говорить ни о чём не хочет. Если бы она рассказала, в чём она видит проблему, я, может быть, могла бы ей помочь.

Когда у меня стресс, я всегда много ем и сплю. Но Вика говорит, что не хочет есть и не может спать. И несколько дней она почти ничего не ела и практически не спала. В конце концов, я сказала ей, что если она будет так жить дальше, то заболеет. Но она ответила, что это неважно.

Сегодня наконец-то она получила письмо от друга. Я думала, что если она получит от него письмо, то сразу опять станет весёлой, как раньше. Но нет. Она сказала, что если её друг так долго не писал, значит, он по ней не скучал. А если он по ней не скучал, то он её не любит. Она считает, что все его объяснения, почему он не написал раньше, – это только оправдание. И еще она сказала, что если бы она уехала, то написала бы ему письмо или позвонила бы максимум через день. Она думает, что если бы он захотел, то нашёл бы возможность позвонить или написать. Она больше не верит, что он её любит, и не хочет отвечать на его письмо.

Я не понимаю её! Если люди хотят понять друг друга, они должны разговаривать. Мне кажется, было бы лучше, если бы Вика рассказала своему другу, что она сейчас чувствует. Я на её месте сделала бы так. А если она не ответит на его письмо, это не решит проблему [1, с.183-184].

Рассмотрим каждый из трёх типов заданий.

1. Задания с многими вариантами ответов.

а) Задания с вариантами ответа «Да» или «Нет».

Образец 1: Прослушайте текст и выберите ответ ДА или НЕТ.

Высказывания	Да	Нет
Яна и Виктория живут в одной квартире.		
У Вики депрессия.		
Она постоянно плачет.		

В этом типе заданий вопрос должен быть сформулирован в форме утверждения. Учащиеся должны выбрать один из двух вариантов ответа: «Да» или «Нет» («Правильно» или «Неправильно», «Верно» или «Неверно»). Мы можем повысить уровень сложности, добавив еще столбец «Верная информация». Тогда этот тип заданий может проверить не только умение слушать, но и умение излагать услышанную учащимися информацию в письменной или устной форме.

Образец 2: Прослушайте текст и выберите ответ ДА или НЕТ. Исправьте неправильную информацию.

Высказывания	Да	Нет	Правильная информация
Яна и Виктория живут в одной квартире			
У Вики депрессия			
Вика постоянно плачет			

б) Задания с множественным выбором. В этих заданиях предполагается несколько вариантов ответа, и только один из них является верным. Учащиеся должны выбрать этот единственный правильный вариант. Задание может быть сформулировано в двух формах: в форме вопроса или в повествовательной форме с пропущенным местом.

Образец 3: Прослушайте текст и выберите правильный вариант ответа.

1. Где Яна и ее сестра живут?

А) в маленьком доме; Б) в деревне; В) в большом доме; Г) в квартире.

Образец 4: Прослушайте текст и выберите правильный вариант ответа.

1. Яна и ее сестра живут... .

А) в маленьком доме; Б) в деревне; В) в большом доме; Г) в квартире.

Можно предложить такое задание: «Прослушайте текст и выберите все возможные варианты ответа». Тогда будет не один верный вариант, а, например, два или три.

Образец 5: Прослушайте текст и выберите все возможные варианты ответа.

Когда Виктория не получала писем от своего парня, она... .

А) плакала; Б) молчала; В) смотрела в потолок; Г) кричала.

На этот вопрос мы должны выбрать два варианта ответа: Б и В. Оба они верны.

2. Чтобы развить у учащихся умение слушать, мы должны создать тестовые задания с увеличивающейся степенью сложности. На основе одного аудиотекста мы можем сочетать разные типы заданий. Сначала мы построим задания с вариантами ответа, потом повысим уровень сложности задания и предложим учащимся задания, в которых они должны сами давать свои ответы. К заданиям такого типа можно отнести следующие: вставьте вместо точек пропущенные слова; продолжите предложения; ответьте на вопросы.

а) Задания «Вставьте вместо точек пропущенные слова» и «Продолжите предложения» похожи, но в первом типе заданий учащимся предлагается связный текст, в котором пропущены отдельные слова, а во втором типе учащимся надо определить, где (в каком абзаце) находятся предложения, которые они должны продолжить.

Образец 6: Прослушайте текст. Вставьте вместо точек пропущенные слова.

Несчастливая любовь

Меня зовут Яна. У меня есть сестра Виктория. Мы живём вместе, в одной квартире. Обычно моя сестра очень весёлая, (1)... . Но три недели назад её друг уехал. Всё это время он не звонил и не писал. И сейчас у Вики депрессия. Она всё время молчит, лежит на диване и (2)... . Кошмар! Я не могу спокойно на это смотреть! Она не отвечает на мои вопросы, вообще (3)... .

Было бы лучше, если бы она на меня кричала или если бы она плакала. Но она не только не кричит и не плачет, но даже говорить (4)... . Если бы она рассказала, в чём она видит проблему, я, может быть, могла бы ей помочь.

Когда у меня стресс, я всегда много ем и сплю. Но Вика говорит, что не хочет есть и не может спать. И несколько дней она почти ничего не ела и (5)... . В конце концов, я сказала ей, что если она будет так жить дальше, (6)... . Но она ответила, что это неважно.

Сегодня (7)... она получила письмо от друга. Я думала, что если она получит от него письмо, то сразу опять станет весёлой, как раньше. Но

нет. Она сказала, что если её друг так долго не писал, значит, он по ней не скучал. А если он по ней не скучал, то он её не любит. Она считает, что все его объяснения, почему он не написал раньше, – это только оправдание. И еще она сказала, что если бы она уехала, то (8)... ему письмо или позвонила бы (9)... . Она думает, что если бы он захотел, то нашёл бы возможность позвонить или написать. Она больше не верит, что он её любит, и не хочет отвечать на его письмо.

Я не понимаю её! Если люди хотят понять друг друга, они должны разговаривать. Мне кажется, было бы лучше, если бы Вика рассказала своему другу, что она сейчас чувствует. Я на её месте сделала бы так. А если она не ответит на его письмо, это (10)...

(1).....	(6)
(2)	(7)
(3)	(8)
(4)	(9)
(5)	(10)

Образец 7: Прослушайте текст. Допишите следующие предложения.

1. Она всё время молчит, лежит на диване и... .
2. В конце концов, я сказала ей, что если она будет так жить дальше, ...
3. Она сказала, что если её друг так долго не писал,.... .

Размер пропущенной части предложения, которую учащиеся должны дописать, зависит от уровня владения языком. Чем выше уровень владения русским языком, тем больше слов пропущено.

б) В заданиях типа «Ответьте на вопросы» учащиеся должны прослушать текст и ответить на вопросы по содержанию текста. От уровня владения русским языком учащихся зависят выбор аудиотекста и вопросы. Если уровень высокий, то кроме проверки информации, услышанной учащимися, нужно еще проверить, поняли ли они содержание текста и идею автора. Для этого следует задать вопросы, требующие размышления.

Образец 8: Прослушайте текст и ответьте на вопросы.

1. Почему у Вики депрессия?
2. Что делает Виктория, когда у неё стресс?
3. Почему Вика не стала весёлой после того, как получила письмо от друга?
4. Согласна ли Яна с решением (не ответить на письмо) своей сестры?
5. Что вы делаете, если у вас депрессия? Как вы реагируете на стресс?
6. Как вы думаете, у Виктории несчастная любовь? Почему?

3. Задания, направленные на развитие умения говорения. Этот тип заданий рекомендуем использовать после того, как учащиеся выполнили вышеописанные типы заданий. Лучше соединить этот тип заданий с заданием «Вставьте вместо точек пропущенные слова», чтобы учащиеся могли

получить информацию, и чтобы у них был текст, служащий для развития умения говорения.

Чтобы хорошо говорить, учащиеся должны правильно произносить слова. Можно предложить задание, в котором учащиеся должны поставить ударения и прочитать текст за диктором. Благодаря этому заданию учащиеся узнают, как звучат слова, привыкают к интонации и темпу речи.

Образец 9: *Прослушайте рассказ и поставьте ударения.*

Образец 10: *Прослушайте рассказ и повторите за диктором.*

Чтобы увеличить степень трудности заданий, направленных на развитие умения говорения, мы можем попросить учащихся рассказать текст своими словами. В этом задании учащиеся повторяют лексику, грамматические конструкции, которые они слышали. Или, опираясь на аудиотекст, учащиеся расскажут свою реальную историю. В этом типе заданий, кроме повтора лексики, грамматики, учащиеся могут пополнить свой лексический запас для того, чтобы рассказать о похожей ситуации.

Образец 11: *Прослушайте рассказ и перескажите его.*

Образец 12: *Прослушайте рассказ и ответьте на вопрос: «У вас когда-нибудь была такая ситуация? Что вы делали, чтобы решить проблему?».*

Итак, при выборе аудиотекста, с которым вы будете работать, необходимо учитывать уровень владения русским языком учащимися. От этого будет зависеть объем аудиотекста и степень его сложности. А от того соответствует ли степень сложности текста уровню владения языком, будет зависеть достигнем ли мы поставленной цели. Мы не можем дать слишком трудное задание слабым учащимся, так же как и легкое задание – сильным учащимся.

Литература

1. Эсмантова Т.Л. Русский язык: 5 элементов. Уровень В1 (базовый – первый сертификационный) / Т.Л. Эсмантова. - СПб: Златоуст, 2011. – 340 с.

М.М. Парочкина

*Москва, Московский автомобильно-дорожный государственный
технический университет (МАДИ)*

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ГРУППАХ ИНОСТРАННЫХ АСПИРАНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аспиранты, прибывающие в вузы Российской Федерации из разных стран мира, составляют особый контингент учащихся. Они имеют вузовскую подготовку по всем профилирующим дисциплинам (на родном языке

ке), часто немалый опыт научно-педагогической, практической деятельности по выбранной специальности, но их языковая подготовка неоднородна. Принято выделять 3 группы аспирантов в зависимости от уровня языковой подготовки:

1 группа – аспиранты, закончившие российские вузы и свободно владеющие русским языком;

2 группа – аспиранты, закончившие вуз в своей стране и имеющие начальную подготовку по русскому языку;

3 группа – аспиранты с нулевой подготовкой по русскому языку.

В своей статье мы рассмотрим некоторые особенности работы с иностранными аспирантами, имеющими начальную подготовку по русскому языку. При работе с данной группой учащихся преподаватели сталкиваются с определёнными трудностями. Во-первых, знания грамматики и лексики таких аспирантов недостаточны для свободного владения русским языком ни в общепрофессиональной, ни в социально-культурной сферах, во-вторых, обучение научному и публицистическому (=газетному) стилям речи приходится начинать с нуля, в-третьих, время обучения ограничено, так как за 8-12 месяцев необходимо подготовиться к сдаче кандидатского экзамена по русскому языку. Таким образом, языковой материал должен быть подчинен задаче развития коммуникативных навыков в чтении, говорении, письме и аудировании, то есть во всех видах речевой деятельности. Необходимо отметить, что знание фонетических, лексических грамматических и пр. языковых средств и развитие комплексных речевых умений (устной и письменной речи, аудирования, чтения) соотносятся между собой не только как средство и цель, но и часть и целое. В программах и методиках преподавания русского языка как иностранного языковой, речевой и коммуникативный аспекты целей обучения представлены несоразмерно. Обычно наиболее полно описывается грамматический материал и лексический минимум, то есть факты языка из нормативных грамматик и учебных словарей. Меньше внимания уделяется описанию видов речевой деятельности – обычно программы задают итоговые уровни владения слушанием, говорением, чтением и письмом, но не коррелирует эти уровни с потребностями реального общения.

Наиболее уязвимый раздел большинства программ – коммуникативная компетенция, как раз то, ради чего изучают иностранный язык. Высокая степень мотивации изучения русского языка у аспирантов позволяет максимально интенсифицировать на начальном этапе процесс обучения. Отбор и способы презентации языкового материала в этой группе учащихся осуществляются на базе выявленных коммуникативных потребностей в различных сферах их деятельности. В настоящее время вопрос о сферах общения решается в методической литературе по-разному, однако все авторы, рассматривающие эту проблему, согласны в том, что учебно-профессиональная сфера для иностранных учащихся является основной.

Как известно, как родному, так и иностранному языку можно научиться, если, во-первых, создавать мотивы и стимулы для общения на этом языке, во-вторых, ставить перед учащимися интересные, полезные и сильные задачи общения, затем иллюстрировать через примеры решение задач общения, наконец корректировать и контролировать действия учащегося, когда он решает сам аналогичную задачу.

При распределении и организации учебного материала мы опираемся на универсальную модель целесообразной деятельности: «цели – средства – действия – результаты».

В ходе обучения перед аспирантами ставится задача общения. Формулируем эту задачу так, чтобы учащийся понял ее целесообразность и актуальность, и мотивируем эту задачу через ее профессиональную, воспитательную, страноведческую значимость. Далее иллюстрируем ход решения этой задачи на материале презентации и показываем тактику ее решения. Учащиеся должны убедиться, что для самостоятельных действий в рамках поставленной задачи им необходимы языковые и речевые умения. Тем самым этап предкоммуникативной тренировки мотивирован: работа над языковыми и речевыми упражнениями – не самоцель, а совершенно необходимый шаг для последующей коммуникации.

Чем сложнее конечная реальная коммуникативная задача, тем больше она содержит промежуточных изолированных действий, которые, казалось бы, уводят от этой цели. Полноценная коммуникация может осуществляться лишь на базе овладения «техникой» речевой деятельности. Хотя, по мнению учащегося-нефилолога, этап подготовительной языковой и речевой деятельности лишен целевой мотивации, а следовательно, несуществен. Таким образом, возникает противоречие между лингвистическими и коммуникативными потребностями. Поиск путей решения указанной проблемы – важнейшая задача методики преподавания РКИ, поскольку именно это поможет интенсифицировать процесс обучения.

Анализ литературы, посвященной вопросам совершенствования преподавания РКИ, позволяет заключить, что одним из существенных резервов интенсификации обучения является учёт предыдущего опыта учащихся. В связи с этим важно отметить, что иностранные аспиранты, приезжающие в РФ без знания языка или с начальной 5-9-ти месячной подготовкой на родине, отличаются высоким уровнем интеллектуального развития, профессиональной, общеобразовательной, в том числе и общелингвистической подготовки, высокой мотивацией овладения языком науки и чтением как средством самостоятельной работы с книгой. На основании этого можно утверждать, что разработка методики, базирующейся на положительном переносе разнообразного опыта обучаемых и включения его в процессе овладения русским языком, является актуальной.

Поскольку рассматриваемый нами контингент учащихся отличается высоким уровнем знаний по предмету своей специальности, владеет одним

или несколькими иностранными языками, видами чтения, имеет большой опыт учебной работы, знаком с литературой по специальности на родном и иностранном языках, то перенос элементов его профессиональной, общелингвистической и коммуникативной компетенции может обеспечить значительный стартовый потенциал для более быстрого перевода всех видов речевой деятельности из учебной деятельности в средства коммуникации в определенных, необходимых им сферах.

Перенос знаний, умений и навыков как психологическое явление осуществляется независимо от наших попыток ограничить его, поэтому экономичнее осознать и автоматизировать коррекционные действия, чем заново вырабатывать умения.

Основной целью обучения иностранцев в нашей стране является овладение избранной специальностью. Для успешного участия в учебном процессе вуза иностранный учащийся должен практически владеть русским языком. Практическое владение языком необходимо для слушания лекций, чтения книг по специальности, газет и пр., устных выступлений на семинарских занятиях, подготовки и сдачи зачетов и экзаменов, написания и дальнейшей защиты диссертационной работы.

Задачи обучения иностранных учащихся разным видам речевой деятельности на русском языке решаются на всех этапах обучения. При этом на каждом этапе иностранными учащимися достигается определенный уровень коммуникативной компетенции в разных формах речевой деятельности согласно поставленным задачам.

Обучение аспирантов с начальной подготовкой по русскому языку отличается тем, что за короткий период времени (1-2 года) им необходимо от начального этапа подойти к продвинутому, который характеризуется в методической литературе как период в учебном процессе, в течение которого иностранные учащиеся приобретают навыки и умения, необходимые и достаточные для участия в учебной деятельности на основных факультетах вуза, для общения в среде изучаемого языка на общественно-политические и социально-культурные темы, а также для чтения оригинальной литературы.

Учитывая потребности аспирантов, уровень их профессиональной подготовки и мотивацию для изучения русского языка, обучение чтению мы должны соотносить с овладением особенностями научного стиля речи в текстах по специальности и философии, выделяя для этих аспектов чтение как исходный и доминирующий вид речевой деятельности. Осуществляется взаимосвязанное параллельное развитие видов чтения, вырабатывающее гибкость использования синтетических и аналитических приемов чтения.

С первых дней изучения русского языка обучение организуется как управляемый процесс по переносу механизма чтения, общелингвистических знаний при изучении специальности на русском языке, а также фонетического анализа как средства формирования во внутренней речи пра-

вильного полного ассоциативного комплекса лексических единиц и средства самокоррекции при восприятии словоформ. Кроме того, необходимо расширять систему морфологического анализа как средства формирования потенциального словаря и минимальных зрительно-смысловых комплексов – морфем, расширять знания и закреплять умения по синтаксическому анализу текста как средства формирования зрительно-смысловых комплексов большего объема, чем слово (стереотипов лексической и грамматической сочетаемости, фразовых стереотипов). Наконец, использование анализа через синтез как средства переноса смысловых комплексов из устной речи в зрительную рецепцию и основы просмотрового вида чтения и логического анализа как «метода замен», стимулирующего внутреннюю речь на уровне текста.

Начальный этап составляет 4 недели обучения, в течение которых аспиранты знакомятся с основами грамматической системы русского языка и овладевают учебными действиями, обеспечивающими самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу по каждому тип-тексту урока. Структура типового урока сохраняется неизменной в течение всего периода обучения.

Урок включает, соответственно количеству видов чтения, пять текстов, объединенных общей темой. Цель каждого текста – решить одну методическую задачу. Текст 1 (для синтетического чтения, при котором внимание читающего сосредоточено на содержании) вводит лексику понятийной сферы темы. Текст 2 (для аналитического чтения, когда внимание частично переключается на языковое оформление текста) предъясняет новое грамматическое явление. Текст 3 (для ознакомительного чтения) решает такую практическую потребность учащихся, как ознакомление с содержанием. В этом случае предметом внимания читающего становится весь текст (книга, сборник статей и т.д.) без установки на получение определенной информации.

Текст 4 (для изучающего чтения) дает новый структурный тип научного текста. В ходе работы над текстом для изучающего чтения должно достигаться полное и максимально точное понимание главных и второстепенных фактов, имеющих в тексте. Здесь уместны повторное чтение, подробный лингвострановедческий анализ речевых единиц, письменная фиксация содержания. Тексты для изучающего чтения должны непременно обладать познавательной ценностью и информативной насыщенностью, а также быть достаточно трудными по языковому содержанию. Последнее связано с такой дидактической задачей, решаемой при изучающем чтении, как обучение самостоятельно преодолевать языковые трудности.

Текст 5 (для просмотрового, поискового чтения) является обобщающим на языковом и текстовом уровне соответственно. Целью просмотрового чтения является получение общего представления о круге вопросов и задач, поставленных в тексте. Просмотровое чтение может завершаться

оформлением выводов в форме конспекта или реферата. Данный вид чтения направлен на быстрый поиск в тексте конкретных данных (цифр, фактов, указаний). Аспиранту заранее необходимо давать представление о типовой структуре текстов определенных стилей и жанров. Исходя из этого, учащийся сразу будет обращаться к тем или иным разделам для поиска необходимой информации. К.С. Фоломкина считает, что как при просмотром, так и при поисковом видах чтения формируется умение ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, умение выбрать нужную информацию по определенному вопросу, а также выбрать и скомпоновать информацию нескольких текстов, объединенных общей темой [4].

При дифференцированной по видам чтения постановке задач весь комплекс текстов урока реализует продвижение формируемых действий к материализованному уровню выполнения, а затем от развернутой формы к свернутой согласно теории поэтапного формирования умственных действий.

Современная методическая концепция коммуникативно-системного подхода к решению основных задач обучения русскому языку как иностранному требует внимательного отношения к отбору учебного материала. При подборе материала презентации важно учесть актуальность текста для речевого общения, доступность по уровню языковой, общеобразовательной и профессиональной подготовки учащегося; аутентичность текстам, реально функционирующим в языке. Последовательность подачи лексико-грамматического материала определяется конкретными коммуникативными потребностями аспирантов. Необходимо также сохранять и преемственность этапов обучения. При этом возможность раннего включения научно-профессиональных текстов в учебный процесс мотивируется потребностью быстрее овладеть новыми языковыми формами, чтобы научиться выражать на русском языке уже имеющиеся научные знания, полученные на родном языке. Диссертационная работа будет являться заключительным контролем полученных знаний, в том числе и по русскому языку.

Литература

1. Аверич Н.А. Использование навыков и умений аспирантов-иностранцев при организации самостоятельной работы по русскому языку / Н.А. Аверич // Самостоятельная работа – одна из форм активизации мыслительного процесса студентов технических вузов: сборник научных трудов. – М.: МАДИ, 2014. – С. 13-18.
2. Журкин Д.А. Профессионально-ориентированное обучение иностранных студентов-медиков (3 курс) устной речи на русском языке: автореф. дис. ...канд. пед. Наук / Д.А. Журкин. – СПб, 1992. – 15 с.
3. Мощинская Н.В. Коммуникативно-когнитивный подход к процессу обучения иностранных аспирантов русскому языку как иностранно-

му (РКИ) [электронный ресурс] / Н.В. Мощинская. – Режим доступа: http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2009_01/17.pdf.

4. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – Минск: Высшая школа, 2005. – 255 с.

М.В. Погорелова

Воронеж, Воронежский государственный университет

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ КУРС СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ВКЛЮЧЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ

Начиная с 2009 г. в соответствии с договором между Воронежским государственным университетом и Сычуаньским университетом иностранных языков (Чунцин, КНР) на филологическом факультете ежегодно проходит включенное обучение группа китайских студентов.

Сычуаньский университет иностранных языков (СУИЯ), основанный в 1950 году как Профессиональное училище русского языка, – это один из крупнейших китайских вузов, ориентированный на подготовку специалистов по русскому языку.

Процесс обучения в СУИЯ предполагает включенное обучение студентов 3-его курса в стране изучаемого языка. Обучение на филологическом факультете российского вуза призвано закрепить практические навыки владения русским языком, расширить знания иностранных студентов в области русского языка и русской культуры, а также сформировать профессиональные навыки в сфере русистики.

С учетом специфики обучения китайских студентов-филологов из СУИЯ преподавателями филологического факультета ВГУ был разработан учебный план, который включает четыре блока дисциплин:

1. Практический курс русского языка.
2. Русский язык (теоретический курс).
3. История литературы.
4. Методические дисциплины (методика преподавания русского языка как иностранного, методика преподавания русской литературы).

Дисциплина «Русский язык (теоретический курс)» читается в течение двух семестров, рассчитана на 136 аудиторных часов (2 часа лекционных и 2 часа лабораторных занятий в неделю) и предполагает освоение определенного объема теоретических лингвистических знаний, необходимых для подготовки специалистов-русистов.

Преподавание этой дисциплины китайским студентам-филологам сопряжено с определенными трудностями, которые связаны в первую очередь с тем, что в учебной программе китайского вуза фактически отсутст-

вует обучение таким теоретическим дисциплинам, как теоретическая фонетика русского языка, словообразование, лексикология, теоретическая грамматика. Опыт работы показывает, что учащиеся, приезжающие на включенное обучение, оказываются абсолютно неподготовленными в вопросах лингвистической терминологии и демонстрируют практически полное отсутствие теоретических знаний.

В связи с этим представляется невозможным использование существующих вузовских учебников по современному русскому языку, ориентированных на носителей русского языка, свободно владеющих русским языком и уже знакомых с лингвистической теорией. Нецелесообразность использования подобных учебников на занятиях с иностранными студентами определяется также тем, что в них не учитывается необходимость становления и развития у учащихся коммуникативной компетенции, т.е. способности решать языковыми средствами коммуникативные задачи в различных ситуациях речевого общения.

Целям обучения иностранных студентов-филологов теории языка не соответствуют и ориентированные на иностранцев учебные пособия, посвященные отдельным аспектам языковой системы русского языка. Авторы подобных работ, выделяя необходимый для практического овладения русским языком грамматический минимум, обычно ориентируются на иностранных учащихся любого профессионального направления, поэтому стараются избежать сложной лингвистической теории и научной лингвистической терминологии. Использование учебников этого типа не даёт системного научного представления о языке, необходимого для формирования профессиональных навыков будущих преподавателей-филологов.

Отсутствием учебного пособия, удовлетворяющего требованиям включенного обучения китайских стажеров-филологов, была вызвана необходимость подготовки авторских учебных материалов, которые прошли апробацию на филологическом факультете Воронежского государственного университета в 2009-2017 гг. и стали основой для создания специального учебно-методического комплекта «Русский язык: теоретический курс для иностранных студентов-филологов», состоящего из учебного пособия и рабочей тетради [2, 3].

Пособие написано с учетом программы по современному русскому языку для филологических факультетов российских вузов. Ориентируясь на иностранных учащихся и учитывая особенности преподавания русского как иностранного, учебно-методический комплект остаётся в рамках описательной академической лингвистики. Цель пособия – сформировать у иностранных студентов научное представление о русском языке как системе, систематизировать их знания по русскому языку.

Учебное пособие включает 5 разделов: «Фонетика», «Словообразование», «Лексикология», «Морфология» и «Синтаксис».

Раздел «Фонетика» знакомит с фонетической системой русского языка и включает основные теоретические темы и важнейшие вопросы курса теоретической фонетики русского языка, которые входят в программу по современному русскому языку филологических факультетов российских вузов: классификация гласных и согласных звуков; изменения звуков в потоке речи; слог; ударение; интонация. Система звуков русского языка представлена в соответствии с трактовкой ленинградской фонологической школы.

Программа курса теоретической фонетики предполагает обучение иностранных учащихся русской фонетической транскрипции. Проблема обучения этому виду профессионально необходимой деятельности связана с тем, что студенты-иностранцы не знают точно, как «звучит» то или иное слово. При восприятии звучащей речи, когда преподаватель дает образец правильного произношения, студенты испытывают очень сильное интерферирующее влияние родного языка. То есть они с большим трудом различают на слух те дифференциальные признаки фонем русского языка, которые нерелевантны для фонологической системы родного языка, например, твердость и мягкость, а также звонкость и глухость согласных. Поэтому при обучении выполнению фонетической транскрипции, учащимся необходимо не просто сообщить подробные правила русской транскрипции, но и дать четкое представление о свойствах русской графики, о возможных соответствиях между буквами и звуками, которые ими обозначаются, о правилах чтения букв в определенных позициях и сочетаниях.

На занятиях по русской фонетике с китайскими учащимися необходимо учитывать следующие важные различия фонетических систем русского и китайского языков:

– в китайском языке основной единицей фонетического уровня является слог, тогда как в русском языке (как и в большинстве европейских языков) минимальной и основной единицей звукового строя является звук, из звуков (или фонем) формируются слова;

– в китайском языке отсутствует звук [р], противопоставление согласных по твердости – мягкости, звонкости – глухости; отсутствуют изменения звуков и их чередования;

– в китайском языке каждый слог выделяется самостоятельной характеристикой тона, поэтому понятия словесного ударения и интонации, сопоставимые с русским силовым ударением и интонационными конструкциями отсутствуют; с этим связана проблема выделения в русских словах ударных и безударных слогов, трудности в анализе ритмической структуры слова, а также интонационные ошибки китайских студентов.

Работа по теоретической фонетике русского языка на занятиях со студентами включенного обучения обязательно должна сопровождаться элементами корректировочного курса, направленного на усовершенство-

вание артикуляционных, слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков.

Раздел «Словообразование» посвящен рассмотрению таких понятий и особенностей русской словообразовательной системы, как морфема, корень, однокоренные слова, аффикс, основа слова, производное и производящее слово, способы словообразования, словообразовательная цепь, словообразовательный тип.

Знакомство с системой словообразовательных аффиксов и моделей русского языка направлено на формирование у иностранных филологов словообразовательной компетенции, предполагающей умение членить производное слово на морфемы, сопоставлять данные морфемы с уже известными; определять значения неизвестного производного слова с опорой на значения его компонентов.

Раздел «Лексикология» включает традиционные темы, посвященные изучению слова с точки зрения особенностей его лексического значения, места в общей системе лексики, происхождения, сферы употребления и экспрессивно-стилистического характера. В разделе «Лексикология» рассматриваются также некоторые особенности фразеологической системы русского языка.

Предметом рассмотрения в **разделе «Морфология»** являются грамматические свойства слов. В пособии представлена характеристика основных морфологических особенностей знаменательных и служебных частей речи. Среди знаменательных частей речи выделяются имена существительные, имена прилагательные, имена числительные, глаголы и наречия. Причастие и деепричастие рассматриваются как особые неспрягаемые формы глагола.

Раздел «Синтаксис» посвящен таким вопросам структуры русского предложения, как: предикативный центр предложения, типы подлежащего и сказуемого, типология односоставных и двусоставных предложений, синтаксические связи и отношения в простом предложении, типы второстепенных членов, осложнение структуры предложения, типы сложных предложений.

Следует отметить, что в области синтаксиса существует много дискуссионных и нерешенных проблем. В целом, в учебном пособии сохраняются традиционные подходы, но в отдельных темах учитываются некоторые современные тенденции синтаксических исследований. Например, система моделей простого предложения представлена в соответствии с типологией А.М. Ломова, разработанной на основе семантико-функционального подхода [1].

Для лучшего усвоения и запоминания теоретического материала большинство учебных тем содержит логико-структурные схемы или таблицы, которые позволяют обобщить, структурировать и систематизировать изучаемый материал [2].

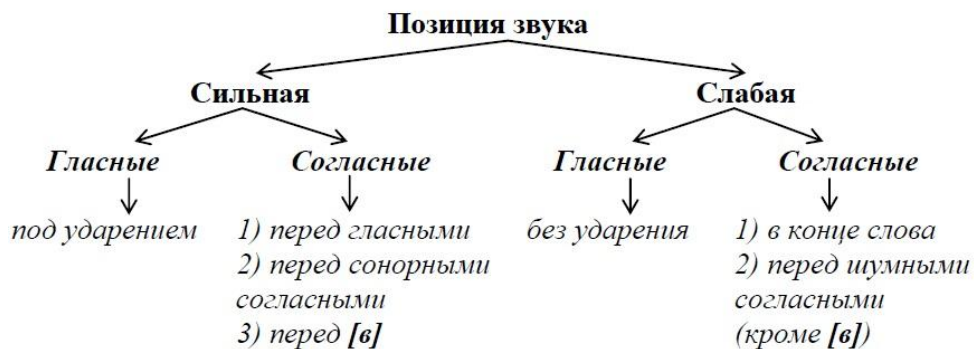
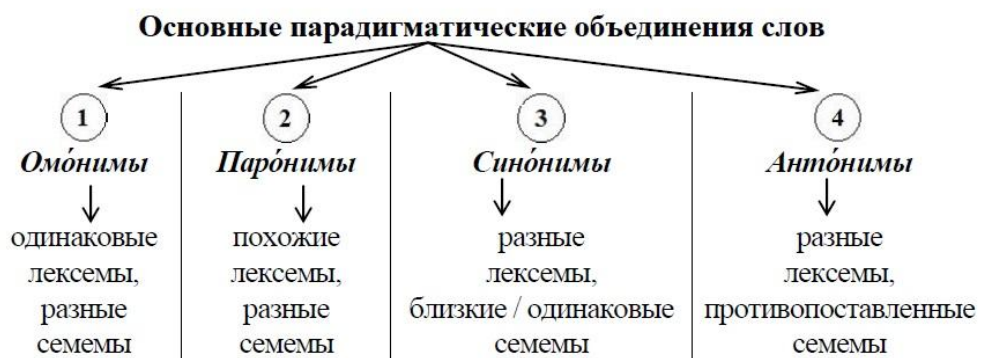


Рис. 2



В рабочей тетради, входящей в комплект «Русский язык: теоретический курс для иностранных студентов-филологов», представлены упражнения для аудиторной и самостоятельной работы студентов. Система заданий направлена не только на закрепление теоретических знаний, но и на активизацию и развитие некоторых практических навыков владения русским языком. Содержание рабочей тетради соответствует содержанию учебного пособия и включает те же разделы.

В качестве текстовых материалов рабочей тетради и иллюстративного материала теоретических положений учебного пособия в основном использованы примеры из неадаптированных художественных текстов современных русских писателей. В некоторых случаях в учебных целях предложения даны в трансформированном или сокращённом виде.

Несмотря на то, что учебный комплект «Русский язык: теоретический курс для иностранных студентов-филологов» разработан для китайских студентов включенного обучения, он может быть успешно использован и в другой целевой аудитории, в том числе на занятиях с иностранными студентами филологических факультетов российских вузов, обучающимися по программам бакалавриата, и на курсах повышения квалификации для иностранных преподавателей-русистов. В зависимости от уровня подготовки и целей конкретной группы обучающихся, материалы учебного комплекта могут изучаться как в полном объёме, так и выборочно.

Литература

1. Ломов А.М. Типология русского предложения / А.М. Ломов. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1994. – 280 с.
2. Погорелова М.В. Русский язык: теоретический курс для иностранных студентов-филологов: учебное пособие / М.В. Погорелова. – Воронеж: «Научная книга», 2017. – 232 с.
3. Погорелова М.В. Русский язык: теоретический курс для иностранных студентов-филологов: рабочая тетрадь / М.В. Погорелова. – Воронеж: «Научная книга», 2017. – 182 с.

И.А.Пугачев, Н.Г.Каранетян

Москва, Российский университет дружбы народов

ОБ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛогов ОСНОВАМ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

На кафедре русского языка инженерной академии РУДН иностранным учащимся в течение многих лет преподаётся специальный курс «Методика преподавания русского языка как иностранного». Этот спецкурс предлагается иностранным бакалаврам четвертого курса, успешно прошедшим языковое обучение в объеме 760 аудиторных часов, с целью дать им возможность получить вторую специальность – преподаватель русского языка на начальном этапе обучения в кружках и на курсах.

Повышенный интерес иностранцев к изучению данного спецкурса определяется практической возможностью использовать знания, подтвержденные Сертификатом на право преподавания русского языка как иностранного, по возвращении на родину, а также при работе в языковых компаниях по изучению родных языков учащихся (английский, французский, испанский и др.). Мотивирует их к выбору этого спецкурса также и то, что в ходе занятий спецкурса происходит корректировка и систематизация языковых навыков и умений, сформированных на всех этапах обучения, совершенствование их лингвистической, речевой, коммуникативной и страноведческой компетенций. Статистика показывает увеличение количества слушателей спецкурса и студентов, успешно сдавших итоговый экзамен и получивших сертификат:

Учебный год	2007-08 уч.год	2010-11 уч.год	2013-14 уч.год	2016-17 уч.год
Количество слушателей	18 чел.	67 чел.	6 чел.	112 чел.
Количество	10 чел.	42 чел.	65 чел.	78 чел.

студентов получивших Сертификат				
---------------------------------------	--	--	--	--

В данной статье предпринята попытка поделиться многолетним опытом работы кафедры по обучению студентов инженерно-технических специальностей филологической дисциплине - основам методики преподавания РКИ на начальном этапе.

Исходя из того, что конечной целью спецкурса является овладение теоретическими и практическими знаниями в области преподавания русского языка как иностранного, в программе сформулированы четкие представления о том, что в результате работы его слушатели должны:

- овладеть основами методики преподавания РКИ на начальном этапе в условиях зарубежных языковых кружков и курсов;
- усовершенствовать свои языковые, речевые и коммуникативные навыки во всех видах речевой деятельности;
- систематизировать знания о русском языке как лингвистическом явлении;
- углубить культурологические знания для развития коммуникативной компетенции и общей эрудиции.

Достижение практических целей спецкурса в значительной степени зависит от методически оправданного использования соответствующих видов и форм работы, а также учебных материалов. С учетом этих факторов на кафедре русского языка инженерной академии РУДН были разработаны методологические основы преподавания спецкурса «Основы методики преподавания РКИ на начальном этапе», созданы УМК и учебная программа, подготовлены учебные пособия для занятий и педагогической практики, тестовые материалы по текущему и итоговому контролю [5, с.117]. Однако новые условия обучения (переход на программу бакалавриат - магистратура, изменение количества учебных часов, отводимых на спецкурс), особенности контингента и уровень подготовленности современных студентов требуют постоянной корректировки содержания спецкурса, введения новых форм и современных методов обучения.

Программа спецкурса включает в себя следующие разделы и темы:

- Общие проблемы методики преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. Основные принципы коммуникативного обучения РКИ. Структура и содержание обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе (зарубежные курсы русского языка).
- Обучение фонетике русского языка на начальном этапе. Особенности фонетической системы русского языка. Основные принципы обучения произношению, приемы постановки русских звуков. Постановка произношения слова, Работа над интонацией предложения Организация обучения фонетике на начальном этапе (кружки и курсы русского языка).

– Лексика в обучении русскому языку как иностранному. Слово – основная лексическая единица языка. Способы семантизации новой лексики. Основные этапы работы над новой лексикой. Планирование и организация лексической работы. Лексические игры.

– Грамматический материал в обучении русскому языку как иностранному. Формирование грамматических навыков. Место грамматики в системе обучения русскому языку как иностранному.

– Основные принципы организации и представления грамматического материала. Грамматический минимум начального этапа обучения. Обучение грамматике на уроке русского языка. Работа над русскими падежами. Лингвистические и методические трудности усвоения русского глагола. Наглядность и грамматические игры на уроке русского языка.

– Виды и формы речевой деятельности. Обучение устной речи: аудирование, говорение. Обучение чтению как виду речевой деятельности. Обучение письменной речи.

– Урок как основная форма организации учебной работы при обучении русскому языку как иностранному. Специфика и типология уроков русского языка как иностранного. Структура урока РКИ. Традиционные этапы урока. Роль и функции преподавателя русского языка.

Как показывает опыт работы, наиболее методически оправданным является такой подход организации учебного процесса, при котором большинство тем спецкурса изучается в системе: лекция – беседа – семинар – практическое занятие: ввод новой информации, затем активизация введенного материала и, наконец, решение конкретных методических задач в рамках данной темы [6, с. 3].

Учитывая, что спецкурс имеет практическую направленность, лекции проводятся в форме беседы, во время которой преподаватель имеет возможность активно общаться со слушателями. Беседа стимулирует активность слушателей и позволяет контролировать степень восприятия ими новой информации лингвистического и методического характера, поддерживать высокий уровень мотивации, а также создавать условия для совершенствования всех видов речевой деятельности студентов. Изложение новой информации в лекции-беседе строится с учетом языкового и речевого опыта учащихся, с привлечением к этому процессу их знаний и способностей анализировать и аргументировать. При предъявлении учебного материала в лекции-беседе преподаватель может пользоваться как индуктивным, так и дедуктивным методами. В первом случае студентам предлагается сформулировать вывод на основании приведенных примеров, во втором – проиллюстрировать конкретными примерами изложенное теоретическое положение. При выборе способа введения в лекции-беседе нового материала целесообразно иметь в виду, что при использовании индуктивного

метода проще интенсифицировать работу в группе, легче вовлечь студентов в активное общение.

Закрепление, углубление и осмысление основных положений лекции-беседы происходит на семинарских и практических занятиях. Дополнением к информации лекции-беседы преподавателя является работа с методическими текстами по теме, которые представлены в учебных пособиях [1-4]. Обращение к печатному тексту особенно целесообразно в тех случаях, когда новый материал труден для восприятия «на слух» или требует дальнейшей активизации.

Комментированное чтение текста методической статьи предваряется объяснением лингвистической и методической терминологии, а завершается обсуждением основных положений в заданиях «Давайте обсудим...». Эти задания позволяют не только проконтролировать понимание материала лекции-беседы, но и организовать профессиональное обсуждение поставленных проблем. Примером могут быть вопросы-задания по теме «Грамматический минимум начального этапа обучения» [3, с. 12-13].

Давайте обсудим:

1. *Что является главной задачей обучения русскому языку на начальном этапе, какую роль в этом процессе играет изучение грамматики?*
2. *Какие факторы необходимо учитывать при отборе грамматического материала при обучении на начальном этапе?*
3. *Какие морфологические темы должны войти в грамматический минимум начального этапа обучения?*
4. *Может ли зависеть объем и содержание грамматического минимума от конкретных целей обучения на языковых курсах?*

Работа с текстом методических статей не только расширяет знания студентов по отдельным вопросам теории и практики преподавания, но и способствует развитию навыков чтения специальной литературы.

На практических занятиях значительное время отводится работе по формированию методической компетенции будущих преподавателей. В учебных пособиях разработаны блоки заданий (методических задач), которые моделируют ситуации реального урока, осуществляют подготовку отдельных фрагментов конспекта урока, его плана; требуют комментирования и анализа конкретных разделов учебника для начального этапа. При решении методических заданий предлагается ориентироваться на максимальную самостоятельность слушателей спецкурса и создавать ситуации, имитирующие реальную деятельность преподавателя. Содержанием подобных заданий могут быть отдельные фрагменты подготовки к занятию:

– анализ языкового и страноведческого материала урока учебного комплекса пособий для зарубежных курсов русского языка «Приглашение в Россию» (авторы Е.Л. Корчагина, Е.М. Степанова, изд-во «Русский язык. Курсы», 2015 г.);

– продумывание способов введения новой лексики и объяснения языковых конструкций урока (последовательность этапов предъявления учебного материала, форм его записи на доске, использование наглядности и технических средств и т.д.);

– отбор упражнений и заданий на введение, закрепление, активизацию нового материала; составление формулировок-инструкций к каждому заданию;

– определение форм контроля по усвоению нового материала;

– составление плана урока, конспекта его фрагментов.

Итоговым занятием по каждой теме курса является демонстрация-инсценировка уроков по разработанным планам и конспектам, которая проводится в форме деловой игры. Каждый студент имеет возможность выступить в роли преподавателя.

Предлагаемая система работы позволяет студентам практически освоить важнейшие методические приемы, используемые для обучения русскому языку как иностранному. В этих же целях организуется педагогическая практика, которая проводится в пассивной форме, но дает возможность проверить полученные знания: методически правильно интерпретировать организацию урока и отдельные задания, оценивать деятельность учащихся и преподавателя. Также студентам предлагается самостоятельно провести консультацию для отстающих студентов, проверить выполнение ими домашнего задания, подготовить их к экскурсии или просмотру фильма.

Интересной формой работы является участие слушателей спецкурса в подготовке и проведении образовательных проектов – фестивалей-презентаций «О Родине по-русски» и «Любимый уголок Москвы», которые традиционно проводятся для первокурсников [4, с.19 - 29]. Подбор и обработка необходимой информации, составление текста презентации, который соответствует требованиям звучащего текста, оформление его красочными слайдами, отработка правильного произношения и интонации – все эти формы работы вызывают интерес и дают возможность будущим преподавателям РКИ продемонстрировать методические умения и показать хороший уровень владения языком.

Многолетний опыт показывает, что участие в спецкурсе студентов-бакалавров 4 курса, значительно повышает их уровень владения русским языком, стимулирует интерес к дальнейшему его изучению с целью использования в практической деятельности на родине.

Литература

1. Карапетян Н.Г. Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентов-нефилологов: учебные материалы по основным темам спецкурса (Общие вопросы методики. Фонетика): для

студентов-иностранцев IV-V курсов нефилологических специальностей / Н.Г. Карапетян, И.А. Пугачёв. – М.: РУДН, 2012. – 52 с.

2. Карапетян Н.Г. Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентов-нефилологов: учебные материалы по основным темам спецкурса (Лексика): для студентов-иностранцев IV-V курсов нефилологических специальностей / Н.Г. Карапетян, И.А. Пугачёв. – М.: РУДН, 2012. – 46 с.

3. Карапетян Н.Г. Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентов-нефилологов: учебные материалы по основным темам спецкурса (Грамматика): для студентов-иностранцев IV-V курсов нефилологических специальностей / Н.Г. Карапетян, И.А. Пугачёв, Е.В. Скяева. – М.: РУДН, 2013. – С.12-13.

4. Карапетян Н.Г. Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентов-нефилологов: учебные материалы по основным темам спецкурса (Урок русского языка как иностранного. Подготовка к педагогической практике): для студентов-иностранцев IV курса нефилологических специальностей / Н.Г. Карапетян, И.А. Пугачёв. – М.: РУДН, 2014. – С.19-29.

5. Карапетян Н.Г. О подготовке иностранных студентов-нефилологов к профессиональной деятельности преподавателя на курсах русского языка / Н.Г. Карапетян, И.А. Пугачёв // Вестник РУДН. – Серия Вопросы образования: языки и специальность. – 2014. – № 3. – М. – С.117.

6. Мотина Е.И. Методические рекомендации к проведению спецкурса «Методика преподавания русского языка как иностранного студентам-нефилологам»/ Е.И. Мотина, Е.Л. Фёдорова. – М.: РУДН, 1987. – С.3.

Рыбакова О.И.

Тверь, Военная академия воздушно-космической обороны

РАЦИОНАЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО ВРЕМЕНИ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО РКИ

В деятельности современного преподавателя, направленной на обеспечение качества образования, обычно выделяют три основных компонента:

- 1) содержательный, включающий отбор дидактических единиц обучения;
- 2) деятельностный, охватывающий методические аспекты обучения, в том числе, и внедрение современных образовательных технологий (ИКТ);

3) процессуальный, включающий способы и приемы педагогического взаимодействия, в том числе и рациональное использование учебного времени как необходимое условие достижения педагогических целей занятия.

Как известно, самым большим дефицитом на уроке является время. Его нельзя ни накопить, ни приостановить, ни замедлить. Время можно лишь рационально использовать. Рациональное распределение времени и эффективное его использование – один из главных признаков педагогического мастерства современного преподавателя.

Рациональное использование времени на уроке можно оценить по нескольким параметрам: время говорения преподавателя и учащихся в минутах; время, затраченное на организационный момент, контроль домашнего задания, презентацию нового материала, его коррекцию; тренировочные упражнения и задания; итоговый контроль, объяснение домашнего задания, заключительную часть урока. Соответствие распределения времени на уроке его целям и задачам являются необходимыми условиями его эффективного проведения.

Урок представляет собой целостную, логически завершенную часть образовательного пространства, ограниченную определенными рамками времени, в которой представлены все основные элементы учебно-воспитательного процесса: содержание, средства, методы, организационные моменты. От умения правильно определить каждый из этих компонентов и их рационального сочетания зависит результативность занятия, в том числе, и занятия по РКИ.

В современных условиях, когда объем научной информации огромен, а время обучения ограничено, одним из самых актуальных требований становится нахождение оптимального (в первую очередь с точки зрения затрат времени) изложения содержания и выбора методов обучения. Это требование относится к каждому занятию. Выбор рациональной структуры и темпа проведения занятия обеспечивают успешное решение поставленных задач и экономное использование времени.

Рациональную структуру занятия обеспечивают: комплексное планирование задач обучения; выделение в содержании занятия главного, существенного; определение целесообразной последовательности и дозировки материала и времени повторения, изучения нового, закрепления, домашнего задания; выбор наиболее рациональных методов, приемов и средств обучения; дифференцированный и индивидуальный подход к обучающимся; создание необходимых учебно-материальных условий обучения.

Выделение главного в содержании обучения приводит к мысли о том, что большая часть времени (40-60 минут при продолжительности занятия в 90 минут) должна быть посвящена изучению нового материала. Чтобы новое прочно усвоилось, необходимо привязать его к уже изучен-

ному, знакомому, которое актуализируется перед объяснением нового материала при проведении опроса. Затем проводится объяснение нового материала и его закрепление в формах повторения и применения на практике полученных знаний. Все это образует оптимальную систему построения занятия, наиболее коротким путем ведущую учащихся к цели.

Проверка домашнего задания является важным этапом занятия. На ее проведение зачастую уходит большая часть времени, причем это время далеко не всегда расходуется рационально. Довольно часто складывается ситуация, при которой учащиеся по очереди пересказывают текст или воспроизводят подготовленный рассказ, в то время как остальные обучающиеся ждут своей очереди, повторяя материал, слушая своих товарищей или попросту отдыхая. «Большой бедой урока ... – писал В. А. Сухомлинский, – является расточительство времени на первом этапе урока – во время проверки домашнего задания. Как раз здесь больше всего игнорируется целенаправленность урока: учитель опрашивает в течение 15-20 минут трех-четырех учеников, ставит им оценки, класс же в это время ничего не делает ...». Конечно, сказанное В. А. Сухомлинским непосредственно не относится к занятиям по РКИ, однако ситуация, описанная великим педагогом, во многом аналогична той, которую мы наблюдаем при проведении занятий по РКИ. Разница состоит только в том, что время, затраченное на проверку домашнего задания не ограничивается 15-20 минутами, а достигает 40-45 минут и более. Такое расходование учебного времени вряд ли можно назвать рациональным, поскольку производительность труда преподавателя измеряется количеством времени, затрачиваемым прежде всего на усвоение знаний, а также формирование речевых навыков и умений.

Возникает вопрос: как более рационально использовалось время, отводимое на проверку домашнего задания? Существует достаточно много вариантов ответа на данный вопрос: это использование информационных компьютерных средств для повторения и активизации пройденного материала, вовлечение обучающихся в обсуждение рассказа (с опорой на заранее подготовленные вопросы), организация диалога (полилога) по окончании выступления одного из учащихся, выполнение письменных заданий тестового характера в процессе ответа одного из членов группы и др. Использование этих приемов при проверке домашнего задания поможет сэкономить время и повысить эффективность данного этапа занятия.

Следует добавить, что не на каждом уроке нужно проверять домашнее задание в том объеме, в котором оно было задано: успешное выполнение аналогичного задания на уроке будет свидетельствовать о том, что учащиеся успешно справились и с домашним заданием.

Молодые преподаватели часто сталкиваются с проблемой нерационального распределения времени не только при проверке домашнего задания, но и на протяжении всего занятия. Знакомая ситуация: вроде все сде-

лано, все запланированные упражнения и задания выполнены, а времени осталось много. Бывает и наоборот: стремясь сделать урок интересным, преподаватель планирует множество разнообразных заданий, а в итоге на них не хватает времени. Почему так происходит? И что делать в сложившейся ситуации?

Одной из причин возникновения подобной ситуации, на наш взгляд, является неправильно составленный план занятия. Это довольно распространенная ошибка молодых педагогов, которые не всегда грамотно могут составить план урока, соотнести его с целями и задачами, правильно распределить время для каждого этапа. Каковы варианты решения данной проблемы:

1. Планируя урок, желательно провести предварительный хронометраж: сколько минут отводится на тот или иной этап занятия? Следует найти и выделить наиболее важные этапы урока и запланировать на них достаточное количество времени.

2. При проведении занятия желательно не выходить за рамки отведенного времени. Например, вы отвели на проверку домашнего задания 15 минут, а она затягивается. Важно в любом случае уложиться в запланированное время и подвести итог данного этапа работы. Если опрос остался незаконченным, его можно продолжить во внеурочное время. Или, наоборот, вы планировали, что обучающиеся будут работать над упражнением 10-15 минут, а они справились за 5 минут. Старайтесь выдерживать установленные рамки времени: предложите усложненное задание или задание творческого характера, то есть при составлении плана занятия заранее подготовьте дополнительные задания к каждому виду работы. Проблема «лишнего времени» решается достаточно просто: для каждого занятия необходимо придумать заранее "резервные задания". Это могут быть индивидуальные карточки, ответы на вопросы по теме урока, творческие задания и т.д. Желательно иметь в запасе задания разного уровня сложности, чтобы заинтересовать всех учащихся, а не только самых сильных.

3. Еще одним способом решения проблемы является заблаговременный структурно-временной анализ занятия, который поможет увидеть причины нерациональности использования времени. Если присутствуют сомнения в собственной компетентности, то следует обратиться за помощью к кому-то из старших коллег с просьбой провести анализ вашего занятия в данном аспекте.

Второй не менее важной причиной нерационального использования времени на занятии является незнание индивидуально-психологических особенностей группы. Проводя занятия в параллельных группах, преподаватель зачастую сталкивается с проблемой: учащиеся одной группы работают быстрее, а для другой группы пришлось сокращать количество заданий, чтобы успеть уложиться во времени. Конечно, знание особенностей каждого контингента обучающихся придет с практикой. Однако перед на-

чалом занятий в новой группе целесообразно расспросить более опытных преподавателей, работающих с данным контингентом обучающихся не один год, изучить необходимую литературу. Это поможет более грамотно строить работу в данной группе.

Третья проблема – неподготовленное оборудование. Драгоценные минуты теряются, когда преподаватель начинает настраивать компьютер, проектор, долго писать задания на доске и т.д. Выход прост: аудитория к каждому занятию должна быть подготовлена заранее, оборудование проверено и установлено, наглядный и раздаточный материал подготовлен и разложен в удобном порядке.

Еще одна серьезная проблема – неподготовленность учащихся к занятию. Преподаватель планирует, что учащиеся справятся с заданием за определенное количество времени, а они делают его гораздо дольше. Что делать? Если такая ситуация складывается на занятиях достаточно часто, то желательно при подготовке дублировать каждое задание в двух вариантах: более легком и сложном. Тогда, если обучающиеся слишком долго выполняют задание, предложите им облегченный вариант. И потом обязательно проанализируйте, почему возникло затруднение. Возможно, причина не только в неподготовленности к занятию, но и в непонимании данной темы.

В некоторых случаях причиной нерационального расходования времени на занятиях является непонимание обучающимися тех методов и приемов, которые использует преподаватель. Обычно это происходит при введении новых методов и приемов. Любое новшество следует вводить дозированно и поэтапно. Сначала следует объяснить и отработать один элемент приема, на следующем занятии – другой. И только потом, когда все стадии работы по данному методу (приему) знакомы и отработаны, можно вводить его в канву занятия полностью.

Причиной задержки также может служить неточное формулирование заданий преподавателем. Иногда неумение правильно сформулировать задание приводит к непониманию учащимися стоящей перед ними задачи, и, естественно, затягивает время на выполнение этого задания. Необходимо четко, в доступной для обучающихся форме формулировать задания, с тем, чтобы они адекватно воспринимались аудиторией.

Умение оптимально планировать занятия, правильно распределять учебное время, отбирать адекватные средства обучения, вовремя реагировать на изменения в учебном процессе находятся в прямой зависимости от умения преподавателя анализировать свою собственную деятельность на уроке и своевременно ее корректировать. В самоанализе своей профессиональной деятельности заключается рефлексивная функция преподавателя. К этой функции относятся умения наблюдать за своей деятельностью и деятельностью каждого обучающегося, анализировать, обобщать, сопоставлять, выделять главное, вскрывать причины затруднений и неудач.

Умение провести качественный анализ (самоанализ) занятия выступает определенным индикатором теоретической и практической подготовки преподавателя.

Литература

1. Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 270 с.
2. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М: Педагогика, 1984. – 96 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

Сунь Юйминь

Санья, Университет Санья,

Т.Ю. Яровая

Воронеж, ВГУ / Санья, Университет Санья

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КИТАЙСКОМ ВУЗЕ КАК МОТИВАЦИЯ И НОВАТОРСТВО

В современной парадигме преподавания РКИ активно поддерживается поиск новых, нестандартных подходов к процессу обучения, которые смогли бы существенным образом повысить мотивацию учащихся, их знания и умения. В нашей статье мы делимся опытом работы в китайском вузе, где в рамках традиционной системы обучения нами используются элементы игры, игровой импровизации и драматизации в целях совершенствования практических знаний в различных видах речевой деятельности.

Ещё в начале XX века нидерландский мыслитель и историк культуры Йохан Хейзинга (1872–1945) в книге «Homo Ludens. Опыт определения игрового элемента культуры» высказал мысль о том, что подлинная культура не может существовать без игрового содержания, она «развёртывается в игре и как игра» [7, с. 2]. На наш взгляд, игра может осуществляться как самостоятельный деятельный процесс, а может выступать средством, мотивирующим какой-либо другой процесс, например, обучение.

Мотивация (от французского слова *motif*, побудительная причина, повод) – это «побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих её направленность» [1, с.237]. А.А. Леонтьев настаивал на том, что мотивация, создаваемая игрой, то есть игровая мотивация, должна быть представлена в учебном процессе

наряду с коммуникативной, познавательной и эстетической [3, с.112]. Процесс формирования положительной мотивации в ходе проведения ролевой игры заключается в плановом, постепенном переходе от простых действий к сложным, минимизации или полном замещении отрицательных факторов положительными.

В наши дни «феномен игры» стал объектом изучения различных научных направлений, прежде всего, психологии, педагогики, философской антропологии, психолингвистики, культурологии. Значение игровых технологий поддержано и в современной методике РКИ, подтверждение тому – стартовавший в РУДН проект «Русский язык на Великом шёлковом пути», где одним из направлений для преподавателей русского языка и литературы стал конкурс педагогического мастерства «Игровые методы в моей педагогической практике» [8]. В данной статье мы представляем фрагменты проведения таких уроков в китайском вузе, где проблема мотивации к изучению русского языка стоит довольно остро и требует своего решения.

Университет Санья, в котором проходит наша педагогическая деятельность, относительно молодой вуз, в текущем году ему исполнилось 13 лет. Главной целью обучения на отделении «Русский язык» является профессиональная подготовка специалистов-филологов, имеющих прочную базу знаний в области русского языка и владеющих основными теориями и навыками международной торговли, трансграничной электронной коммерции, управления, туризма и гостиничного бизнеса. Задачи обучения подчинены основной цели и касаются не только теоретической работы, но и практики выхода в коммуникацию.

Для современного китайского студента основным внешним мотивом к изучению иностранных языков является осознание практической значимости данного вида знаний в продвижении, в первую очередь, по карьерной лестнице, а также для общения с представителями других культур. В этом ряду изучение иностранных языков в КНР становится необходимым, жизненно важным вектором в образовании молодого поколения.

В постижении иностранного языка для студентов помимо внешней мотивации важны внутренние стимулы. Заметим, что внутренняя мотивация в вузах, где преобладает экзаменационная модель поступления, сильнее, чем в тех университетах, где студенты поступают и учатся на платной основе. Нередки случаи, когда студенты попадают в группу русского языка только потому, что не попали в английскую. Интерес к изучению русского языка у таких учащихся может появиться, а может и не появиться, так как внутренние мотивы-стимулы к обучению не задействованы. В данной ситуации для преподавателей чрезвычайно важным представляется решение двух задач: закрепить и повысить мотивацию у тех учащихся, кто выбрал русский язык осознанно и создать условия для того, чтобы мотивация появилась у «колеблющихся».

Китайская методика обучения основана на традиционной системе ведения уроков, включающей прослушивание лекционного материала в больших группах и выполнения письменных работ. Заучивание текстов наизусть также остаётся приоритетным направлением. Китайский преподаватель ведёт монолог, находясь в одной точке пространства лекционного зала. В его распоряжении современное техническое оборудование: компьютер, микрофон и т.д. Студенты, как правило, не задают вопросов, если только учитель сам не попросит их об этом. Сознание жителей Поднебесной пронизано традиционным конфуцианским воспитанием: у китайцев не принято хвалить себя, перечить старшим, возражать учителю. Согласно учению о Срединном пути, человек должен сдерживать проявление своих эмоций (*bu pian bu yi*), должен знать свое место и не нарушать установленный порядок (*wu suo ji dan*), быть уравновешенным: не перегибать палку, но и не допускать недоделок (*guo zhi bu ji*), не навязывать другим то, что не нравится себе самому (*ji suo bu yu, wu shi yu ren*), не выставлять своих достоинств напоказ, ибо все скрытое со временем становится явным. Воспитанное и естественное в человеке должно быть сбалансировано (*wen zhi binbin*) [6, с.116].

Очевидно, что такое воспитание имеет много плюсов. Однако в процессе освоения иностранного языка, для выхода в коммуникацию, необходимы более активные формы взаимодействия. Русскому преподавателю потребуется время и терпение, чтобы преодолеть некоторые психологические барьеры, расположить учащихся к общению, главным образом, заинтересовать своим предметом.

Российская методика РКИ является надёжной базой компетентности и профессионализма российских педагогов, работающих с иностранцами. Учитывая накопленный ранее опыт, мы начинаем искать пути к «диалогу». Наши попытки «оживить» процесс обучения с помощью игровых технологий сами китайцы воспринимают положительно, называя новаторством.

Учёными замечено, что игра принадлежит к одному из самых привлекательных видов деятельности, она позволяет совместить приятное с полезным, расширить кругозор, закрепить и углубить знания, развить память, смекалку, находчивость, наблюдательность и другие индивидуальные особенности [2], [5]. Существуют различные виды игровой деятельности. На наших занятиях с китайцами по аудированию и практике речи применяются в основном ролевые игры с элементами импровизации, главная цель которой – спонтанность. Трудные диалоги учебника можно представить в виде небольших сценок, где учащиеся озвучивают роли персонажей, изменяя текст: упрощая или добавляя свои реплики. Студентам представляется полная свобода выбора языковых средств и способов в построении сюжета. Примером может послужить фрагмент урока по аудированию «У врача». Учитывая уровень знания языка студентов к порогу второго курса, мы выбрали вариант ведения диалога «врач-пациент», где в ро-

ли врача выступает сам преподаватель (активный ведущий), а в роли больного – студент (воспринимающая сторона). Учащиеся получают конкретное задание: придумать болезнь и обратиться за помощью к врачу. Всё остальное действие – полная импровизация, «как в жизни». Участники игры пользуются лексикой из учебника, им приходится воспринимать на слух вопросы «врача», реагировать на его замечания и пожелания, обращаться к «аптекарям».

Если игра включает не только двух участников, а более, можно говорить уже о таком явлении, как драматическая импровизация. Обязательным условием такой игры является участие в ней всей группы. Это обеспечивает общий эмоциональный настрой, который так необходим для успешного осуществления работы. Драматическая игра предполагает интенсивную работу воображения. Учитель может дать на выбор тему для импровизации или наметить её, предложив учащимся домыслить дальнейшую фабулу. Так, элементом урока по практике речи может послужить сценка «На рынке», где студенты изображают работников торговли и самих покупателей, активно используя фразы-опоры из учебника. Игра осуществляется как совместная деятельность, в которой активно проявляются взаимная рефлексия и сотрудничество.

Развитие навыков игровой деятельности активно ведётся и во внеучебное время, в рамках работы Русского клуба. Театрализованные постановки и концерты как одно из направлений вполне осуществимо со студентами разных курсов, всё зависит от уровня владения русским языком. На занятиях Русского клуба в Университете Санья успешно ставятся русские сказки, небольшие сценки. В данной игре происходит перевоплощение. Оно помогает студентам снять некоторые психологические барьеры, которые, появляются у них в результате традиционного воспитания в семье и школе, а также влияния самой системы обучения в Китае на их стереотип поведения: сдержанность, скромность, неконфликтность, терпимость.

Театральная игра-драматизация, на наш взгляд, в большей степени развивает образную, выразительную речь, даёт возможность усвоить необходимые слова и выражения. Заметим, данная игровая деятельность сложнее спонтанной ролевой игры в силу того, что текст уже задан автором произведения. Если это постановки народных сказок, то в качестве основного текста мы берём либо упрощённую (не сложную) прозаическую версию произведения, либо стихотворный вариант, который легче запоминается. Продуктивно использовать в одной постановке прозаический текст, стихи и элементы танцевальной культуры. Такой спектакль на выходе смотрится ярко и зрелищно, давая массу эмоций актёрам и зрителям.

Практика работы в китайском вузе подтверждает мысль о том, что игра «может служить в образовательном процессе своеобразным творческим корреспондентом, мощным каналом приобщения к знаниям, практи-

ческому опыту, труду, мыслительной деятельности» [4, с. 138]. Игра как мотивация и новаторство в иностранном вузе даёт положительные результаты и способствует укреплению интереса к русскому языку и культуре.

Литература

1. Азимов Э.Л. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Л. Азимов, А.И. Щукин. – СПб., 1999. – 471 с.
2. Гузик М.А. Игра как феномен культуры : учеб. пособие / М.А. Гузик. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2012. – 268 с.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1980. – 202 с.
4. Надолинская Т.В. Игра в контексте истории, философии и педагогики / Т.В. Надолинская // Образование и наука. – 2013. – №7 (106). – С.138.
5. Скачок В. Е. Игра как философский феномен человеческой деятельности / В.Е.Скачок, А. М. Демьяненко, Е. А. Демьяненко, А. А. Котлярович // Молодой ученый. – 2015. – №24. – С. 1193–1195.
6. Тань Аошуан. Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность / Тань Аошуан. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С.116.
7. Хейзинга И. «Homo Ludens. В тени завтрашнего дня: Пер. с нидерл. / И. Хейзинга: Общ. ред. и послесл. Г. М. Тавризян. – М.: Прогресс, 1992. – 464с.
8. <http://langrus24.ru/images/fakel/project.html> (дата обращения 20.12.2017)

А.А. Таурова

Владимир, Владимирский государственный университет

К ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ УЧЕБНО-ПРАКТИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ПО ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

В последние годы в значительной степени увеличилось количество иностранных учащихся, приезжающих во Владимирский государственный университет для изучения русского языка с целью получения престижных специальностей, подготовки диссертаций, переподготовки по выбранной специальности и т.д.

Обучение за рубежом начинается для иностранцев с периода адаптационных процессов. Эффективность учебного процесса во многом зависит от уровня адаптированности личности учащегося.

Интернационализация современного высшего образования актуализирует проблему адаптации иностранных студентов к чуждой им действительности высшей школы незнакомой страны.

Под адаптацией мы понимаем социальный процесс освоения личностью новой для нее ситуации, в которой личность и новая среда оказывают активное воздействие друг на друга и являются адаптивно-адаптирующими системами.

По своему существу проблема адаптации включает несколько составляющих:

- адаптация в российской культурной среде, к другим климатическим условиям, иному временному поясу, знакомство с традициями, особенностями и правилами общежития россиян;
- адаптация к новой образовательной системе, к правилам обучения в вузе, взаимоотношениям с преподавателями и российскими студентами;
- адаптация к разговорному русскому языку;
- адаптация в области российского права и миграционного законодательства;
- адаптация к самостоятельному жизнеобеспечению в неродной культурной среде.

Очень часто иностранцы изучают русский язык по учебникам, знакомящим их в основном с реалиями Москвы и Санкт-Петербурга. Этого явно недостаточно для успешности их лингвокультурной и социокультурной адаптации при обучении в других городах России. По нашему мнению, успешность лингвокультурной и социокультурной адаптации иностранных учащихся зависит во многом от разработанности и представленности в учебном процессе по РКИ регионального компонента, который отражает особенности лингвокультурной и социокультурной среды конкретного региона.

В связи с этим актуальность создания адаптационного курса по русскому языку обусловлена тем, что он позволит с максимальной эффективностью подготовить иностранных учащихся к общению с носителями русского языка и за короткое время адаптироваться к условиям реального учебного процесса во Владимирском государственном университете и жизни во Владимире.

На кафедре русского языка как иностранного Владимирского государственного университета предпринята попытка создания такого рода адаптационного курса.

Учебно-практическое пособие по лингвокультурной и социокультурной адаптации «Впервые во Владимире...» предназначено для иностранных учащихся, владеющих русским языком в объёме I сертификационного уровня (B1), и продолжающих его совершенствовать.

Оно написано с учётом реальных коммуникативных потребностей иностранных учащихся. Содержание обучения включает в себя овладение

комплексом знаний, навыков и умений, достаточных для осуществления деятельности в определённой сфере общения, которой в нашем случае является тот набор ситуаций (в учебном заведении и вне его), в которых может оказаться иностранный учащийся в первые месяцы обучения.

Цель пособия – ускорить и облегчить языковую и социокультурную адаптацию учащихся в русской языковой среде, повысить их языковую и коммуникативно-речевую компетенцию в диалоговой речи, познакомить учащихся с тактиками ведения диалога, сформировать готовность иностранных учащихся к реальному включению в учебный процесс в пределах определённого набора тем и ситуаций. Также целью данного пособия является социокультурная адаптация – получение знаний о городе, в котором иностранный учащийся будет жить, и о вузе, в котором он будет учиться, а также об элементарных навыках этикета: знакомство студентов с русской речевой культурой, развитие практических навыков уместного и эффективного поведения, свойственного носителю языка в ситуациях устного речевого общения, выработка адекватного речевого поведения в ситуациях устного обиходно-бытового общения. Социокультурная информация, с которой знакомятся учащиеся, максимально приближена к реальным условиям, в которых те находятся.

Концентры пособия призваны помочь иностранным учащимся адаптироваться в условиях новой для них лингвокультурной и языковой среды в период их вхождения в неё. В книге даётся информация, которая поможет иностранцу легче ориентироваться в различных ситуациях общения с русскими людьми.

Книга состоит из трёх частей: первая часть («Знакомимся с Владимирским государственным университетом») посвящена жизни и быту студента-иностранца в университете (ВлГУ), вторая («Знакомимся с Владимиром и Владимирской областью») – жизни в городе Владимире, третья («Знакомимся с русским характером, русским укладом жизни, русской культурой поведения, русскими традициями общения») – особенностям культуры поведения и традициям общения русских людей, знакомству с русским национальным характером: что у русских людей принято и что не принято делать, какие правила поведения существуют в тех или иных сферах жизни в России (в т.ч. в университете – ВлГУ, в городе Владимире). Ответы на эти и другие вопросы иностранные студенты найдут в данном пособии.

Последовательность изучения тем не является строго закреплённой и может быть изменена в соответствии с потребностями учащихся и тактикой работы преподавателя.

В образцовых диалогах типичных ситуаций общения, которые содержат темы наиболее актуальные для социально-бытовой и социально-культурной сфер общения (например, в транспорте, магазине, сферах бытового обслуживания, кафе и ресторанах, музеях, диалоги с таксистом, по-

лицейским, преподавателем, разговоры по телефону и т.п.), представлены нормы речевого этикета, речевые стереотипы и клише, реплики, инициирующие общение, необходимые для активного усвоения.

Коммуникативные задания моделируют ситуации живого речевого общения и готовят учащихся к вступлению в диалог и построению собственных высказываний, дают возможность выразить своё коммуникативное намерение в предложенной ситуации, используя общепринятые нормы русского речевого этикета.

Сюжетный характер большинства диалогов позволяет учащимся не только инсценировать их, но и творчески реализовать свои коммуникативные потребности, что инициирует выход в спонтанную неподготовленную речь.

Широкий диапазон тем общения, многообразие социальных ролей участников диалогов подготовят учащихся к реальной коммуникации, сформируют навыки речевого поведения в различных ситуациях общения. Диалогический материал представляет собой набор разнообразных вопросно-ответных реплик, охватывающих тему и ситуацию.

В ходе выполнения заданий учащиеся должны научиться быстро воспринимать обращённые к ним вопросы и соответствующим образом реагировать на них.

Лексико-фразеологическое наполнение курса обусловлено реальными ситуациями общения, с которыми может столкнуться иностранный учащийся уже в течение первых недель обучения, и базируется, во-первых, на материале существующего лексического минимума, во-вторых, на анализе существующих учебных пособий по развитию речи и русскоязычных разговорников и, в-третьих, на анализе живой разговорной речи в её наиболее типичных конструкциях. Текстовый материал некоторых тем, включённых в пособие, даётся в виде наиболее употребительных лексико-фразеологических моделей и штампов, реализуемых в виде объявлений, вывесок, расписания т. д.

Страноведческий материал многих текстов, представленных в пособии, расширит знания иностранных учащихся и поможет им усовершенствовать навыки в чтении и говорении.

При отборе текстов учитывалась их информативность и актуальность рассматриваемого материала для учащихся. Тексты данного пособия также позволяют преподавателям включать их культурологическую информацию в основные программы по РКИ.

В целом данное пособие представляет собой систему письменных и устных заданий, предусматривающих координацию речевых навыков и умений иностранных учащихся в области говорения, чтения, письма.

Большое внимание уделяется заданиям, предусматривающим умение учащихся оформлять необходимые документы, в частности писать заявления и т.д.

Учебно-практическое пособие по лингвокультурной и социокультурной адаптации «Впервые во Владимире...» может быть использовано как на занятиях под руководством преподавателя, так и для самостоятельной работы учащихся, может быть использовано как на занятиях в аудитории, так и для внеаудиторной работы.

Материал пособия был апробирован на кафедре русского языка как иностранного Владимирского государственного университета в работе со студентами из КНР, Японии и др. стран. Ситуации и лексическое наполнение отобраны на основании преподавательского опыта и специально проведенного анкетного исследования.

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что, попадая в иную социокультурную среду, иностранный студент испытывает необходимость адаптироваться к ней с разных позиций:

- как представитель своей страны, т.е. как носитель своей социокультуры, традиций, обычаев, норм поведения, системы ценностей;
- как молодой человек, т.е. как социализированная личность с присущими ей специфическими личностными особенностями;
- как студент, т.е. субъект деятельности педагогической среды и как объект воздействия этой среды на него.

Адаптация иностранных студентов определяется целым комплексом факторов социального, психологического, физиологического характера. Не у всех студентов процесс адаптации происходит одинаково, а зависит от индивидуальных особенностей каждого.

Пособие «Впервые во Владимире...» может стать «настольной книгой» для иностранных учащихся с первых дней их пребывания во Владимире и обучения во Владимирском государственном университете.

Литература

1. Витковская М.И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) / М.И. Витковская, И.В. Троцук // Вестник РУДН. – Серия Социология. – М., 2003.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурология: Теория и методы / В.В. Воробьев. – М.: Изд-во РУДН, 1997.
3. Абрамович А. В. Книги для чтения как тип страноведческого пособия / А.В. Абрамович // Русский язык за рубежом. – 1974. – № 8. – С.78–81.
4. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990.

ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Уметь учиться, учиться с удовольствием и интересом – это особенно важно сегодня, когда происходят изменения в концепции образования: от обучения на всю жизнь к обучению через всю жизнь. Поэтому задачей учебного процесса сегодня является не только передать информацию, но и научить самостоятельно и постоянно учиться, мотивировать студентов на самообразование.

Конечно, проблемы мотивации возникают в обучении каждой дисциплине, но особенно она проявляется в изучении русского как иностранного. Все дело в особенной специфике предмета, требующий от студента наличия определенной базы коммуникативных способностей. Нередко это вызывает сложность, и мотивированность изучения языка подчас ослабевает или вовсе исчезает. Поэтому, рассматривая мотивацию как основную движущую силу в изучении иностранного языка, отметим, что мотивы относятся к субъективному миру человека, характеризующиеся его внутренним побуждением. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. Человек может выучить русский язык, если только сам почувствует необходимость в этом, то есть будет замотивирован [3, с. 167-169].

Что же такое мотив для человека и мотивация в образовательном процессе? Мотив – это либо побуждение, либо намерение, либо цель. В образовательном процессе мотивация, определяемая как совокупность факторов, стимулирующих активность личности, имеет приоритетное значение. Согласно классической теории мотивации Маслоу, человека побуждают к действию пять базовых потребностей: физиология, безопасность, причастность, уважение и самореализация. Те цели, которые ставит перед собой преподаватель, находящийся в рамках образовательного стандарта, определяющего содержание и структуру учебного курса, могут не совпадать с мотивами, которые привели человека в студенческую аудиторию.

Каковы же традиционные учебные мотивации?

К ним относят следующее: особенности обучающегося (пол, самооценка, уровень интеллектуального развития); преподавания и отношение преподавателя к своей педагогической деятельности (индивидуальность); организация педагогического процесса; специфика учебного процесса (например, изучение РКИ); разнообразие (коллективные и индивидуальные формы работы); оценка и самооценка учебной деятельности; опора на метакогнитивные, учебные и коммуникативные стратегии каждого обучаемо-

го и развитие его стратегической компетенции с целью повышения автономности в процессе изучения языка).

Комплексный учет названных мотивов в обучении русскому языку как иностранному ведет к успешному взаимодействию преподавателя и обучающегося, которое учитывается в обучении русскому как иностранному [1, с. 122-157].

В настоящее время актуальной является проблема повышения мотивации в процессе обучения русскому языку как иностранному, поиска новых путей и методов ее решения. Этот вопрос приобретает особую важность, когда студенты-инофоны сталкиваются с изучением сложных грамматических тем, а также при выработке навыков грамотной устной и письменной речи. Эти моменты всегда были и будут трудны для студентов-иностранцев.

Решение на занятиях интересных дидактических задач, творческая деятельность, обращение к истории и этимологии языка заставляют студентов-иностранцев по-новому взглянуть на трудности грамматики русского языка. Основная цель введения новых методов для изучения русского языка как иностранного – это формирование устойчивой мотивации через активное участие учащихся и преподавателей в учебном процессе, а также через обращение к фактам истории и культуры русского народа.

Особое внимание следует обратить на творческий подход в обучении РКИ, содействующий стимулированию и повышению мотивации интереса к учению: 1) использование стихов и песен при отработке лексико-грамматических тем), 2) решение проблемных дидактических задач, 3) проведение ролевых игр и др. [4, с. 7-13].

Приведем примеры применения данных методов на практических занятиях по русскому языку как иностранному. Целесообразно начать разговор с обучения русскому языку на подготовительном факультете, когда студенты должны освоить элементарный, а потом базовый уровни владения РКИ. Рассмотрим фрагмент урока по изучению винительного падежа. На практическом занятии при отработке данной грамматической темы рекомендуется прочитать русскую народную сказку «Репка», обратить внимание на формы винительного падежа в тексте (*посадил репку, позвал бабку, позвала Внучку, позвала Жучку, позвала Мышку; за бабку, за дедку, за репку*), прочитать сказку по ролям, делая акцент на формах: *посадил репку, за репку, за бабку, за дедку, за Жучку* и под. Отработав предложные и беспредложные формы винительного падежа, преподаватель и студенты распределяют роли и готовят инсценировку сказки. У учащихся появляется живой интерес к изучению грамматики, и предложно-падежные формы запоминаются быстро, впоследствии автоматически воспроизводятся. Читая эту сказку, студенты узнают о русском быте, о семейных отношениях, дружественной атмосфере в русской семье, о традициях и жизни русского народа, что еще больше повышает интерес к изучению русского языка.

Другим методом, применяемым на более продвинутом этапе изучения РКИ, способным вызвать интерес и инициативу у студентов, можно признать решение поставленной дидактической задачи. Достаточно ярко этот метод можно проиллюстрировать на закреплении темы «Глаголы движения с приставками». Преподаватель вызывает к доске по одному студенту и читает команды: «*подойти к окну*», «*выйти из аудитории*», «*войти и поздороваться*», «*отойти от доски*», «*пройти мимо Джека*» и т.д. Для отработки следующих команд можно вызывать по 2-3 человека: «*сойдитесь в середине аудитории*», «*разойдитесь*», «*отведи Лизу к Брайану*», «*приведи ко мне Элис*» и др.

Очевидно, что на этапе освоения основной части префиксальных глаголов движения студенты уже в большей мере владеют падежами и не испытывают трудностей в использовании предлогов, поэтому основное затруднение в восприятии представляют именно значения префиксальных глаголов движения. Данный тип упражнения направлен на вторичное закрепление пройденного материала. Безусловно, тема эта очень сложна, поэтому требует особого внимания и занимает немалое количество времени на изучение и отработку, отчего студенты-иностранцы устают, а внимание и уровень их восприятия ослабевают.

При подготовке заданий необходимо учитывать следующие факторы:

– **обеспечение** естественного общения (предоставление возможности общаться). Учитывая это, применимы такие типы заданий, как: «обсудим происходящее...», «на днях я увидел то, что меня поразило...», постановка преподавателем заведомо провокационного вопроса или тезиса с последующим комментарием студентов; просьба написать три главных вопроса, волновавших их на этой неделе; опишите ваше настроение, и т.д.;

– **применение собственных стратегий** в ходе отбора информации и ее обработки (предлагаются задания типа: «передайте собственную информацию с помощью e-mail, короткого телефонного разговора, записки; на основе информации составьте короткий тест, напишите резюме, измените конец рассказа, придумайте сами окончание рассказа, трансформируйте текст в научно-популярный, публицистический, разговорно-бытовой стили);

– **возможность расширения стратегического репертуара** за счет выбора различных способов выполнения заданий [2, с. 29-32], например: «взять интервью, написать короткий очерк, составить анкету, придумать проблемный вопрос, сформулировать ваши прогнозы и решения проблемы, посткомментарии, резюмируй ситуацию, сказать одним словом, проанализировать ответ друга, проследить за ростом и течением проблемы, поделиться информацией о новостях недели, найти два положительных и отрицательных момента предложенной ситуации или проблемы и т.д. [5, с. 412-416]

– **познавательный характер** работы с материалом, способствующий формированию положительных установок (работа с последующим выбором интересной для самого студента темы пересказа (составь рейтинг самых интересных статей газетного номера, работа со словарями с последующим составлением лексического теста (3-4 пункта), просмотр телепередач канала «Культура» с последующим пересказом или анонсом понравившейся передачи, походы в кино, театр).

Хорошее отношение в коллективе, удовлетворение своим статусом в коллективе, положительное восприятие преподавателя – это тоже мощные мотивационные факторы. Игровая соревновательная организация тренировочного процесса вызывает познавательный интерес и поэтому является результативной. Принимая это во внимание, студентам подготовительного факультета по окончании семестровой или годовой программы предлагается защита индивидуальных проектов научного, социокультурного, исторического и т.д. характера.

Наконец, хотелось бы отметить эффективность метода решения дидактических задач в ходе ролевой игры на основе реальной ситуации. Суть его заключается в том, что преподаватель распределяет между студентами некоторые обязанности. Например, дома студенты должны были подготовить устное выступление. Рекомендуются организовать работу следующим образом: пока один студент рассказывает монолог, двум другим можно поручить работу преподавателя – фиксировать ошибки, допущенные в речи говорящего, в это время несколько других должны подготовить вопросы, еще 1-2 студента выступают в роли экспертов и высказывают свое мнение о структуре, содержании монолога, объясняют, что понравилось, что нет, аргументируют свой ответ. Соответственно, по мере того, как выступают разные студенты, роли остальных будут меняться.

По своему характеру данный метод напоминает ролевую игру: каждый из участников наделяется теми или иными обязанностями. Однако есть и существенное отличие: ролевая игра задает определенную ситуацию, в рамках которой участники реализуют свой творческий потенциал и языковые навыки, данный же метод не задает такой ситуации, все происходящее – часть учебного процесса (проверка домашнего задания, выступление с монологами).

Следовательно, мотивировать студентов-иностранцев к деятельности, поддерживать их интерес к изучаемому языку необходимо, потому что мотивированная деятельность, интерес к предмету деятельности, как известно, являются эмоциональным отношением личности к делу, в результате чего напрягается внимание, углубляется мышление, облегчается запоминание и восприятие, материал задерживается в памяти дольше. Учащиеся таким образом активно вовлекаются в деятельность, овладевают изучаемым материалом, что, в свою очередь, влияет на закрепление у них

интереса к данному языку и тем самым содействует повышению эффективности обучения.

Высокая мотивация на занятиях свидетельствует о стремлении иностранных учащихся не только владеть необходимыми знаниями, навыками и умениями в области русского языка для получения образования, но и ведет к расширению знаний, связанных с культурно-историческим прошлым, особенностями ментальности и накопленным за многие века опытом социальной жизни носителей языка, традициями, обычаями и другими социокультурными сведениями. Это, как правило, приводит к следующим результатам:

- расширению лексического запаса слов и круга лексических значений, что формирует речевую компетенцию, которая является структурным компонентом коммуникативной компетенции;

- повышению уровня когнитивно-страноведческой мотивации, укреплению внутренних мотивов овладения русским языком, расширению потребностей в общении с носителями языка;

- сопоставлению речевых явлений родного и русского языка, что укрепляет уровень знания неродного языка, тем самым расширяет познавательный интерес и усиливает мотивацию в обучении.

- отработке навыка поиска необходимых знаний в справочной литературе профессионального характера;

- применению полученных навыков в аудировании, диалогической и монологической разговорной речи;

- использованию шаблонных синтаксических конструкций при устном анализе текстов научного и научно-популярного стилей;

- совершенствованию исследовательского анализа при рассмотрении современных речевых единиц, что ведет к обогащению лексикона и усилению познавательного интереса.

Таким образом, мотивация играет важную роль в повышении эффективности обучения русскому языку в иностранной аудитории. Но для того, чтобы она появилась, необходимо подбирать подходящие методы, которые позволят оживить урок на любом этапе, а также создать новое пространство для организации проблемно-ценностного общения.

Литература

1. Вишняков С.А. Русский язык как иностранный: разговорная практика / С.А. Вишняков. – М., 2011. – С. 122-157.

2. Государственный образовательный Стандарт по русскому языку как иностранному. 1 сертификационный уровень. – М.- СПб, 1999. – С. 29-32.

3. Данилова О.А. Роль мотивации в изучении иностранных языков / О.А. Данилова, Д.В. Копова, Р.А. Дукин. – М., 2000. – С. 167-169.

4. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие / Л.С. Крючкова. – М., 2009. – С. 7-13.

5. Ларионова А.А. Текст как единица обучения русскому языку как иностранному/ А.А. Ларионова // Вестник Казанского технолог. ун-та. – Казань, 2011. – С. 412-416.

А.Ю. Устинов

Москва, Московский педагогический государственный университет

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЖАНРЫ МАЛОЙ ФОРМЫ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Основным организующим началом воплощения идеи взаимосвязи между изучаемым языковым материалом и работой по развитию речи является жанровый подход, суть которого заключается в соотношении текстообразующих функций языковых единиц с жанровыми особенностями текста, на материале которого организуется речевая деятельность обучаемых. Данный подход получил широкое распространение в практике преподавания русского языка как родного, в меньшей он нашел отражение в методике РКИ.

В связи с этим в последнее время актуализируется потребность в расширении арсенала средств обучения русскому языку как иностранному за счет включения в учебный процесс широкого круга аутентичных источников общекультурной направленности, в частности песенного материала, поскольку он отличается не только выразительностью, но и эмоциональностью [3].

Поскольку целью аутентичного музыкального песенного текста как реального продукта речевой деятельности носителей языка [1, с. 26] «является передача художественной информации звуковременного свойства» [2], то его включение в учебный процесс будет способствовать оптимизации преподавания русского языка как иностранного, обеспечит более глубокое его усвоение, выступит как эффективный способ повышения мотивации к учению, расширит зону контакта инофонов с русским языком во внеаудиторное время. Сочетание музыкальной и поэтической составляющей в песенном произведении поможет понять русские национальные смыслы на уровне содержания и формы.

Чем же так привлекает преподавателей РКИ песенный материал?

Во-первых, песня в непринуждённой форме позволяет запоминать новую лексику и активизировать употребление известных лексических единиц в новом контексте, что способствует укреплению ассоциативных связей в памяти. Во-вторых, введение песенного текста в канву занятия активизирует слуховую память и тем самым помогает совершенствованию

произносительных навыков [4]. В-третьих, песенный материал является эффективным средством усвоения и активизации грамматических явлений языка (в песне могут повторяться определенные словоформы и синтаксические конструкции). В-четвертых, в процессе работы затрагиваются и все виды речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение (обсуждение содержания песни, её сюжета, чувств, которые она вызвала) и письмо (восстановление деформированного текста песни после прослушивания).

Именно песня не даёт утратить интерес к языку и стране и поддерживает языковые знания при отсутствии необходимой практики. Слушая музыку, студент отдыхает, снимает напряжение, получает эстетическое удовольствие, и как раз в это время происходит одновременное формирование речевых умений и навыков, зачастую не до конца осознаваемых инофоном.

И наконец, прослушивание песни в сочетании с чтением текста формирует эмоционально-образное постижение речи через авторское (поэтическое и композиторское) начало, помогает сбалансировать рацию и эмоцию обучаемого, облегчает формирование таких психических процессов, как восприятие и воображение.

Остановимся на вопросе о принципах отбора песенного материала.

Основным критерием при отборе песен является следующий: текст песни должен быть доступным и интересным. Для этого необходимо, чтобы содержание текста опиралось на личный опыт студентов, на живое впечатление, имеющееся у них, чтобы будить в них то, с чем они до известной степени знакомы, что они своим воображением могут воссоздать как живой образ, живую картину. Вдумываясь в содержание текстов песен, вспоминая виденное или пережитое, обучающиеся приобретают ценный навык – связывать изученное на занятии с личным жизненным опытом. Найти песню, которая отвечала бы указанному выше требованию, несложно. Но главная трудность состоит в том, чтобы эта песня кроме всего прочего, была безукоризненным языковым образцом. Эта проблема может быть снята, если обратиться к песням советских композиторов и поэтов. Для современной методики РКИ важно положение о том, что языку всего лучше научиться только у мастеров родного слова, дающих идеальное сочетание формы с содержанием. Текст должен быть образцом. Через подражание образцу идет естественное присвоение языковых единиц.

Однако не следует думать, что авторитетное имя автора или исполнителя гарантирует возможность использования песни на занятии. Избираемая песня должна обладать еще одним важным свойством, которое связано уже с методической стороной, а именно: песенные тексты должны быть прежде всего с достаточно прозрачной типологической и стилистической характеристикой, соответствующей уровню изучения русского языка. Так, для учащихся, владеющих русским языком в объёме

базового и первого сертификационного уровня (A2-B1), целесообразнее использовать песни, в основе которых лежит повествовательный тип речи, возможно, с элементами описания.

Кстати, один из критериев, по которому можно судить об удачности/неудачности избранной песни, состоит в следующем: если хотя бы несколько студентов после занятия захотят познакомиться с другими песнями этих авторов или послушать этого исполнителя, то можно считать, что выбор песни был удачен.

Таким образом, при отборе песенного материала целесообразно действовать следующим образом: определить грамматический программный материал и ведущее направление в работе по развитию связной речи студентов на данном этапе обучения; вычленив элементы текста, которые имеют первостепенное значение для выявления содержания песни; обеспечить единство названных условий в песенном материале.

Ниже мы предлагаем фрагмент занятия с использованием песни «Миллион алых роз» (Р. Паулс – А. Вознесенский), исполненной А.Б. Пугачевой в 1982 году. Разработанные упражнения направлены, в первую очередь, на актуализацию и закрепление грамматических умений и навыков. В связи с этим целесообразно проводить это занятие по окончании изучения грамматической темы «Время глагола».

Занятие содержит грамматический комментарий, словарь, текст песни, а также упражнения для пред-, при- и послетекстовой работы.

Предтекстовые упражнения предполагают работу над опорными лексико-грамматическими единицами, формирующими содержание текста песни. Лингвистическая характеристика опорных слов очень часто зависит от типа речи текста. Так, анализируемый песенный материал представляет собой повествование, а в повествовании опорные слова называют героев, основные события-действия, связанные непосредственно с ними. Поэтому предтекстовое грамматическое задание было следующим:

1. Вспомните образование форм настоящего, прошедшего и будущего времени глагола. Образуйте от инфинитива глаголы настоящего, прошедшего и будущего времени:

Настоящее время: *видеть* -, *стоять* - Обращаем внимание студентов, что глагол *видеть* оканчивается на *-еть*, однако относится ко второй группе спряжения. Глагол *стоять* относится ко второй группе спряжения, поскольку у него ударное личное окончание.

Прошедшее время: *Жить* -, *прожить* -, *быть* -, *иметь* - *любить* -, *продать* -, *купить* -

Будущее время: *превратить* -, *встать* -

2. Составьте с этими глаголами (если возможно) словосочетания по модели гл.+сущ.4П (четвёртый падеж). (В тексте *имел домик, любил актрису, любила цветы, продал дом, продал картины, купил море цветов*).

3. Какое действие обозначают глаголы *жить – прожить*?

4. Песня, которую вы будете слушать, называется «Миллион алых роз». Как вы думаете, о чём эта песня? (Первой исполнительницей песни стала Алла Пугачева, известная советская и российская певица. Содержание песни основано на реальной истории любви грузинского художника Николая Пиросманишвили и французской певицы и танцовщицы Маргариту де Севр, которой художник постоянно дарил цветы. Певица выражала благодарность художнику, но предпочла ему богатого поклонника. Стихи написал выдающийся российский поэт А. Вознесенский, музыку – латышский композитор Р. Паулс.)

5. Прочитайте слова из песни, определите их значение. В случае затруднений обращайтесь к словарю.

Холст – льняная ткань, на которой пишут картины.

Кров – жилище, дом.

Всерьёз (нар.) – серьёзно.

Сойти с ума – стать сумасшедшим

Похолодеть (душа) – испугаться

Чудить (богач) – вести себя странно

Беда – несчастье, горе.

Притекстовые упражнения в основном относятся к коммуникативным упражнениям. Они помогают понимать содержание, извлекать нужную информацию. Предлагаемые упражнения требуют прочтения текста песни. Это позволяет достичь полного понимания песенного материала, включающего неизвестные ранее лексические и структурные единицы текста, развивает формально-логическую компетенцию инофонов.

1. Слушайте песню. Постарайтесь услышать слова и их формы, которые были рассмотрены ранее. О чём эта песня?

2. Слушайте песню с опорой на текст. Впишите пропущенные слова. Прочитайте вслух восстановленный текст.

Жил-был *один,*

Домик имел и

Но он*любил,*

Ту, что любила

Он тогда *свой*,

..... *картины и*

И на все деньги купил

Целое

Миллион, миллион, миллион

Из окна, из окна, из окна *ты.*

Кто влюблён, кто влюблён, кто влюблён, и,

Свою *для тебя превратит в*

*Утром ты встанешь у,
Может,, -
Как продолжение сна,
Площадь полна.*

*Похолодеет:
Что за здесь чудит?
А под, чуть дыша,
Бедный стоит.*

*Встреча была коротка,
В ночь её увёз,
Но в её жизни была
Песня безумная*

*..... художник один,
Много он бед,
Но в его жизни была
Целая площадь*

Текст песни проговаривается и затем поётся под музыку в формате караоке или минусовки.

Послетекстовые упражнения – собственно коммуникативные упражнения, которые выполняются на основе песенного текста. Результатом прослушивания песни должна быть вербальная или невербальная реакция.

Так, можно обсудить клип к этой песне, придумать собственный сценарий и даже разыграть (снять) его, что позволяет формировать социокультурную компетенцию, открывает перед инофоном русскую картину мира.

Необязательно подбирать песню к определенной теме. Это может быть просто разминка и приятное лирическое отступление, позволяющее раскрепоститься и активизировать речевую деятельность. Практически на каждом занятии можно выделять 10-15 минут работе с песней.

Учитывая все вышесказанное, мы можем сделать вывод, что комплексное использование песенного материала в процессе изучения русского языка как иностранного способствует более эффективному формированию умений рецептивных видов речевой деятельности и в целом речевой культуры инофона.

Обладая способностью уникального эмоционального воздействия на психику и сознание, песенный материал вызывает особую творческую активность обучающихся. Поэтому тезис о необходимости изучения русского языка как иностранного не только с литературным, но и музыкальным наследием признается обоснованным в методике преподавания русского языка как иностранного, которая располагает интересными идеями и воз-

можностями, обращаясь к богатейшим запасам отобранных временем поэтико-музыкальных творений.

Литература

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Баранова С.Ю. Музыкальный текст: язык, знак, сигнал, символ / С.Ю. Баранова // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2007. – № 5. – С.23-29. Режим доступа: www.omsk.edu.
3. Куравлёва И.Р. Русский рок и русская грамматика / И.Р.Куравлёва, В.Д. Горбенко, М. Ю. Доценко. – СПб.: Златоуст, 2013. – 104 с.
4. Ценя А. Методика формирования и совершенствования слухопроизносительных навыков румынских учащихся на основе русских песен (уровень В1): дис. ... канд. пед. наук / А. Ценя. – М., 2017.

Т.И. Хохлова, Н.В. Кузнецова

Тверь, Военная академия воздушно-космической обороны

УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО КУРСА (БАЗОВЫЙ И ПЕРВЫЙ СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВНИ)

В последние годы в высших учебных заведениях, занимающихся довузовской подготовкой иностранных специалистов, сложилась парадоксальная ситуация. Студенты основных курсов, как российские, так и иностранные, перешли на обучение по Программам ФГОС 3+. Подготовительные факультеты продолжают работать по ГОСам, созданным в конце 90-х, начале 2000-х годов. Из этого следует, что каждый вуз, в том числе и военный, разрабатывает собственные Программы для иностранцев, прибывающих в Россию для изучения русского языка. Конечно, каждая такая Программа ориентируется на ГОС, но наполнение ее конкретным учебным материалом по практической грамматике в каждом вузе может варьироваться.

В 80-х годах прошлого века был создан учебный комплекс «Старт», который централизованно использовался для обучения иностранных студентов на подготовительных факультетах советских учебных заведений. В настоящее время в вопросе обеспеченности учебниками и учебными пособиями можно выделить два направления. В одних вузах в качестве основных базовых учебников используют созданные нашими ведущими универ-

ситетами учебные пособия «Дорога в Россию» (МГУ им. Ломоносова) и «Прогресс» (РУДН). В других преподаватели-практики создают пособия, ориентированные на Программу подготовительного курса и профиль своего вуза. Кроме этого, многие преподаватели разрабатывают учебные пособия для всех уровней владения русским языком, а также для работы над различными аспектами языка и видами речевой деятельности. И поэтому в издательствах «Златоуст», «Русский язык. Курсы» можно найти огромное количество учебных пособий по РКИ, которые преподаватель также может использовать на своих занятиях.

На кафедре русского языка военной академии ВКО перед преподавателями, работающими с иностранными военнослужащими на подготовительном курсе, стоит задача достижения по окончании данного курса нескольких целей. Во-первых, *практическая цель*, которая заключается в формировании у иностранных военнослужащих *коммуникативной компетенции*, что позволит им применять русский язык в социально-бытовой коммуникации и в профессиональной деятельности. Во-вторых, *образовательная цель*, которая предполагает изучение русского языка как средства межкультурного общения, что позволит иностранным обучающимся решать коммуникативные и когнитивно-познавательные задачи в пределах Программы, применяя полученные знания и сформированные на их основе навыки и умения в речевой коммуникации. И, в-третьих, *воспитательная цель*, которая заключается в необходимости формировать у обучающихся позитивное отношение и интерес к истории и культуре России, ее народу и армии.

В связи с вышесказанным, на подготовительном курсе в Военной академии ВКО используются в качестве основной учебной литературы как учебники «Прогресс» и «Дорога в Россию», так и учебный комплекс, созданный преподавателями кафедры.

Известные лингвисты и методисты (Арутюнов, 1990; Вятютнев, 1984; Бим, 1974; Черемисина, 1981; Беспалько, 1997; Шустикова, 2005 и др.), занимаясь проблемами составления учебников русского языка как иностранного, указывают на требование **комплексности** как на одно из основных при его создании.

В работе Л.В. Пановой и О.В. Харитоновой описаны правила расположения материала в учебнике РКИ. Они относят к ним 1) «соблюдение принципов «от известного к неизвестному», «от простого к сложному», «от легкого к трудному», «от конкретного к сложному», «от общего рассмотрения к детальному анализу» и т.п.; 2) последующее основывается на предыдущем, а предыдущее подкрепляется последующим; 3) умственное предшествует чувственному; 4) материал порождает в большей степени вопросы, чем простое заучивание; 5) каждое правило сопровождается достаточным количеством примеров, иллюстрирующих его разнообразное применение; 6) примеры предпосылаются правилам, а правила сопровож-

даются примерами; 7) суть дела не заслоняется второстепенными частностями» [1, с. 3].

В соответствии с этими правилами преподавателями-практиками разрабатываются учебные пособия, необходимые для обучения иностранцев в каждом конкретном вузе. На кафедре русского языка ВА ВКО уже много лет ведется работа по написанию комплексного учебного пособия для иностранных военнослужащих. При работе над учебным пособием авторы ориентируются на коммуникативный аспект в обучении РКИ.

В 2010 году авторским коллективом опытных преподавателей кафедры русского языка было создано два учебных пособия: «Русский язык. Вводный лексико-грамматический курс. (Элементарный уровень)» и «Русский язык. Практическая грамматика. (Базовый уровень)». Данные учебные пособия предназначены для обучения иностранных военнослужащих в высших и среднеспециальных военно-учебных заведениях на подготовительном курсе. Пособия рассчитаны на 80 и 260 часов аудиторного времени.

В 2016 году была закончена работа над второй частью комплекса «Практическая грамматика». Пособие рассчитано на 220 часов аудиторной работы под руководством преподавателя. Вторая часть включает в себя две книги. О первой части учебного комплекса и первой книге второй части можно прочитать в статье «Учебный комплекс по практической грамматике для иностранных военнослужащих подготовительного курса (базовый и первый сертификационный уровни)» [2]. В первой книге представлен грамматический материал, который изучается во втором семестре подготовительного курса. Вторая книга направлена на развитие навыков и умений во всех видах чтения: изучающем, ознакомительном, просмотром.

Данные учебные пособия являются ориентированными на развитие коммуникативной компетенции, в них используется материал как для освоения лингвокультурного компонента, так и для закрепления грамматических навыков.

Страноведческая информация, содержащаяся в пособии, была подобрана с учетом её актуальности для сегодняшней жизни и представлена в таких темах как: 1) «Прошлое, настоящее и будущее России»; 2) «История России в лицах»; 3) «Век новых технологий»; 4) «Мечты о звёздах»; 5) «Путешествуем по России»; 6) «Никто не забыт, ничто не забыть»; 7) «Современный мир и его проблемы». В подобном расположении тем нет историко-хронологической последовательности подачи информации. Страноведческие материалы пособия призваны помочь иностранным военнослужащим познакомиться с Россией (Москва, Коломенское, Петербург), с выдающимися российскими личностями (Ярослав Мудрый, Александр Невский, Иван Федоров, А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, А. Туполев, И. Сикорский, А. Карпов, М. Таривердиев, Ю. Гагарин, В. Путин) учеными (К. Циолковский, С. Королев, Л. Ландау) и военными начальниками (адмирал Ф.

Ушаков, Г.К. Жуков), узнать об основных вехах истории России XX века (Великая Отечественная война, освоение космоса), обсудить глобальные проблемы современности. При лингвострановедческом наполнении пособия реализуется принцип дозирования информации с позиции необходимости и достаточности для I сертификационного уровня обучения.

Первая книга пособия «Русский язык. Практическая грамматика. Синтаксис» продолжает грамматический материал пособия «Русский язык. Практическая грамматика (Базовый уровень)», углубляет полученные знания, наблюдается преемственность лексического материала. Отличительной особенностью пособия для I сертификационного уровня следует считать то, что материал организован в соответствии с функционально-семантическим принципом. Указанный принцип определяется основными положениями теории семантического (содержательного) синтаксиса и отвечает коммуникативным потребностям обучающихся. Методисты справедливо полагают, что функционально-семантический принцип оказывается особенно эффективным при накоплении и обобщении языкового материала, что является важным уже на среднем этапе обучения. Подобный подход позволяет также учесть своеобразие взрослой аудитории обучающихся, для которой характерно стремление осмыслить предлагаемый материал через установление логических связей, закономерностей, причинно-следственных отношений.

Кроме того, при организации языкового материала в пособии учитывается разграничение понятийных категорий и языковых семантических функций, в которых реализуются эти категории. В качестве основных понятийных категорий выделяются такие универсальные категории как субъект, предикат, объект, атрибутив, время, место, причина, уступка, цель, условие. Они реализуются в пособии в рамках отдельных грамматических тем: выражение субъектно-предикатных, объектных, определительных, временных, пространственных, причинно-следственных, целевых, условных и уступительных отношений.

Каждый из семи разделов начинается с полилога, который сразу вводит обучающихся в лексическую тему и включает в себя задания, направленные на развитие коммуникативной компетенции. Стремясь активизировать мыслительную деятельность обучаемых и использовать ее как фактор порождения неподготовленной речи, авторы пособия считают возможным и необходимым предложить обучающимся обсуждение актуальных вопросов на основе разрабатываемой в пособии тематики. Например, тема «Выражение объектных отношений. Лексическая тема «История России в лицах» включает в себя следующее задание: *Прочитайте полилог. Дополните высказывания иностранных студентов. Вспомните, о каких полководцах, ученых, писателях, композиторах вы читали. Расскажите, что вы знали о России на родине, что вы узнали, когда приехали в Россию.*

Грамматический материал пособия разделяется на материал, предназначенный для продуктивного владения и для рецептивного усвоения. В связи с этим в предъявлении грамматики используется два подхода: от системы значения к форме выражения; от формы выражения к системе значения. Так, в теме «Выражение определительных отношений» при предъявлении причастий и причастного оборота показаны специфика введения материала, который предназначен для рецепции, и работа с ним: даются дифференциальные признаки причастий, обобщаются сведения, которые позволяют понять значение грамматического явления при рецепции, сообщаются правила-инструкции, на основании которых в ходе объяснения проводится тренировка по формированию грамматических навыков.

В пособии изучаемый лексико-грамматический материал предъявляется обучающимся с помощью таблиц и микротекстов. Авторский коллектив пособия разделяет мнение многих методистов о том, что формирование навыков и умений освоения иностранного языка проходит эффективно лишь в случае комплексного обучения говорению, чтению, аудированию и письму. Подобный подход не исключает учета особенностей формирования навыков и умений в каждом виде речевой деятельности.

Одним из ведущих видов речевой деятельности на данном этапе является говорение. При создании упражнений, обучающих говорению, авторы учитывали ситуативность, целенаправленность и мотивированность этого вида речевой деятельности. Например, условно-коммуникативные упражнения: *Что нужно сделать, чтобы стать хорошим специалистом? и т.п.*; собственно-коммуникативные для отработки речевых умений: *Составьте диалоги по ситуации. Восстановите диалог. Продолжите диалог и т.п.*

Исходя из задач обучения продуктивному говорению, в пособии предлагается материал, предполагающий овладение речевыми умениями в области говорения через решение речемыслительных задач: *Что вы думаете? Выразите свою позицию по данному вопросу.*

Большое внимание в пособии уделяется чтению. Именно это обусловило выделение текстов для чтения в отдельную книгу.

Таким образом, можно говорить о том, что ранее созданное учебное пособие «Русский язык. Практическая грамматика. (Учебное пособие для иностранных военнослужащих подготовительного курса. Базовый уровень)», учебные пособия «Русский язык. Практическая грамматика. Синтаксис» и «Русский язык. Практическая грамматика. Синтаксис. Тексты для чтения» (I сертификационный уровень) представляют собой учебный комплекс, отвечающий современным тенденциям развития методики РКИ и призванный повысить эффективность обучения иностранных военнослужащих на подготовительном курсе военного вуза.

Литература

1. Панова Л.В. Учебник для преподавания русского языка как иностранного как элемент лингводидактического дискурса преподавателя-русиста // Л.В. Панова, О.В. Харитонова [Электронный ресурс] <http://mir-nauki.com/PDF/82PDMN616.pdf> (дата обращения 20.11.2017).

2. К проблеме создания учебного комплекса по практической грамматике для иностранных военнослужащих подготовительного курса // Русский язык в современном мире: сборник статей по итогам научно-практической конференции (28 мая 2015 года). – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2015. – С. 251–256.

Хуонг Тхи Тху Чанг

Ханой, Ханойский государственный университет

ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ ВО ВЬЕТНАМСКОЙ АУДИТОРИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В данной статье мы хотим обратить внимание на трудности в обучении аудированию во вьетнамской аудитории на начальном этапе.

Целью обучения русскому языку на нашем факультете является формирование навыков речевого общения учащихся, т.е. умения говорения на русском языке, восприятия и понимания звучащей речи носителей языка. Весь процесс обучения проявляется в четырех видах речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование).

Слушание, или аудирование, – это комплексный вид рецептивной речевой деятельности, выстроенный на множестве психических процессов, протекающих в неразрывном единстве, поэтому следует целенаправленно развивать эти механизмы у студентов [1, с.10].

При обучении аудированию во вьетнамской аудитории, особенно у студентов 1 курса, появляются трудности. Выделим некоторые:

- 1) неразличение трудных звуков (ш, щ, с);
- 2) понимание только тех текстов, в которых нет новых слов;
- 3) непонимание звучащего текста, когда носители языка говорят в быстром темпе;
- 4) неразличение омонимов, паронимов;
- 5) необходимость прослушивать текст много раз;
- 6) неумение сформулировать основное содержание текста;
- 7) неумение концентрироваться при прослушивании текста;
- 8) маленький лексический запас.

В качестве путей решения, мы предлагаем несколько видов упражнений для обучения аудированию:

Упражнения для тренировки речевого слуха (фонематического, фонетического и интонационного), с помощью которых студенты могут овладеть навыками узнавания и дифференциации языковых единиц. Например:

- 1) прослушать и повторить слова;
- 2) прослушать слова, различить определенные дифференцируемые звуки;
- 3) прослушать предложения, определить интонационную конструкцию (ИК) (Это дом. – Это дом?) и т.п.

Упражнения, с помощью которых студенты могут увеличить оперативную память:

- 1) прослушать ряд слов и переписать их в тетради в определенной последовательности;
- 2) прослушать ряд слов и повторить те, которые относятся к определенной теме;
- 3) прослушать слова и составить с ними словосочетания и предложения.

Упражнения, которые помогают студентам развивать свою языковую догадку:

- 1) прослушать прилагательные, образовать от них существительные;
- 2) прослушать начало предложения, закончить его [2, с. 15-16].

Студенты 1-ого курса только начинают знакомиться с русским языком, поэтому текст для аудирования должен быть легким. Такие тексты можно найти в учебных пособиях (базовый уровень) или в Интернете. Это могут быть тексты устной разговорно-литературной речи, неофициального стиля общения, специально составленные в учебных целях диалоги или монологи. Одним словом, аудиотекстами могут быть живая речь преподавателя, слайды, видеозаписи, магнитофонные записи и т.д. Преподаватели всегда стараются знакомить студентов с голосами носителей языка.

Студенты только-только начинают изучать русский язык, поэтому аудирование для них – очень трудный процесс. Сначала в аудотекстах должен быть только знакомый лексико-грамматический материал. Смысл текста должен быть ясным. Постепенно мы поднимаем трудность аудиотекста. Чтобы заинтересовать студентов, преподаватели подбирают аудиотексты, которые соответствуют их интересам, их уровню. Для начинающих аудиотекст должен звучать не более 1,5-2 минут. Постепенно к окончанию первого семестра время аудирования увеличивается до 15-20 минут и к окончанию первого курса – до 35-40 минут.

Как и сколько времени слушают текст студенты? Это тоже непростой вопрос. Для начинающих преподаватель 2 раза дает текст для прослушивания и время между предъявлениями. В первый раз студенты обычно слушают, знакомятся с текстом, стараются понять общее содержа-

ние текста, а во второй раз они обращают внимание на более полное извлечение информации.

Итак, для того чтобы студенты могли хорошо изучать русский язык в общем, и эффективно слушать русскую речь в частности, мы предлагаем некоторые способы обучения:

1) Точное произношение и правильная интонация: произношение и интонация играют важную роль в изучении русского языка. Если студенты не могут правильно произносить звуки, то они также не смогут различить их.

2) Занятие аудированием с определенными целями. Перед прослушиванием студенты должны:

- прочитать вопросы-требования;
- прослушать инструктаж и понять информацию в нем.

Во время прослушивания студенты должны:

- прослушать опорные слова и догадаться о главном теме текста;
- прослушать подударные слова, которые повторяются много раз.

3) Догадаться о значении новых слов.

Впоследствии студенты смогут догадаться о:

- теме текста;
- героях, участвующих в диалоге;
- порядке событий в тексте и т.п.

4) Расширить лексический запас.

5) Создать привычку «слушать каждый день».

Студенты могут:

- прослушивать русский текст каждый день, особенно перед сном;
- прослушать русский текст в любое время;
- прослушать русский текст, не понимая содержания текста;
- прослушать любой текст, который есть под рукой.

Примеры упражнения по аудированию

1. Прослушайте диалог и выберите правильный вариант ответа (№1)

1. Какие продукты есть в списке?

- А. Пирожное, мармелад, конфеты в шоколаде, торт Наполеон
- В. Печенье, мороженное, зефир в шоколаде, торт Наполеон

2. Какое количество пирожного?

- А. 10 штук
- В. 9 штук

2. Прослушайте начало предложения и закончите его (№2)

- 1. Маша хочет купить _____
- 2. Я каждый день хожу _____
- 3. В моей комнате коричневые шкафы, _____

4. Маша сейчас уже любит этот большой, _____
5. Я думаю, что это хорошая _____

3. *Прслушайте предложения и поставьте в конце предложений точку (.), вопросительный (?) или восклицательный (!) знак. Прочитайте предложения с нужной интонацией (№3)*

1. Угадайте, как его зовут
2. Угадайте, как его зовут
3. Вы знаете, откуда он приехал
4. Вы знаете, откуда он приехал
5. - Какой фильм в кинотеатре «Космос»
- Детектив
6. Какой интересный фильм
7. Сегодня был интересный фильм
8. – Какой сегодня день
– Четверг
9. – Какой сегодня день
– Прекрасный
10. Как мы хорошо отдохнули в субботу

КЛЮЧИ:

№ 1. *Покупки в магазине.*

Список продуктов (сладкое):

Торт «Наполеон» – один.

Конфеты карамель – 300 грамм.

Конфеты в коробке на 8 марта для мамы – одна коробка.

Пирожное – десять штук.

Печенье – две пачки.

Мороженное – одна коробка.

Зефир в шоколаде – 250 грамм.

Мармелад – 100 грамм.

Орехи в шоколаде – 150 грамм.

№ 3.

1. Угадайте, как его зовут.
2. Угадайте, как его зовут?
3. Вы знаете, откуда он приехал?
4. Вы знаете, откуда он приехал.
5. – Какой фильм в кинотеатре «Космос»?
– Детектив.
6. Какой интересный фильм!
7. Сегодня был интересный фильм.
8. – Какой сегодня день?
– Четверг.
9. Какой сегодня день!
10. Как мы хорошо отдохнули в субботу!

Литература

1. Если Ваш студент – иностранец (в помощь преподавателям, работающим с иностранными студентами): Сб. ст. с прилож. / [под общ. ред. проф. И.М. Поповой]. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. – 52 с.
2. Тимина С.В. Методика обучения иностранных студентов аудированию на материале языка специальности (на этапе вводно-предметного курса): автореф. дис. ... канд. филол. наук / С.В. Тимина. – Нижний Новгород, 2003. – 25 с.

Е.А. Штехман

Москва, Военный университет,

Н.Б. Усатюк

Омск, Омский автобронетанковый инженерный университет

СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Проблема обучения говорению является достаточно изученной, однако не теряет своей актуальности и требует дальнейшей разработки, особенно на занятиях по русскому языку как иностранному на разных этапах обучения.

Курсант, стремящийся добиться успеха, должен научиться сотрудничать, развить способность к общению, приобрести навык решать поставленные задачи, а также самостоятельно организовывать свой труд, использовать современные информационные и иные технологии.

Компетентностно-ориентированный подход в образовании реализуется через использование компетентностно-ориентированных заданий, которые требуют применения знаний в условиях неопределенности, за пределами учебной ситуации, организуют деятельность учащегося, а не требуют воспроизведения им информации или отдельных действий [1, с. 8]. Такие задания не только позволяют изменить организацию традиционного занятия, базируются на знаниях и умениях, но и требуют умения применять накопленные знания в практической деятельности.

Одна из составляющих качества образования – компетентность курсанта в решении реальных проблем и задач, возникающих в жизненных ситуациях. Сформирована такая компетентность может быть только в повседневной жизни, и в этом плане огромным потенциалом обладает ситуационная задача, которая понимается как методический прием, включающий совокупность условий, направленных на решение практически значимой ситуации с целью формирования компонентов содержания школьного образования [2].

Ситуационные задачи позволяют интегрировать знания, полученные в процессе изучения разных тем, при этом они могут предусматривать расширение образовательного пространства курсанта. Решение ситуационных задач, базирующихся на привлечении учащихся к активному разрешению учебных проблем, тождественных реальным жизненным, позволяет курсанту овладеть умениями быстро ориентироваться в разнообразной информации, самостоятельно и быстро отыскивать необходимые для решения проблемы сведения и, наконец, научиться активно, творчески пользоваться своими знаниями.

Ситуационные задачи – это задачи, позволяющие курсанту осваивать интеллектуальные операции последовательно в процессе работы с информацией: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка.

Существует ряд критериев, опираясь на которые можно подобрать материал для ситуационных задач.

К числу таких критериев относят следующие:

1. Ситуационная задача должна быть сформулирована в виде рассказа, связного текста.

2. *Актуальность*: для ситуационной задачи необходимо брать темы, которые являются актуальными для будущей профессиональной деятельности или в рамках изучаемого предмета.

3. *Практическая пригодность*: задача должна вызывать интерес и быть связанной с реальной ситуацией, с которой придется столкнуться будущему профессионалу в своей деятельности.

4. *Контекстность*: важно, чтобы в задаче была представлена проблема, которая активизирует определенный комплекс знаний, формирует конкретные умения и навыки, связанные с материалом изучаемого предмета.

5. *Адресность*: создавая ситуационные задачи, необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся и уровень их подготовки по предмету

6. *Типичность*: в ситуациях необходимо отражать типичное, что в дальнейшем предопределяет способность анализировать ситуации посредством применения аналогии. Добавим от себя, что ситуации должны быть типичными только в начале их применения по каждой теме. При последующем использовании метода ситуационных задач ситуации необходимо усложнять и предусматривать не только типичные, но и инновационные, креативные подходы к решению поставленной проблемы. В противном случае обучающийся утратит способность творчески подходить в решению проблем.

7. *Конкретность*: наличие чётко сформулированного условия задачи и поставленной цели ее решения, сформулированных таким образом, чтобы обучающийся ясно представлял, что от него ожидают в ре-

зультате проделанной им работы. При этом допускается присутствие в задаче привходящих факторов, на первый взгляд, не имеющих к ней непосредственного отношения, но способствующие, тем не менее, поиску оптимального решения проблемы.

8. *Наличие потенциала для развития обучающихся*: содержание ситуационной задачи должно включать вопросы, требующие анализа ситуации, выстраивания логических выводов, выражения собственного мнения, построения и обоснования личной позиции по отношению к обозначенной проблеме.

9. *Вариантность*: задача должна иметь несколько вариантов решения, что позволяет развивать у обучающегося способности искать наиболее оптимальный.

Данные критерии помогают преподавателю правильно составить текст ситуационной задачи.

Особенность ситуационной задачи заключается в том, что для ее решения необходимо конкретное предметное знание, которое необходимо применить на практике.

Специфика ситуационной задачи заключается в том, что она носит ярко выраженный практико-ориентированный характер, но для ее решения необходимо конкретное предметное знание.

При решении ситуационной задачи преподаватель и курсант преследуют разные цели: для курсанта – найти решение, соответствующее данной ситуации; для преподавателя – освоение учащимися способа деятельности и осознание его сущности. Кроме того, при решении ситуационных задач развиваются навыки самоорганизации деятельности, формируются умения объяснять явления действительности, развиваются способности ориентироваться в мире ценностей, повышается уровень функциональной грамотности, формируются ключевые компетентности, идет подготовка к профессиональной деятельности.

В силу своей интегративности ситуационные задачи способствуют систематизации предметных знаний на деятельностной практико-ориентированной основе, когда учащиеся, осваивая универсальные способы деятельности, решают личностно-значимые проблемы с использованием предметных знаний. Ситуационные задачи могут выступать в качестве ресурса развития мотивации курсантов к познавательной деятельности.

Во время решения ситуационной задачи всегда происходит «выход» курсанта за рамки учебного процесса, в социальное пространство, и именно это позволяет ситуационной задаче стать инструментом организации социальной практики учащихся.

В зависимости от области применения ситуационные задачи могут быть классифицированы следующим образом:

– практические ситуации, которые позволяют курсанту решить реальную бытовую ситуацию;

- учебные ситуации, целью которых является обучение;
- научно-исследовательские ситуации, позволяющие осуществлять исследовательскую деятельность.

На занятиях по русскому языку как иностранному обычно решаются практические ситуации, так как именно их проигрывание позволяет курсантам чувствовать себя уверенней в повседневной действительности.

Курсанты, изучающие русский язык как иностранный, проявляют особый интерес к ситуационным задачам, представленным ниже:

а) бытовые:

– Вы пришли к директору фирмы устраиваться на работу инженером (продавцом, врачом, механиком, водителем). Расскажите о себе.

– Вы собираетесь идти кататься на лыжах. Пригласите друга (подругу).

– Проведите экскурсию по городу Омску (по столице вашей страны).

– Дайте совет вашему сыну (другу), уезжающему в другой город, что делать, если он заблудится в чужом городе.

– Вы познакомились с девушкой. Расскажите ей, как вы проводите свободное время.

– У вас уже неделю болит правая нога. Скоро у вас соревнования по теннису. Вы не хотите их пропускать. *Ваша задача* – уговорить врача только выписать вам лекарство и убедить, что ничего страшного нет.

– Опишите вашего любимого актёра (вашу любимую актрису). Собеседник должен понять, о ком вы говорите.

– Составьте список психологических черт одного из своих сокурсников. Список должен включать не менее 10-12 признаков. В этой характеристике не должно быть примет, по которым человека можно узнать сразу. Например, о человеке маленького роста нельзя сказать: «Он маленького роста». Это должно быть описание характера, привязанностей, взглядов на мир и т.д.

– В интернете вы познакомились с туристом, который хочет поехать в вашу страну. Расскажите, на каком транспорте можно передвигаться в вашей стране.

– Вы – папа. Ваш ребёнок получил двойку в школе. Разыграйте ситуацию.

б) военные:

– Вы окончили школу и хотите стать военным. Убедите родителей.

– Вы пришли в столовую института и не знаете блюда, которые вам предлагают. Попросите курсантов рассказать о меню.

– В Омский автобронетанковый инженерный институт приехала иностранная делегация: преподаватели, офицеры, курсанты. Расскажите об институте, чем он отличается от других учебных заведений.

– Вам нужно написать рапорт, но вы не знаете, как это сделать. Подойдите к офицеру и узнайте у него эту информацию. Помните, что в общении с офицером нужно использовать официально-деловой стиль.

– На занятии ваш друг выписал в тетрадь общие правила преодоления препятствий. Прочитайте их и перескажите курсанту из другой группы, который приехал позже, но уже хочет знать эти правила.

Правила преодоления препятствий:

1. Подходи и уходи от препятствий на высших передачах.
2. Не останавливай танк до препятствия, на нём и за препятствием.
3. Не переключай передачи на препятствии.
4. Преодолевай препятствия на высшей из тех передач, на которой оно преодолимо.

Лексика к заданию

*препятствие
передача
переключать
преодолевать*

Таким образом, решение ситуационных задач на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет повторить изученный языковой материал и применить его на практике. Данный вид работы позволяет развить мышление, творческие способности, а также найти выход из сложившейся ситуации.

Используя ситуационные задачи на занятиях по русскому языку как иностранному, преподаватель побуждает обучающихся к деятельности, устраняет боязнь допустить ошибку.

Литература

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Павленко Е.К. Ситуационные задачи как форма интерактивного изучения школьного курса географии // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2; URL: www.science-education.ru/102-6101 (дата обращения: 06.09.2015).

Э.В. Щербакова

Воронеж, Воронежский государственный педагогический университет

ФОНЕТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП И АЛГОРИТМИЗАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В данной статье мы хотели бы осветить ключевые вопросы преподавания русского языка как иностранного, опираясь на труды известных методистов. Речь будет идти о разных уровнях: фонетическом, грамматическом, орфографическом, – которые оказываются связанными между собой.

Данная статья может послужить полезной памяткой для начинающих преподавателей–специалистов в области РКИ.

На занятиях по русскому языку с иностранными студентами главенствующую роль приобретает фонетический принцип. 90% усвоения правил русского языка складывается из правильного произношения. Просто необходимым становится верная постановка произношения, которое является важным условием верного запоминания. Так, если иностранный студент не помнит правило написания какого-либо слова, то верное произношение поможет ему написать это слово правильно (например, в случае правил употребления мягкого знака).

Для русскоговорящих студентов при объяснении правил использования мягкого знака в числительных мы можем сказать, что «мягкий знак служит для обозначения мягкости согласного, показывая, что согласный, стоящий перед мягким знаком, должен произноситься мягко. Соответственно, если произносятся слово, мы слышим мягкий согласный, то пишем мягкий знак».

Для иностранных студентов этот принцип может не сработать в связи с тем, что большинство из них ошибаются в различении и, соответственно, в произношении мягких и твердых согласных. Но эти знания и умения просто необходимы, потому что многие правила в орфографии основываются на произносительных нормах. Например, падежные окончания в родительном падеже -ов и -ев зависят от твёрдости-мягкости предшествующего согласного основы.

Необходимым условием становится подробное и тщательное изучение разделения согласных по твердости-мягкости, и гласных, которые влияют на мягкость предшествующего согласного. Этот вопрос является достаточно сложным для изучения.

Так, И.М. Логинова в статье «Категории твердости-мягкости согласных в аспекте обучения студентов-иностранцев русской фонетике» рассматривает проблему освоения иностранными студентами категорий твердых и мягких согласных [1, с. 3]. Опираясь на наблюдения, записанные во время учебных занятий, на выступлениях и семинарах, и во время внеаудиторного общения, автор анализирует использование единиц фонологической системы русского языка иностранными студентами, выявляя типичные ошибки в смешении ключевых понятий [1, с. 7].

Мы не будем здесь приводить подробное описание, отразим только выводы ученого по поводу изучаемой проблемы. И.М. Логинова приходит к выводу о том, что при обучении русскому произношению следует придерживаться «твёрдо-заднего» и «мягко-заднего» артикуляционных укладов, учитывая артикуляционную специфику твердых и мягких согласных [1, с. 10].

Вместе с тем исследователь утверждает, что использование экспериментально-фонетических исследований, подтвердило идею о том, что на

начальном этапе обучения русскому языку как иностранному следует использовать упражнения по разграничению согласных по твердости-мягкости (в различных позициях) и упражнения для постановки артикуляции всех согласных в русском языке. Следующим этапом станет динамическое произношение и общий фонетический облик слова [1, с. 11].

Говоря об упражнениях, направленных на разграничение твердых и мягких согласных, И.М. Логинова, используя результаты анализа экспериментального материала, меняет принцип сочетания согласных и гласных фонем: долгое время упражнения строились на разграничении посредством сочетания с гласными «е-э», «и-ы», хотя более продуктивными оказываются сочетания с «о-ё» и «а-я».

В соответствии с рекомендациями можно предложить таблицы, содержащие слова, которые можно использовать при изучении категории твердости и мягкости согласных.

Таблица 1. Мягкие согласные

я	ё	ю	е	и	ь
вяз	вёл	люк	мел	пить	жизнь

Таблица 2. Твердые согласные

а	о	у	э	ы	-
ваза	вол	лук	мэр	выть	жил

Таблица 3.

<i>Буква</i>	<i>Твёрдый</i>	<i>Мягкий</i>
б	бок	бег
в	ваза	вяз
г	год	гибкий
д	дом	дядя
ж	жаль жизнь	-
з	замок	зяблик
к	кот	кит
л	лампа	люди
м	мама	мята
н	нос	нюх
п	полка	пяльцы
р	радость	ряса
с	сок	село
т	танк	тюль
ф	форма	фирма
х	холм	химия

ц	царь цифра	-
ч	-	чай человек
ш	шуба ширина	-
щ	-	щука щедрость

В таблицах представлены слова для примера. Можно подобрать другие с условием, что рассматриваемый согласный будет стоять в начале слова.

Благодаря упражнениям и постоянной работе иностранные студенты должны научиться различать твёрдые и мягкие согласные. Когда определение качества согласного будет доведено до автоматизма, на основе различения по твёрдости-мягкости можно объяснять отдельные орфографические моменты.

К примеру, падежные окончания. Для определения верного окончания существительного в родительном падеже, единственном числе и мужском роде после твёрдого согласного окончание -а, после мягкого согласного окончание -я. Принцип рассуждения: «стол» оканчивается на твёрдый согласный [л], соответственно, в Р.п. «нет стола», а «словарь» оканчивается на мягкий согласный (после *р* стоит мягкий знак), поэтому в Р.П. «нет словаря». Объяснение должно происходить с акцентированием произносительных особенностей слова.

Другим примером может послужить объяснение отсутствия написания мягкого знака на конце существительных женского рода (1 склонение). Чтобы не было ошибочного написания мягкого знака на конце существительных женского рода 1 склонения (туч, тысяч и т.д.), можно ввести объяснение: мягкий знак на конце существительных сохраняется в разных падежах только в тех случаях, когда мягкий знак присутствует в начальной форме имени существительного, т.е. в именительном падеже единственного числа. Например, произносим слово «много дач», на конце слова слышится мягкий [ч], это форма родительного падежа множественного числа; определяем начальную форму: «дача» мягкий знак отсутствует, следовательно, в слове «дач» мы не пишем на конце мягкий знак.

Вообще обучение алгоритмам и рассуждению необходимо на занятиях по русскому языку как иностранному. Когда студент остается один на один с заданием по грамматике, ему сложно вспомнить правило. В этих случаях он пытается угадать верное написание, что без чувства языка практически невозможно (для не носителя языка). Поэтому нужно научить студента рассуждать в возникающих трудных ситуациях.

В объяснении различного рода тем следует прибегать к алгоритмизации, схемам и рисункам, которые легче запоминаются иностранными студентами. С другой стороны, алгоритмизация должна быть доведена до автоматизма. В противном случае студент просто запутается в собственных рассуждениях. В связи с этим алгоритмы должны вводиться в учебный процесс постепенно, когда после запоминания одного, можно переходить к следующему и т.д.

Многие методики советуют заучивать те слова, которые не объясняются правилом, но при выполнении упражнений можно, на наш взгляд, давать мини-алгоритмы, выявляющие сходные особенности написания этих слов. Приведу пример подобного объясняющего алгоритма, действующего в правиле о падежных окончаниях существительных, которые в родительном падеже множественного числа имеют нулевое окончание.

Таблица 4.

Мн.ч. И.п.	Мн.ч. Р.п.	Ед.ч. И.п.
Ботин <u>ки</u>	Ботин <u>ок</u>	Ботинок (совпадает)
Мужской род		

Таблица 5.

Мн.ч. И.п.	Мн.ч. Р.п.	Ед.ч. И.п.
Туф <u>ли</u>	Туф <u>ель</u>	Туфля (не совпадает)
Женский род		

Данные схемы мы применяем к существительным, в которых перед окончанием стоят два согласных, а в родительном падеже множественного числа между ними возникает гласная.

Объяснение к алгоритму, представленному в таблице 4. Если существительное мужского рода имеет два согласных в конце слова, то во множественном числе родительного падежа между согласными возникнет гласная [о] и форма совпадает с формой именительного падежа единственного числа.

Объяснение к алгоритму, представленному в таблице 5. Если существительное женского рода имеет два согласных в конце слова, то во множественном числе родительного падежа между согласными возникнет гласная [е] и форма не совпадает с формой именительного падежа единственного числа.

И приводим дополнительные примеры: чулки – чулок (м.р.); валенки – валенок (м.р.); варешки – варежек (ж.р.); вишни – вишен (ж.р.) и т.д.

При объяснении формулировки должны быть краткими и понятными, как комментарии, охватывающие наибольший пласт языковых единиц.

Например, при объяснении падежных окончаний в родительном падеже, можно объединить объяснение написания окончания –ей во множественном числе: если существительное мужского или женского рода оканчивается в начальной форме на мягкий знак, то в родительном падеже множественного числа пишется окончание –ей. Если же существительное женского или среднего рода в начальной форме оканчивается на –ия, –ие, то в родительном падеже множественного числа пишется окончание –ий. Например, словарь (м.р.) – словарей; ночь (ж.р.) – ночей; или аудитория (ж.р.) – аудиторий; здание (ср.р.) – зданий и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что одним из ключевых вопросов в преподавании русского языка иностранным студентам является вопрос о разграничении твердых и мягких согласных, чему необходимо научить студентов. Вторым важным вопросом становится алгоритмизация орфографических правил и особенностей.

Литература

1. Логинова И.М. Категория твердости - мягкости согласных в аспекте обучения студентов-иностранцев русской фонетике / И.М. Логинова // Методические рекомендации по преподаванию практической фонетики и интонации русского языка студентам-иностранцам. – М., УДН, 1984. – С. 3-13.

2. Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских : сборник статей / [под ред. А.А. Леонтьева и Н.Д. Зарубиной]. – М., 1977. – 176 с.

СИСТЕМА РУССКОГО ЯЗЫКА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

А.Е. Евграфова

*Москва, Московский государственный университет
имени М.В.Ломоносова*

ТИПЫ СЛОВАРЕЙ И РОЛЬ УЧЕБНОГО ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СЛОВАРЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Сегодня преподаватели русского языка всё чаще сталкиваются с отсутствием необходимого словарного описания языкового материала с целью его представления в иностранной аудитории. Наш интерес к лексикографической проблематике обусловлен несколькими факторами. Во-первых, словари разных типов являются важным компонентом обучения иностранных учащихся. Во-вторых, сама практика преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ) вызывает потребность в создании новых типов словарей, способствующих интенсификации процесса обучения и оптимизации его результатов. Достижения теории и практики воплощаются в так называемых функциональных словарях, фиксирующих не только собственно лексические, но и грамматические особенности слов, специфику их употребления в речи с учётом релевантных для функционирования лексемы морфологических, синтаксических и коммуникативных признаков.

Наша работа продолжает недавно зародившуюся традицию лексикографического анализа слов в русле так называемой функционально-коммуникативной грамматики (ФКГ), так как это направление описания языковых явлений представляется сегодня чрезвычайно эффективным и плодотворным как для теории, так и для практики преподавания русского языка как родного и иностранного [2, с. 3-12]. В рамках ФКГ описывается не только формальный уровень языка, но и его семантическое пространство, включая объективные и субъективные смыслы, разноуровневые средства их выражения, типологию этих средств и их функционирование в речи, а также языковые механизмы, обеспечивающие коммуникацию. ФКГ составляет основу лингводидактической модели языка, которая ориентирована, в первую очередь, на практические цели обучения языку, сочетает семасиологический и ономасиологический подходы к изучению языковых явлений и, с одной стороны, адресована преподавателям, а с другой – самим иностранным учащимся с целью эффективного овладения языком. Именно ФКГ изучает, как слово, его конкретный лексико-семантический вариант (ЛСВ) [6, с. 23, 25] функционирует в языке. В связи с этим откры-

ваются перспективы создания учебного функционального словаря русского языка, который может существенно облегчить процесс усвоения иностранцами морфологических форм, синтаксических конструкций с целью выбора правильного слова, адекватного контексту и позиции в речи, с учётом его коммуникативного статуса. Функциональный словарь даёт описание лексики в целях синтаксиса и является «продуктом грамматической лексикографии» [4, с. 89].

Сегодня существует немало словарей и справочников, которые не столько помогают учащимся, сколько способствуют их дезориентации, зачастую провоцируя ошибки в устной и письменной речи: **Я всегда пишу письма так вмиг* (вместо *так быстро*); **Он почти быстро пробежал дистанцию* (вместо *почти мгновенно*). Язык – явление многофакторное, а следовательно, необходим интегрирующий подход в изучении его единиц. В последнее время, когда русский язык, по меткому замечанию М.А. Кронгауза, находится «на грани нервного срыва» [Кронгауз, 2009], проблема выбора соответствующей лексемы в конкретном контексте зачастую возникает и у носителей языка.

В современной лингвистике сосуществуют различные грамматические модели описания языка. Необходимость в разработке новой, функционально-коммуникативной, грамматики была вызвана практическими потребностями, возникшими в процессе преподавания русского языка иностранным учащимся ещё в середине XX века. Г.И. Рожкова отмечала необходимость «различать, во-первых, описание языковой системы в научных целях, что получает своё выражение в описательных грамматиках и, во-вторых, описание языковой системы в практических целях», а следовательно, необходимость создания специальных грамматик как для иностранцев, так и для преподавателей русского языка как иностранного, строящихся (грамматик) на обязательном сочетании лингвистических и методических основ [Рожкова 1978: 5].

Для того, чтобы обосновать потребность в составлении нового словаря, необходимо рассмотреть и проанализировать основные существующие типы словарей и справочников, определить место функционального словаря в их классификации. Как известно, любой словарь – это, прежде всего, источник информации. Человек открывает словарь, чтобы узнать что-то новое или уточнить и углубить свои знания относительно интересующего его объекта. Именно поэтому словари обычно классифицируют по типу информации, которую они содержат, и по их общему назначению.

Одним из первых в русской лингвистической традиции к вопросу типологии словарей обратился Л.В. Щерба, положив в основу своей классификации ряд «теоретических противоположений». Для нас особенно важным представляется его первая оппозиция типов словарей, а именно: противоположение академического, или нормативного, словаря и словаря-справочника. Словарь академического типа должен давать единое систем-

ное описание нормативной лексики, соответствующей современному состоянию языка; словарь-справочник может выходить за границы нормы, в то же время он является более узко ориентированным, принципы его составления могут варьироваться в зависимости от цели автора. К первому типу Л.В. Щерба относит «качественные» толковые словари, а ко второму – двуязычные переводные словари, этимологические словари, словари технических специальностей и т.п. [7].

Важно также отметить и принципы отбора словарной лексики. Сегодня различают словари-тезаурусы, которые стремятся охватить всю лексику языка (но, как писал ещё Л.В. Щерба, реализовать такой словарь для современного состояния языка практически невозможно, можно лишь стремиться к этому), частные словари, отражающие некоторые тематические и стилевые ее пласты (словари терминологические, диалектные, просторечия, арго, языка писателей и др.), так называемые аспектные словари, включающие в себя только особые разновидности слов (словари неологизмов, архаизмов, редких слов, сокращений, иностранных слов, собственных имён и др.). В современной лингвистике существует большое количество разнообразных словарей и справочников и их классификаций. И это не удивительно, ведь одна из основных целей исследователей языка – это накопление и описание языкового материала на различных этапах его существования и в различных сферах его использования. Не будем забывать, что помимо информативной функции словари выполняют также нормативную и коммуникативную функции, то есть способствуют совершенствованию и унификации языка как средства общения. Современные потребности людей, стремящихся глубже узнать родной язык и изучающих иностранные языки, выявили необходимость выполнения словарями ещё одной важной функции – объяснительной. Одного описания словарной единицы, её значения и некоторых параметров зачастую оказывается недостаточно для того, чтобы понять, как эта единица работает на практике, то есть как её можно употребить в реальной ситуации. Особенно это актуально для лиц, изучающих иностранные языки. Однако сегодня это оказывается немаловажным и для тех, кто утратил интерес к своему языку и в результате стал испытывать затруднения при выборе необходимой лексической единицы в конкретной речевой ситуации.

В последнее время внимание лингвистической науки обращено к функционированию языка, «к тому, как конкретный носитель языка строит свою речь или анализирует языковой текст, стимулирует создание словарей активного типа, ориентированных на обучение говорению, дающих набор средств, необходимых для выражения смысла» [8, с. 10]. В связи с этим словари можно подразделить ещё на два типа: пассивные и активные, нацеленные на практическое овладение языком. К пассивным относятся традиционные толковые, этимологические, фразеологические, переводные словари, а также словари синонимов, антонимов, паронимов, омонимов и

др.; к активным – идеографические и синтетические как разновидность идеографического словаря, лингвострановедческие, словари-справочники для иностранцев (Словари-справочники, 1970–1977), а также так называемые «словари нового поколения»: толково-комбинаторный словарь (И.А. Мельчук, А.К. Жолковский), синтаксический словарь (Золотова, 1988), новый объяснительный словарь синонимов под редакцией Ю.Д. Апресяна.

Настоящий прорыв в области современной лексикографии совершила профессор Московского университета М.В. Всеволодова. Она с группой учёных-единомышленников (профессорами О.В. Кукушкиной, Е.В. Клобуковым, А.А. Поликарповым и др.) осуществляет межславянский проект по созданию функционального словаря предложных единиц. Кроме учёных из России в нём участвуют лингвисты из Болгарии, Украины, Польши, Беларуси, Сербии и др. стран. Так, в русском языке составлен максимально полный реестр предложных единиц и разработан новый тип их лексикографического описания. Обширная словарная статья позволяет раскрыть весь потенциал описываемой предложной единицы: подробно анализируются семантические особенности предлога, фиксируются его функциональные корреляты, затем рассматриваются морфологические и синтаксические характеристики, его возможная текстовая парадигма, а также привлекается уровень звучащей речи: коммуникативные и просодические параметры. Каждая статья содержит богатый иллюстративный материал, стилистические пометы, частотность употребления единицы и даже особенности её отображения в других словарях.

К активному типу словарей относится и создаваемый на филологическом факультете МГУ под руководством Ф.И. Панкова функциональный словарь русских наречий. Он занимает особое место в классификации словарей, так как строится на основе принципа интегрального (комплексного) описания материала. Словарная статья содержит максимально полное представление каждого ЛСВ наречия с целью раскрыть механизм его функционирования в устной и письменной речи. Этот словарь является, безусловно, лингвистическим, так как он описывает собственно языковой материал. По принципу отбора лексики планируемый функциональный словарь является аспектным, так как содержит только одну часть речи – наречие. Однако по принципам отбора лексики на материале наречий данный словарь отчасти реализует принцип тезауруса, поскольку задача авторов – собрать максимальное количество адвербиальных лексем, функционирующих не только в нормативном, кодифицированном литературном языке, но и – шире – в системе языка в целом. Кроме того, словарная статья включает в себя как один из параметров сопоставление с иноязычными коррелятами, а, следовательно, функциональный словарь в этой части является двуязычным. По типу адресата (прежде всего, это инофоны и преподаватели русского языка как родного и иностранного) и поставленной

задаче – описать механизм функционирования наречий – это словарь учебный.

Как уже было отмечено выше, по типу адресата, по принципам отбора материала и по поставленным задачам в современной классификации лексикографических источников в отдельную группу выделяют учебные словари. Их условно можно подразделить на две основные группы: школьные, предназначенные для учеников и учителей средних учебных заведений, и вузовские словари, адресованные в первую очередь студентам разных профилей, национальностей и преподавателям высших учебных заведений. Именно тип адресата обычно является определяющим фактором при отборе материала и при выборе параметров описания словарных единиц. Несмотря на то, что учебные словари и словари-справочники являются неотъемлемым компонентом образовательного процесса как в школе, так и в вузе, таких специализированных изданий, как оказалось, совсем немного. Учёт целей настоящего исследования предопределил наш интерес к вузовским учебным лингвистическим словарям, адресованным как носителям языка, так и иностранным учащимся.

Одним из первых таких изданий стал комплексный учебный словарь по лексической основе русского языка для лиц, изучающих и преподающих русский язык как неродной, созданный коллективом авторов Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина под руководством В.В. Морковкина. В данном словаре была предпринята попытка практического синтеза русской лексической системы. Словарь содержит около 10000 слов, состоит из алфавитной и идеографической частей, материалов для поаспектной работы над лексикой. Его основная цель – корректно представить лексическое ядро русского литературного языка, при этом показать системные связи в лексике, обнаружить семантические, основные морфологические, орфоэпические и некоторые другие особенности приведённых слов. В действительности этот словарь при своём небольшом объёме должен был служить основой и планом для составления дальнейшей системы учебных словарей, ориентированных на лексическое ядро русского языка. К сожалению, данный проект был реализован не в полной мере. По-прежнему ощущается острая нехватка таких словарных пособий в курсах преподавания РКИ. Существуют и аспектные учебные словари. Одним из них является фразеологический словарь русского языка для учащихся старших классов национальных школ под редакцией Е.А. Быстровой. Основной словарной единицей здесь является не слово, а фразеологический оборот. Этот словарь вносит значимый вклад в развитие учебной лексикографии, так как обращает внимание читателей не только на толкование устойчивых сочетаний, но на возможные ограничения в употреблении фразеологизмов: семантические, стилистические, а также некоторые грамматические которые ранее в традиционных фразеологических словарях не отмечались. Авторы понимают, что именно в этих ограничениях за-

ключается важное условие овладения русским языком. Критерии отбора материала зависят также от адресата: в словарь включены только самые употребительные и широко используемые в устной и письменной речи фразеологизмы современного русского языка, которыми необходимо овладеть, чтобы понимать русскую речь на слух, читать художественную литературу и, главное, правильно употреблять их в конкретной ситуации. Словарь содержит также приложения: семантические группы фразеологизмов; синонимы, антонимы и паронимы устойчивых оборотов. Практика преподавания РКИ показывает, что такой словарь действительно необходим. Но, к сожалению, он не переиздавался, а так как система СРЯ развивается очень динамично, то необходимо время от времени пересматривать словник такого плана изданий и обновлять их в соответствии с современным состоянием языка и конкретным адресатом, в частности, ориентировать такой словарь не на старшеклассников национальных школах (круг которых сейчас сузился по объективным геополитическим причинам), а на студентов-иностранцев филологического и гуманитарных профилей.

Чуть позже, когда назрела большая потребность в учебной лексикографии в преподавании РКИ, стали появляться специализированные учебные словари, охватывающие какие-либо частные аспекты преподавания, представляющие особый интерес для инофонов. Были изданы, например, так называемые словари трудностей русского языка. Назовём среди них словарь Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой, который содержит около 30 000 слов. Он адресован не только иностранцам, но и более широкому кругу читателей. В нём фиксируются такие аспекты, как написание слова, его произношение, формообразование, некоторые грамматические, стилистические характеристики, а также показаны его возможности вступать в синтаксическую связь управление, образовывать словосочетания. Но это максимальный список параметров, охваченных в словаре, и в каждой конкретной статье далеко не у всех слов указаны все эти характеристики. Так, в статье наречия сразу фиксируются только его грамматический (частеречный) статус и словесное ударение. Не вполне понятно, для какой цели предназначено такое лексикографическое описание. Есть ещё целый ряд словарей трудностей русского языка, среди которых выделяется труд Т.Ф. Ефремовой и В.Г. Костомарова, адресованный именно иностранным учащимся. Их словарь ориентирован на фиксацию собственно грамматических трудностей. Как характеризуют его сами авторы, «это аспектное лексикографическое пособие», которое описывает сложные явления русской морфологии (анализ проводится по 18 грамматическим категориям). Но в данном издании, где содержится всего 2,5 тысячи слов, описаны только такие классы, как глагол, существительное и прилагательное. Конечно, это лишь небольшой фрагмент языковой системы.

В завершении нашего обзора остановимся на ещё одном учебном толковом словаре, составленном К.В. Габучан, который представляется

полезным в практике обучения РКИ. Это издание ориентировано на лиц, изучающих РКИ на начальном этапе, соответственно словарь содержит лексику наиболее употребительную, необходимую для общения в учебной, бытовой, общественно-политической и социально-культурной сферах, и – главное – даёт толкование на базе только тех слов, которые входят в данный словарь. Основная задача автора – способствовать формированию навыков работы инофонов с беспереводным словарём и подготовить их к пользованию большими и более серьёзными изданиями. И это автору вполне удаётся. Слова в статьях представлены в их речевом окружении; правда, у многозначных слов приведены лишь те ЛСВ, которые широко используются в учебных пособиях по РКИ начального этапа. Например, словарная статья темпорального наречия *быстро* выглядит следующим образом:

1) *быстро 1* – ср.ст. быстрее. нареч. 1: С большой скоростью; антоним – *медленно 1*. *Быстро ехать, лететь, говорить, писать, читать*. Горные реки текут быстро. Поезд идёт быстро. Спортсмен бежит быстро.

2) *быстро 2* – за короткое время; антоним – *медленно 2*. *Быстро растут дети. Я быстро вернусь. Все проблемы он решает быстро* [Габучан 1988].

С другой стороны, в словаре не представлен ни один синоним лексемы *быстро*. Отсутствует и наречие *сразу*, и такие лексемы, как *вмиг, мгновенно, моментально*. Для начального этапа обучения инофонов материал подан очень компактно и в то же время на хорошей иллюстративной основе.

Итак, проведённый краткий анализ существующих учебных словарей показал, что в сфере обучения РКИ более или менее полно представлены лишь толковые и некоторые аспектные словари. Что же касается словарей грамматических, то в их создании ощущается острая потребность. Нужны не просто пособия, справочники, словари, иллюстрирующие основные грамматические характеристики лексем, но такие издания, в которых будет объяснен механизм употребления конкретных речевых единиц. Именно эта задача стоит перед авторами учебных функциональных словарей русского языка. Мы уже выяснили, что функциональный словарь строится несколько на иных основаниях, чем традиционные учебные словари. Это словарь интегрального типа, который характеризуется и как «учебный», и как «функциональный». Он имеет свою историю. В 70-е годы прошлого века в МГУ уже выходила целая серия учебных функциональных словарей-справочников для иностранцев: всего четыре выпуска. Они были сгруппированы по описываемым частям речи: существительное, прилагательное, наречие и глагол. Авторы (Э.И. Амиантова, И.Д. Горячева, Л.Т. Калинина, Н.А. Лобанова, И.П. Слесарева, Л.В. Степанова) одними из первых в грамматико-лексикографической практике использовали семный анализ слов. Но набор анализируемых лексем был довольно ограниченный, и, как отме-

чает Ф.И. Панков, «с тех пор появились очень интересные наблюдения над “поведением” слов в зависимости от их позиции в коммуникативной структуре высказывания, было введено понятие коммуникативного статуса, выяснилось, что есть так называемые оценочные слова, накопился материал, позволяющий сделать некоторые обобщения, были найдены и открытые неточности в старом словаре» [4, с. 89].

Таким образом, сегодня эта серия справочников, хотя и продолжает оставаться одной из вершин учебной лексикографии, всё же несколько устарела и уже не способна удовлетворить современные потребности иностранных учащихся, так как не может ответить на многие их вопросы. В настоящий момент назрела необходимость в создании нового словаря интегрального типа, который будет не просто совмещать семантическое и грамматическое описание словарных единиц, но объяснять и иллюстрировать употребление каждой из них в письменной и звучащей речи.

Минимальной единицей словарного описания является ЛСВ. Исследования, проведённые в области ФКГ, показали, что слова «работают в синтаксисе» именно на уровне ЛСВ. В настоящее время мы обратились к анализу слабо изученной части речи наречию. Наша цель – довольно подробно осветить «работу» конкретного ЛСВ наречия в соответствующей словарной статье и тем самым опровергнуть общепризнанное положение о том, что «обычно лексика в словарях спит» [3]. При этом не следует забывать и о звучащей речи; представляется важным кроме собственно семантического и грамматического блоков параметров описания словарной единицы создать для каждого ЛСВ также блок коммуникативный, в котором можно показать его «актуализационную парадигму». В конце каждой статьи следует привести стилистическую отмеченность конкретного ЛСВ, а не лексемы в целом, потому что стилистическая характеристика у многозначного слова может варьироваться.

Кроме того, мы вводим сопоставление русской словарной единицы с иноязычными коррелятами, в частности с английскими соответствиями. Важно не только подобрать по возможности максимально близкий английский коррелят соответствующего русского ЛСВ, но и привести элементарное толкование слова по-английски, дать переводной иллюстративный материал, что сделает словарь доступным для инофонов не только продвинутого этапа обучения, но и начального уровня.

Мы адресуем учебный функциональный словарь довольно широкой аудитории: от иностранных учащихся разных этапов обучения, их преподавателей, филологов-русистов до обычного среднего носителя языка, которому интересно лишний раз уточнить, правильно ли он употребляет то или иное наречие в речи.

Литература

1. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 502 с.
2. Габучан К.В. Учебный толковый словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1988.
3. Евграфова А.Е. Лексикографическое представление русских темпоральных наречий в функционально-коммуникативном аспекте: канд. дисс., М.: МГУ, филол. фак-т, 2011.
4. Панков Ф.И. О функциональном словаре русских наречий // Актуальные проблемы современной лексикографии. Материалы научно-методической конференции, состоявшейся на факультете иностранных языков МГУ 22 мая 1997 г. / Отв. ред. Ю.А.Бельчиков. – М., 1999. С. 88-101.
5. Рожкова Г.И. Вопросы практической грамматики в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1978.
6. Смирницкий А.И. К вопросу о слове / Проблема "тождества слова" / Труды института языкознания. – Т. IV. – М., 1954. – С. 36-37.
7. Щерба Л.В. Русско-французский словарь. Предисловие. – М.: 1974.
8. Шимчук Э.Г. Русская лексикография: Учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003.

Л.П. Земскова

Воронеж, Воронежский государственный университет

МЕТАФОРА МЕХАНИЗМА

Возросший за последние десятилетия интерес к проблемам функционирования метафор в текстах различной стилевой принадлежности (в том числе и в текстах научного профиля) свидетельствует, на наш взгляд, о признании метафоры в качестве когнитивного феномена. Утверждается, например, что «метафора – необходимое орудие мышления, форма научной мысли» [2, с. 68].

Умение эксплицировать и воспринимать мысль является неотъемлемым компонентом профессиональной культуры. Воспринимающий информацию должен увидеть вместе с автором связь идей и понятий, усмотренную в вещах и событиях окружающей жизни. Прежде всего именно увидеть и проследить эту связь во всей её логической чистоте, высветляющей соответствующее измерение действительности.

Метафора, как отражение творческого осмысления человеком окружающего мира, в наиболее яркой форме реализует тот дар внутреннего видения идеи, который необходим как для творчества, так и для восприятия.

Согласно когнитивной теории метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, метафоризация основана на взаимодействии двух структур знаний – когнитивной структуры «источника» и когнитивной структуры «цели». В процессе метафоризации некоторые области «цели» структурируются по образцу «источника», иначе говоря, происходит «метафорическая проекция» или «когнитивное отображение». Области источника и области цели неэквивалентны не только в смысле направления метафоризации. Область источника – это более конкретное знание, получаемое человеком в процессе непосредственного опыта взаимодействия с действительностью, сфера цели – менее ясное, менее конкретное, менее определённое знание. Как считает Дж. Лакофф, «метафора позволяет нам понимать довольно абстрактные или по природе своей неструктурированные сущности в терминах более конкретных или, по крайней мере, более структурированных сущностей» [2, с. 10].

В своё время Аристотель полагал, что создавать метафоры может не каждый, это дар, которым обладают не все. Опыт преподавания русского языка иностранным учащимся предполагает реальные цели обучения и даёт право утверждать, что при правильном подходе можно научить учащихся понимать метафору и извлекать из неё информацию.

Практика преподавания русского языка как иностранного в свете вышесказанного ставит перед нами задачу обучения иностранных учащихся пониманию встречающихся в учебных и учебно-научных текстах метафор, так как «учебный» потенциал метафор в формировании профессиональной коммуникативной компетенции иностранных учащихся достаточно высок.

Многочисленные исследования истории науки засвидетельствовали тот факт, что целые фрагменты научного языка являются метафорически по происхождению. Профессиональная подготовка в той или иной области науки или техники предусматривает овладение не только специальной терминологией, но и той метафорикой, без знания которой нельзя говорить о профессиональной культуре специалиста.

Метафора механизма уже давно и прочно завоевала своё место как в языке профессионалов, так и в обиходном общении. По мнению исследователей, первые метафоры механизма (*мир – это машина, социум – это машина, тело – это машина*), возникают в раннем Средневековье, т.е. задолго до того, как машины начинают играть заметную роль в социально-экономической жизни. Причину их появления исследователи видят в кардинальных трансформациях в представлениях о мире и человеке, произошедших при переходе от Античности к Средневековью [1, с. 51]. Образы человека, общества, мира в целом как сложно организованной машины или конкретных типов машин встречаются на страницах философских и политических трактатов (Гоббс, Декарт, Лейбниц, Руссо и др.). Механистический вектор в восприятии мира и человека прослеживается и в русской

культуре с середины XIX в. (Письма Л. Толстого: он сравнил устройство человеческого мозга с системой движимых пружинами ящиков; В.О. Ключевский). С течением времени машины и механизмы становились сложнее, а с ними и метафоры включают всё более современные технические устройства.

По оценке исследователей, метафора механизма является базовой. Широко распространены такие её виды, как *тело – это машина, человек – это машина, мозг – это компьютер, общество (государство) – это машина, бизнес – это корабль*. Такие метафоры широко распространены в повседневной речи, в журналистике, в научной литературе. Мы привычно используем такие выражения, как *государственная (бюрократическая) машина, рычаги давления, механизмы контроля, система противовесов, налоговый пресс, колесо истории, закручивать гайки и т.п.*

В данной работе мы весьма условно говорим о метафоре механизма, понимая под последним любое техническое устройство или инструменты.

Рассмотрим примеры.

Метафора «государство – это машина».

Если б Столыпин в 1911 году не погиб, нам не пришлось бы производить *капитальный ремонт государства*, полную его перенастройку (Акунин).

А государство – это механизм, позволяющий множеству семей, населяющих страну, разумно и удачно сосуществовать друг с другом (Акунин).

После злополучной Японской войны в стране началась бесовщина. Все будто посходили с ума. *Государственный корабль терпел бедствие* (Акунин).

Метафора «человек – часть государственной машины или корпорации».

Так называемый «ролевой нарциссизм» понуждает японского служащего воспринимать и ценить себя прежде всего как исполнителя некоей профессиональной роли, превращает человека в *винтик слаженно работающей машины*. Это полезно для общества и безопасно для индивидуума – до тех пор, пока *машина не пошла вразнос и винтики не начали сыпаться* (Акунин).

Она (Екатерина Великая – Л.З.) считала полезным обновлять правительственный персонал и любила новых людей, которых ставила подле старых или на их место, чтобы, по её словам, *мешать ржавчине останавливать колёса* и пришпоривать бездарности (Ключевский).

Метафора «тело (организм) человека – это машина».

Кольт не любил врачей. Всё, что связано с медициной, вызывало у него тоску и оскмину. Но на этот раз решил пересилить себя. Он хотел знать, что там у него внутри происходит, *все ли винты, пружины и шестерёнки исправны в бесценном механизме его тела и сколько ещё этот меха-*

низм прослужит. ... – Гипертония, атеросклероз, сердечная недостаточность, – начал перечислять профессор, – пока вы чувствуете себя неплохо, все ваши недуги хронические, протекают вяло, в скрытой форме. Но это бомба замедленного действия. В любой момент у вас может случиться инсульт, инфаркт (Дашкова).

Но сердце – агрегат несложный, при хорошем техническом уходе может служить очень долго (Акунин).

Теоретически с любым человеком всегда может случиться что угодно. Однако мы знаем, что завод нашего часового механизма рассчитан лет на восемьдесят, и это знание помогает большинству до поры до времени не закикливаться на неизбежном (Акунин).

Старик помотал головой, ещё несколько раз кашлянул и успокоился, словно выключился внутри него какой-то *квакающий ржавый аппарат* (Дашкова).

Метафора «**мозг – это машина**». Лейбниц называл мозг мельницей.

В голове постоянно ревел миксер, смешивая ложь с правдой, науку с мистикой, цель со средствами и размалывая всё это в серое пюре (Дашкова).

В трубке раздался скрежет, наверняка Кукуля пытался заставить мозги работать, но *заржавевшие шестерёнки отказывались вращаться и скрипели, скрипели, скрипели*, действуя Васютке на нервы (Лесина).

Метафора «**дом – это машина**».

Ей нравилось думать, что её дом – не просто двести метров благополучного пространства, а что-то вроде большого механизма: *стоит один раз отладить – и он заработает, закрутится, требуя лишь регулярно смазывать и чистить его (Михалкова).*

Метафора «**бизнес – это машина**».

Так странно – вроде бы мы сами и *раскрутили эту махину*, деньги льются рекой, *всё вертится на страшных оборотах*. И начинает вырываться из рук. (Левитина).

Метафора механизма описывает **функционирование экономики и политики государства**:

Имеющиеся на банковских счетах финансовые средства у большинства предприятий и населения являются своего рода «*подушками безопасности*»... («Азия и Африка сегодня», № 8, 2016).

...Многие эксперты ... заговорили... о грядущем экономическом кризисе китайской экономики в ближайшей перспективе и о её «*жёсткой посадке*» в обозримой перспективе («Азия и Африка сегодня», № 8, 2016).

Некоторые страны активно используют для стимулирования потребления *инструменты налогово-бюджетной политики* («Азия и Африка сегодня», № 3, 2016).

В Сингапуре в январе 2015 г. ... произошло *ослабление денежно-кредитных рычагов* («Азия и Африка сегодня», № 3, 2016).

Характер человека, его чувства и отношения с другими людьми можно описать метафорой механизма.

Есть у меня слабая надежда, что у мамы *запустится механизм любви к внукам* (Михалкова).

Ты не британец и не русский. Ты человек нового типа. *Паровая машина. Гонись вперёд по рельсам, и с пути тебя ничем не собьёшь. Ах, как ты мне нравишься!* (Акунин).

На пороге стоял ослепительно зеленоглазый молодой человек очень и очень привлекательной наружности и неотрывно смотрел на Эванжелину, открывшую ему дверь. Эванжелина отвечала взаимностью: между ними *протянулись невидимые электропровода с напряжением в три мегавольта* (Левитина).

Любвеобильная красавица заревела во весь голос. Она *с ходу набирает обороты* – так лучшие модели автомобилей с места набирают 200 километров в час... (Левитина).

Наши наблюдения показывают, что в большинстве случаев метафора механизма не представляет больших трудностей для понимания иностранными учащимися её значения. Прежде всего потому, что им известны машины, механизмы и инструменты, их функционирование и назначение, а также вследствие того, что многие метафоры механизма интернациональны и имеются во многих языках. Более того, зачастую иностранцы подмечают и скрытые оттенки смыслов. Например, говоря о *бюрократической машине*, отмечают её бездушность и равнодушие к судьбе человека («машина не может чувствовать»). В выражении «*налоговый пресс*» видят принудительный, силовой характер законов.

Однако в нашей практике встречаются и такие метафоры, понимание которых иностранными студентами затруднено тем обстоятельством, что они не знакомы с реалиями жизни российского общества. Речь идёт о метафорах, построенных на прецедентных фактах.

Метафора механизма с прецедентным осложнением.

Иностранные студенты, изучавшие методику преподавания русского языка как иностранного, познакомились с мнением о современном состоянии российского образования известного специалиста в области методики Е.И. Пассова, высказанном им на XI конгрессе МАПРЯЛ:

Танк модернизации утюжит наиболее уязвимые участки нивы образования, невзирая на резкие протесты всех – от родителей до профессионалов. Танк этот – не нашей марки, не Т-34, и топливо у него не наше. Его залили «три танкиста, три весёлых друга» – Министерство образования, Британский совет и Всемирный банк развития, который предоставил кредиты «бедной» России. Этот «*экипаж машины боевой*» и пел соответствующие песни (Пассов).

Иностранные студенты, не знакомые ни с фильмом о трёх танкистах, ни с песней из него, не смогут понять суть высказывания Пассова, данного

в виде метафоры подобного типа. Однако большинство из отмеченных нами метафор апеллируют к понятным и привычным реалиям жизни.

Метафора не подменяет собой научное объяснение, но позволяет увидеть скрытое в знакомом, обратить внимание на какое-либо свойство объекта или явления по-новому. Полагаем, что имеем основания утверждать, что метафоры играют роль когнитивного феномена, позволяющего представлять сложное содержание в доступной для студентов форме. Сказанное в первую очередь касается иностранных студентов, чей уровень владения языком обучения не всегда соответствует уровню изложения научного содержания. Кроме того, при анализе метафор на занятии создаётся благоприятный эмоциональный фон, способствующий более эффективно-му усвоению учебного материала.

Закончим словами Дж. Лакоффа и М. Джонсона: «Способность понимать опыт с помощью метафоры – это как одно из чувств, как видение, осязание или слух; обращение к метафорам остается единственным способом восприятия и осознания в опыте большей части действительности» [2, с. 253].

Литература

1. Глебкин В.В. Метафора механизма и теория концептуальной метафоры Лакоффа – Джонсона / В.В. Глебкин // Вопросы языкознания. – 2012. – № 3. – С. 51-68.
2. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живём / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – 2-е изд. – Москва: Изд-во ЛКИ, 2008. – 256 с.
3. Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры / Х. Ортега-и-Гассет // Теория метафоры: Сб. – Москва: Прогресс, 1990. – С. 68-81.

Е.И. Зиновьева, М. И. Малиновская
Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный
университет

ОБИЖАТЬ И ОСКОРБЛЯТЬ: ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА СИНОНИМОВ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В статье предпринимается попытка разработать единый алгоритм описания синонимичных глаголов внешнего проявления отношения на обширном материале «Национального корпуса русского языка» с привлечением результатов анкетирования носителей русского языка для оптимизации дальнейшей презентации этих единиц в иностранной аудитории. Функционально-семантический и прагматический подходы к анализу синонимичных глаголов позволяют выделить как эксплицитные, так и им-

плицитные семы в значении единиц, их соотношение и преобладание тех или иных сем в зависимости от ситуации, контекста употребления глагола.

Материалом для исследования послужили данные толковых словарей русского языка [1, 3, 6, 7], словарей синонимов русского языка [4, 5]; контексты употребления глаголов, представленные на сайте «Национальный корпус русского языка» (далее – НКРЯ) [2]; результаты анкетирования. В анкетировании приняли участие 66 человек в возрасте от 20 до 62 лет, 45% которых составили студенты (30 человек). Подавляющее большинство респондентов – 58 человек – получили гуманитарное образование. Информантам было предложено заполнить анкету, включающую такие задания, как формулирование собственных дефиниций, приведение близких по смыслу глаголов, составление словосочетаний с заданными глаголами, указание ситуации употребления глаголов. Было предложено отметить, используют ли сами информанты в своей речи эти глаголы.

Глагол *обижать* входит в группу глаголов, совмещающих в своем значении вербальное и поведенческое проявление отношения. В толковых словарях приводятся следующие определения: «Причинить, нанести обиду кому-л.» [3, II, с. 729; 6, с. 536; 1, с. 668]. Суммируя приведенные информантами субъективные дефиниции, можно предложить сводное толкование глагола *обижать*, уточняющее словарное определение: «словами или действиями незаслуженно, несправедливо причинять душевную или физическую боль человеку, задевать его чувства, действуя намеренно или ненамеренно».

Приведем примеры употребления глагола *обижать* в материалах НКРЯ: «Не могут эти руки, огрубевшие от работы, рушить то, что ими же создано; не могут эти люди топтать посевы, увечить сады, *обижать женщин и детей*»; «Жил в общежитии, наркоманил, *обижал тех, кто слабее*, телефоны, деньги вымогал»; «Но я считаю, что *известность и деньги не дают права обижать* других» [2]. В приведенных примерах прослеживается общий для объекта действия прагматический компонент – тот человек, на кого направлено действие, более слабый и беззащитный, чем обидчик (*женщины и дети; те, кто слабее; известность и деньги не дают права обижать* – обидчик занимает более высокое социальное положение), что особо порицается обществом.

Причинение обиды в ряде других контекстов, представленных на сайте, расценивается как неэтичное поведение («элементарный принцип – *не обижать других*» [2]), особенно по отношению к ближнему («если будете *обижать друг друга, лупить слабого, то превратите свою жизнь в ад*» [2]), при этом проявление в целом положительного отношения может выражаться при помощи употребления глагола *обижать* с отрицательной частицей *не* и указания на субъект и объект действия («меня *свекровь в юности не обижала, и я её не обижаю*»; «никто его *не обижал*»; «я *никогда не обижаю*» [2]). Отрицательное местоимение *никто*, выступая

в качестве объекта данного глагола, указывает не на отсутствие действия субъекта, а на соблюдение им норм поведения, присущее ему свойство личности – порядочность. То же местоимение в роли субъекта указывает на соблюдение окружающими, какой-либо группой людей, коллективом морально-этических норм поведения по отношению к объекту действия. В понятие «обижать» включается физическое воздействие на объект действия, применение грубой силы – *лупить друг друга; вымогать телефоны, деньги*.

Следует отметить, что употребленный в инфинитиве глагол *обижать* обладает диффузной семантикой: так, глагол приводится в ряду сопутствующих ему действий (*лупить слабого; топтать посевы, увечить сады*), в предложении «Как же можно так *обижать* его, *не отвечать на его приглашения, отказываться?*» [2] сопутствующие действия выступают в качестве толкования глагола, объяснения того, что автор имеет в виду, используя глагол *обижать* в данной ситуации.

Следующие примеры также содержат пояснение, какие действия могут расцениваться как нанесение обиды: «Я **обижала** её – *не верила ей*»; «Просто иногда *не так подбираю слова*, получается, что **обижаю** человека»; «Он её *передразнивал*, она обижалась, топыря верхнюю губу, ту выпуклость, которую папа называл надгубьем. Зачем он её **обижал**? По праву старшего, сильного?» [2]. В приведенных контекстах обида причиняется отношением обидчика, вербальным способом, поведением. В последнем примере приведены характеристики обидчика, как более старшего и сильного, чем претерпевающий обиду, что типично для ситуаций причинения обиды, и риторический вопрос не утверждает за обидчиком право на подобные действия, а демонстрирует обыденность такой ситуации.

В качестве субъекта глагола *обижать* могут выступать существительные с абстрактной семантикой, которые указывают не на субъект действия – лицо, а на причину возникновения чувства обиды у объекта действия: «[Колочий друг, *писк*] иногда твое *поведение* её **обижает**, что ли...»; «Ведь некоторых детей такое *отношение* глубоко **обижает**, они замыкаются в себе и перестают быть откровенными»; «Меня такое несправедливое *мнение* публики о спортсменке ужасно **обижало**» [2].

В иллюстративном материале НКРЯ выделяется ряд контекстов, в которых содержится анафорический элемент (местоимение *это*), отсылающий к целой ситуации, комплексу действий субъекта, послуживших причиной возникновению чувства обиды у объекта глагола: «Почти ни с кем в театре не общался, никого французским бытом не угощал, *это* как-то **обижало**, настораживало...»; «К тому же Георгий его не замечал, будто не был знаком, *это* **обижало**» [2]. В данных контекстах иллюстрируются ситуации недостаточной заинтересованности объектом обиды, необщительности, равнодушия со стороны субъекта действия.

В следующих примерах: «Женечка ни с кем никогда не была полностью откровенной, сначала *это обижало* и бесило, ну, по молодости, а потом мы поняли, что не в этом суть»; «Он всегда предупреждал о своем приезде за несколько часов и никогда не брал, уезжая, ключей от квартиры. Сперва её *это обижало*. Казалось, что так он демонстрирует ей что-то» [2] чувство обиды вызвано отчужденностью, недостаточной степенью открытости субъекта действия во взаимодействии с его объектом.

Ситуация, вызывающая чувство обиды, может описываться в придаточной части сложноподчиненного предложения: «Владимиру Николаевичу больше 80 лет, он за должность не держится, но его *обижает*, как *ведет себя коллектив*»; «– У меня, например, не было и нет зарубежных счетов, у моей жены и детей нет второго гражданства, но меня *обижает* и *оскорбляет*, что все эти меры предусматриваются теперь законом и я, хотя ничего не нарушаю, заранее *нахожусь под колпаком*, – говорит Барщевский» [2]. Оба примера иллюстрируют ситуации, когда нет объективных причин для возникновения чувства обиды, и лица, претерпевающие обиду, не являются прямыми объектами действий обидчика.

В приведенных информантами словосочетаниях с глаголом *обижать* в качестве объекта действия выступают слова, обозначающие близких обидчику лиц – *мама, друзья, близкие, сестра*. В 31 случае респонденты указали на более слабых и незащитных существ в качестве объекта действия – *ребенок, дети, слабые, животные, малыши, сирота, маленькие, младшая сестра*. Анкетированные также привели примеры словосочетаний с управлением существительным в творительном падеже с инструментальным значением, содержащим указание на причину возникновения чувства обиды у объекта действия – *словами, поведением, невниманием, поступком, грубостью, взглядом, предположением*. Словосочетания с наречиями иллюстрируют типичные способы выражения меры и степени проявления действия (*сильно, глубоко*), намеренности действия (*нечаянно, ненамеренно, не специально, ненароком, сознательно*), частоты совершения действия (*часто, постоянно*), образа действия (*жестко, незаслуженно, прилюдно*). В качестве близких по смыслу, информанты привели глаголы *оскорблять, ранить, задевать, унижать, огорчать, издеваться, уязвлять, расстраивать*. Остальные глаголы, названные респондентами, можно разделить на группы в соответствии со способом причинения обиды: вербальный способ – *грубить, обзывать, насмехаться, попрекать*; при помощи поведения, поступков – *притеснять, ущемлять, приставать*; выражаемым отношением – *пренебрегать, презирать*.

При заполнении графы «В какой ситуации вы могли бы употребить этот глагол?» респонденты указали на ситуации повседневного общения (*в бытовой речи; в неофициальной ситуации; в обыденной ситуации*), с целью описания ситуации нанесения обиды (*при объяснении поведения; при описании отношений между людьми; когда кто-то некорректно ведет*

себя по отношению к другим). Четверо участников опроса отнесли глагол *обижать* к сфере детского общения (в речи детей; на детской площадке; в детском садике; в ситуации детского общения), 6 человек употребили бы его в разговоре с детьми (в том числе «запретительно», с воспитательной целью: *не обижай малышей/младших/маленьких*). Шестеро анкетированных используют этот глагол в ситуациях выяснения отношения (в том числе с целью выражения чувств – *я обиделась, ты меня обидел*), двое респондентов – при извинении (*я не хотела никого обижать; простите великодушно, если чем обидел*). Из шестидесяти шести информантов шестидесять пять отметили, что употребляют глагол *обижать* в своей речи.

Глагол *оскорблять*, синонимичный глаголу *обижать*, также входит в группу глаголов, совмещающих в своем значении вербальное и поведенческое проявление отношения. В толковых словарях русского языка приводятся одинаковые дефиниции: «Крайне обидеть, унижить кого-либо; уязвить, задеть в ком-либо какие-либо чувства» [3, II, с. 886; 1, с. 730], в «Толковом словаре русского языка с включением сведений о происхождении слов» под ред. Н.Ю. Шведовой дано толкование «Тяжело обидеть, унижить» [6, с. 577]. Основываясь на приведенных информантами толкованиях, можно дополнить словарное определение глагола *оскорблять*: «задевать достоинство человека, намеренно говоря ему или про него грубые и обидные вещи, с целью унижения».

Как показывают примеры из НКРЯ, объект оскорблений находится в беспомощном положении, не имеет возможности самостоятельно пресечь действия обидчика: «Если он видел чье-то хулиганское, бестактное поведение в ресторане или если кто-то *оскорблял* при нём женщину, то артист вступал в драку»; «По её заверениям он склонен к насилию, часто *оскорблял* и унижал её во время их совместной жизни, а в последнее время присылал ей сообщения с угрозами» [2]. Субъект оскорбления может не действовать активно и намеренно, а проявлять свое отношение (*подозрение*), свои чувства (*страх*): «Я поняла, что ошиблась во многом. Я *оскорбляла* тебя *подозрениями*. Все время думала, что ты у них на службе»; «Будь она Третьей силой или даже Четвертой, ты меня просто *оскорбляешь* своим *страхом!*» [2]. При этом ситуация может восприниматься как оскорбление только оскорбленным лицом в связи с субъективными переживаниями и эмоциями по поводу происходящего.

Как и в случае с глаголом *обижать*, субъектом глагола *оскорблять* может выступать не только лицо, но и абстрактные существительные или местоимение *это*, отсылающее к целой ситуации: «[строки стихов] *вызвали отвратительную беседу о девушках*, – это *оскорбило* меня до бешенства, и я ударил солдата Ермохина кастрюлей по голове» [2].

Представленные ниже контексты являются примерами нанесения оскорбления вербальным способом: «Также установлено, что девушка публично *оскорбляла* всех сотрудников милиции, *произнося слова, унижающие их*

честь и достоинство»; «— Он специально провоцировал конфликт, — рассказала пожилая женщина, указав на Михаила, — *выкрикивал в адрес мальчика не славянской внешности фразы о том, что мигрантов надо гнать из страны, оскорблял* его нецензурной бранью, называл его "чуркой"» [2].

В следующем примере причиной оскорбления послужило не содержательное наполнение высказывания обидчика, а его отношение, выражаемое с помощью мимики: «— Вы не театральный человек, — с *оскорбительной улыбкой отозвался Бомбардов*, но за что *оскорблял*, не объяснил» [2].

Поведенческий способ проявления отношения при помощи причинения оскорбления представлен в следующих контекстах: «Она *топтала крест* и *оскорбляла* чувство верующих, устроила флешмоб в поддержку лиц нетрадиционной сексуальной ориентации, что запрещено законом Санкт-Петербурга», — говорит он»; «Перестань говорить обо мне такие гадости! Ты почти оскорбляешь меня. — А ты не *оскорбляешь* меня, *кидаясь на первых повстречавшихся блондинок?*» [2]. Поступки, совершаемые субъектами действия в данных примерах, считаются неприемлемыми и грубо нарушающими морально-этические нормы.

В следующем контексте синонимичные глаголы *обижать* и *оскорблять* разводятся автором в своих значениях: «Я никогда не знал, что лучше: *обидеть* близкого *недоверием* или позволить *оскорблять* себя *обманом*» [2]. Существительное *обман* в творительном падеже с инструментальным значением, указывающее на способ причинения оскорбления, не может послужить причиной возникновения чувства обиды, поскольку такое действие расценивается как неправомерное, унижающее достоинство человека, и вызывающее скорее возмущение, нежели обиду. При этом недоверие может вызвать как чувство обиды, задеть чувства, так и оскорбить, задеть достоинство — реакция объекта недоверия может отличаться в зависимости от каждого отдельного случая и склада характера человека.

В приведенных участниками анкетирования словосочетаниях с глаголом *оскорблять* в качестве объекта действия в большинстве случаев выступает общее слово *человек* (15 ответов), а также слова, обозначающие не близких и равных по положению субъекту действия лиц (в отличие от объектов глагола *обижать*) — *собеседник, знакомый, сотрудник*, а иногда даже враждебных по отношению к субъекту действия лиц — *противник, недруг*; трое респондентов привели в качестве примера слова, обозначающие лиц женского пола (*оскорблять женщину/девочку*). Примеры информантов иллюстрируют также сочетаемость глагола *оскорблять* с существительными абстрактной семантики в именительном падеже, выступающими в роли объекта — *чувства* (в том числе клише *чувства верующих*), *достоинство, честь, память*; и управление существительными в творительном падеже, указывающим на способ действия: *вербальный (словом, грубым словом, последними словами)*, поведенческий (*поступками, поведением, действием*), выражаемым отношением (*видом, невниманием, равнодушием*) и

жестами. Наречия, приведенные в словосочетаниях с рассматриваемым глаголом, указывают на степень воздействия на объект (*сильно, до глубины души, глубоко*), частоту совершаемого действия (*постоянно, регулярно*), обоснованность действий (*незаслуженно, напрасно, несправедливо*), образ действий (*публично, жестоко, грязно, грубо, подло, бессовестно, нагло*), намеренность действий (*намеренно*).

В качестве близких по смыслу, информанты привели глаголы *унижать* (42 ответа), *обижать* (36), *задевать* (7), *обзывать* (7), *ругать* (6), *издеваться* (3), *изгаляться* (3), *измыываться* (3), *уязвлять* (2), *огорчать* (2), *клеветать* (2), *уничижать* (2), *грубить*, *бранить*, *хамить*, *надсмехаться*, *высмеивать*, *опускать*, *опозорить* и др.

Приведенные информантами примеры употребления глагола *оскорблять*, указывают на официальность обстановки, в которой они бы его использовали (на работе, в суде, на занятии), а также на случаи описания речевой агрессии собеседников, использования ими грубых выражений, конфликтных ситуаций, ситуаций унижения одного человека другим. Двое из шестидесяти шести респондентов отметили, что редко используют данный глагол, остальные же указали, что употребляют его в своей речи.

Таким образом, различия глаголов анализируемой синонимической пары заключаются в том, что глагол *оскорблять* с большей вероятностью, чем глагол *обижать*, подразумевает вербальное и целенаправленное воздействие, и исключает физическое. Глагол *обижать* имеет более общее значение, подразумевает в первую очередь причинение боли (моральной или физической), воздействие на чувства, в то время как действие, обозначаемое глаголом *оскорблять*, направлено на принижение достоинства человека, имеет своей целью задеть самолюбие, эго. Оскорбление с большей вероятностью наносится либо равному собеседнику, либо занимающему более высокое положение; обида же скорее причиняется более слабому и незащищенному лицу, которое не может совершить ответные действия по отношению к обидчику. Как отметили многие информанты, глагол *обижать* зачастую используется в детской речи или в общении с детьми, использование же глагола *оскорблять* по отношению к ребенку было бы неуместным.

Выявленные параметры – сочетаемость, способ проявления отношения, объект действия, ситуации употребления – необходимо учитывать при введении материала в иностранной аудитории и при составлении учебного словаря.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / Авт. и рук. проекта, сост., гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб., 2001. – 1535 с.
2. Национальный корпус русского языка. Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru>. (Дата обращения: 7.10.2017).
3. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т русского языка; [гл. ред. А.П. Евгеньева]. – М., 1981-1988.

4. Словарь синонимов русского языка: в 2 т. / под ред. А.П. Евгеньевой – М.: 2003. – 680 с.

5. Словарь синонимов русского языка: практический справочник: Около 11000 синонимических рядов / З.Е. Александрова. – М.: 2001. – 567с.

6. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов: (82000 слов и фразеологических выражений) / отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М., 2007. – 1165 с.

7. Толковый словарь русских глаголов: идеографическое описание: Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под ред. Л.Г. Бабенко. – М.: 1999. – 693 с.

Т.В.Ильина, О.А. Швецова
Воронеж, Воронежский государственный университет

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ ПОДЛЕЖАЩЕГО В СЛОЖНОПОДЧИНЁННОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ, ВЫРАЖАЮЩЕМ ИЗЪЯСНИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

К моменту знакомства с лекционно-практическим курсом «Синтаксис современного русского языка» иностранные учащиеся уже имеют чёткое представление о фонетической, лексической, словообразовательной и морфологической системе данного языка. Изучение синтаксиса как одного из уровней системы языка даёт студентам-иностранцам возможность наглядно и глубоко раскрыть сложные языковые явления, выявить закономерности развития языка, выработать навыки самостоятельного лингвистического анализа.

Следует отметить, что «Синтаксис», являясь последним из разделов курса «Современный русский язык», аккумулирует в себе все те знания, которые были получены учащимися ранее. Поэтому лекционный и практический материал на данном этапе обучения воспринимается ими значительно легче, чем при изучении предыдущих разделов – «Фонетики», «Лексикологии», «Словообразования» и «Морфологии». Это объясняется уже чётко сформированными к данному времени у учащихся умениями и навыками освоения теоретических курсов по русскому языку. Однако при изучении тех или иных синтаксических тем у студентов часто возникает ряд трудностей, связанных с определением смысловых отношений, в частности – изучении подлежащего в сложноподчинённом предложении, выражающем изъяснительные отношения.

В традиционной грамматике подлежащее определяется как главный член двусоставного предложения, грамматически независимый от другого члена предложения, выражаемый обычно именем существительным,

местоимением или другим склоняемым словом в форме именительного падежа и обозначающий предмет (в широком смысле этого слова), признак (действие, состояние, качество) которого определяется в сказуемом [4, с. 368].

В последнее десятилетие в грамматике получило широкое признание определение подлежащего как субъекта предложения. В качестве субъекта предложения рассматриваются «синтаксически независимый субстанциальный компонент субъектно-предикативной структуры, обозначающий носителя предикативного признака [8, с. 34].

Применительно к исследуемым нами предложениям подлежащее мы рассматриваем как «главный член двусоставного предложения, называющий предмет, признак которого определяется в сказуемом» [11, с. 224].

Как уже давно замечено, подлежащее и сказуемое определяются друг через друга, поскольку они формируют номинативный центр двусоставного предложения. Это обстоятельство актуализировало вопрос об иерархической вершине предложения (что «главнее» – подлежащее или сказуемое). В специальных синтаксических исследованиях данный вопрос разрешался по-разному. Сторонники формальной грамматики (А.А. Шахматов, А.М. Пешковский) считали вершиной предложения подлежащее, поскольку оно обозначает независимые сущности (предметы), а сказуемое выражает признаки, не имеющие от субстанции бытия. Вместе с тем, в современной синтаксической науке существует и прямо противоположная точка зрения – вербоцентрическая, в которой лежат идеи Л. Теньера о том, что вершиной предложения является сказуемое [12, с. 34].

В последние годы предпринята попытка преодоления двух противоположных подходов. Считается, что подлежащее и сказуемое соотносительные понятия, но сказуемое информативно богаче подлежащего.

При описании синтаксических структур необходимо использование важного понятия **пропозиции**, понимаемой нами как константное номинативное ядро, остающееся неизменным в условиях различных «языковых игр», иначе говоря, являющееся независимым от всякого рода переменных, прежде всего актуализационных модификаций бытийного компонента сказуемого или главного члена односоставных предложений. Особую значимость это понятие приобретает в связи с тем, что пропозиция, будучи номинативной базой предложения, в определенных условиях может трансформироваться в пропозицию небазисную, т.е. такую, которая используется в составе другой, базисной, пропозиции либо в предметно-субституирующей функции, либо в функции предметно-характеризующей [11, с. 266]. Пропозиция неоднородна в содержательном отношении: в ходе лингвистических и логических исследований последних десятилетий стала достаточно очевидной неоднородность семантики непредметных подлежащих, представленной такими категориями, как **пропозиция, событие, процесс, факт** и важность разделения предметных

подлежащих в содержательном плане на два вида: «процессы (состояния, свойства, события) и факты (собственно пропозиция)» [1, 2].

Однако нам представляется, что противоположение события и факта во всех случаях остается типологически незначимым. Поэтому в дальнейшем при описании репрезентантов и семантико-функциональных свойств непредметного подлежащего двух видов мы будем использовать общее название – ситуативно-предметное (или пропозитивное) подлежащее, независимо от того, имеет ли оно значение процесса или факта, а при анализе значения подлежащего мы ограничимся дихотомией «собственно предмет – ситуативный (пропозитивный) предмет» [8, с.78]. Описание способов выражения подлежащего и его семантико-функциональных свойств будем проводить, рассматривая отдельно два его варианта: собственно-предметное (непропозитивное) и ситуативно-предметное (пропозитивное). Правомерность такого подхода подтверждается существенными различиями в способах представления подлежащего, которое может иметь предметное или непредметное значение, и является актуальным в методике преподавания русского синтаксиса иностранным студентам.

Собственно-предметное подлежащее имеющее предметное, субстанциальное значение, и ситуативно-предметное подлежащее, указывающее на свернутую ситуацию, выражается в двусоставных предложениях теми же языковыми средствами, что и в других типах двусоставных предложений русского языка, но их набор, частотность и семантика, специфичен и будут описаны ниже.

Собственно-предметное подлежащее

«Собственно-предметное подлежащее – подлежащее, ориентированное на обозначение отдельно взятых реалий действительности, категоризованных как грамматический предмет непропозитивного характера» [10, с. 337]. По общему обыкновению основным средством выражения собственно-предметного (или конкретно-предметного) подлежащего в двусоставном предложении является непропозитивные существительные в форме именительного падежа: *Кривое зеркало отразило, как переглянулись гости* (Ю. Красавин); *Мать надеется, что за лето ты со мной подзанимаешься* (Д. Рубина); *Начальство велело, чтобы кто-нибудь постоянно находился в гостинице* (А. Маринина).

Непосредственно к существительным, репрезентирующим собственно-предметные подлежащие, примыкают местоименные существительные: *Он не хотел показать, что ее слова задела его* (В. Беньковский, Е. Хаецкая); *Никто не ожидал, что комедия получит высшую награду* («Антенна»); *Просто прими как факт, что существует некто, оплативший расследование* (Д. Донцова); *Тогда вы скажите сестрам, кто сегодня дежурит* (М.Ч улаки); *В детстве ничто не предвещало, что я стану актером* («Антенна»).

Собственно-предметные подлежащие довольно часто выражаются субстантивированными прилагательными, местоименными прилагательными, причастиями, числительными, т.е. теми частями речи, которые соприкасаются с обозначением предметности. Так, А.А. Потехня отмечал, что «прилагательное может указывать на носителя признака и в этом смысле обозначать его» [11, с. 104]. Субстантивация указанных выше лексико-грамматических категорий слов существенным образом меняет их грамматические и семантические свойства: значения качества, свойства преобразуется в предметное значение, из определяющих по своей сути слова превращаются в определяемые, именительный падеж из средств грамматического подчинения существительному становится показателем независимости слова в предложении: *Допустим, что рыжий как-то связан с вашим мужем и перстнем* (Н. Александрова); *Поэтому больше просто смотрел в потолок и слушал, как в квартире тихонько шуршит юродивая* (В. Беньковский, Е. Хаецкая).

В анализируемой функции субстантивированные части речи «косвенным способом», то есть таким способом языкового выражения реалий, «при котором нет прямого категориального соответствия между внеязыковым явлением и основной семантикой обозначающей его части речи» [5, с. 228].

Собственно-предметные подлежащие могут быть выражены в главной и придаточной части сложноподчиненного предложения с изъяснительной придаточной частью и аналитическим способом: синтаксически неделимыми и семантическими неделимыми словосочетаниями. Такие словосочетания имеют цельное неделимое значение, так как главное слово (существительное или его эквивалент) в таких сочетаниях не имеет предметного значения (или семантически опустошены) и не может выразить конкретное вещественное содержание подлежащего, а указанную недостаточность значения компенсирует зависимое слово.

Синтаксически неделимые словосочетания, репрезентирующие собственно-предметное подлежащее, представлены в исследуемом виде конструкций четырьмя структурно-семантическими типами [9, с. 337-338].

Достаточно частотны в этой функции словосочетания с количественным (или количественно-измерительным) значением, состоящие из главного компонента, выраженного числительным (или его эквивалентом) в именительном падеже, и зависимого компонента, выраженного существительным (или его эквивалентом) в родительном падеже: *Один персонаж Лопе де Вега говорит, что он хотел бы любить, как толедец* (П. Вайль); *Из документов эвакуационного бюро явствовало, что триста пятьдесят пять детей в сопровождении одиннадцати воспитательниц отправлены через Ладогу в эти сутки* (М. Веллер); *Ей*

вспомнилось, как в какой-то момент разговора в черной глубине его зрачков зажглись два желтоватых фонарика (М. Харитонов).

В той же функции употребляются словосочетания со значением избирательности. Если определяемый предмет интерпретируется как избираемый из некоторого множества однородных предметов, подлежащее выражается сочетанием «местоименное существительное (или его эквивалент) в именительном падеже плюс существительное в родительном падеже с предлогом из»: *А я сильно сомневаюсь, чтобы кто-нибудь из моих друзей обладал столь обширными познаниями в сфере лингвистики* (В. Беньковский, Е. Хаецкая); *Я не помню, чтобы кто-нибудь из них пришел ко мне за советом* (Э. Володарский).

Словосочетания со значением совместности, состоящие из местоименного существительного (или его эквивалента) в именительном падеже и существительного (или его эквивалента) в творительном падеже с предлогом с не так разнообразны и частотны: *Мы с Мышильдой остались возле самовара ждать, что будет дальше* (Т. Полякова); *Странно, что мы с тобой про это раньше не говорили* (В. Беньковский, Е. Хаецкая); *Вот я тебе полчаса толкую, что мы с тобой в этом деле являемся самыми главными подозреваемыми* (Н. Александрова). Исследуемые конструкции с подлежащим, представленным словосочетанием с грамматическим значением совместности, семантически соотносительны с предложениями, в которых собственно-предметное подлежащее представлено двумя однородными подлежащими (Данную конструкцию рассматриваем как переходную в системе номинативно-подлежащих предложений [7, с. 78]): *Это говорит о том, что отец и сын избегали друг друга* (А. Маринина).

В анализируемой функции употребляются семантически неделимые словосочетания, которые обычно состоят из главного компонента, представленного существительным в именительном падеже, и зависимого, выраженного существительным в родительном падеже: *Баюкала песня сирены, что все достижимо и все будет хорошо* (М. Веллер); *Помни, что свобода глупости – неотъемлемая часть свободы печати* (М.Ч улаки); *Нечего и говорить о том, что день рождения детей тоже справлялся обеими семьями вместе* (А. Маринина). К данным семантически неделимым словосочетаниям примыкают словосочетания, состоящие из главного компонента, выраженного существительным в именительном падеже, и зависимого, представленного прилагательным (или его эквивалентом) в именительном падеже: *Оказалось, что детский дом закрыт в шестьдесят первом году* (М. Веллер); *Давно пора бы усвоить, что бесплатный сыр бывает только в мышеловке* (В. Беньковский, Е. Хаецкая); *Папа римский при всем народе сознался, что Бога нет* (М. Веллер).

Как видно из вышеуказанных примеров, семантически неделимые словосочетания представлены разными конструкциями, но все они имеют

общее: главное слово номинативно ослаблено, т.е. в пределах словосочетания не является самостоятельным названием предмета, а полнотой номинации обладает лишь цельное словосочетание.

Помимо перечисленных выше эксплицитных способов выражения, в главной и изъяснительной придаточной частях сложноподчиненного предложения возможно и имплицитное выражение. Имплицитная номинация наблюдается в двух случаях: а) при определенной интерпретации лица: *Побродив по здешним музеям, понимаешь, что место для Вагнера было подходящее* (П. Вайль); *Проследите, чтобы дверь из подвала была открыта* (Т. Полякова); *Не могу поверить, что все это происходит на самом деле* (Т. Полякова); *Только не говори, что в этих клубах постоянно толчется одна и та же публика* (А. Маринина).

В этих случаях позиция подлежащего остается лексически незамещенной, и вся информация о подлежащем (иногда достаточно полная, иногда неопределенная) идет от личных форм глагола (полнознаменательного или служебного) в позиции сказуемого, как это наблюдается в определенно-личных, неопределенно-личных и обобщенно-личных предложениях, которые ранее интерпретировались как односоставные [9, с. 338].

Ситуативно-предметное подлежащее

В отличие от собственно-предметного подлежащего ситуативно-предметное подлежащее имеет иное семантическое наполнение: не называет предмет, а лишь указывает на свернутую ситуацию. Семантические особенности данного типа существенно изменяют и его формальные свойства: зачастую «оно становится аналогом подлежащего» (8, с.36).

Придаточные изъяснительные, занимающие позицию подлежащего, – самый распространенный вид ситуативно-предметного подлежащего: *Ясно, что такая жизнь должна как-то уравниваться* (П. Вайль); *Счастье, что ей судьбой дозволено быть рядом с ним* (А. Маринина); *Вполне возможно, что ты дотянешь до глубокой старости* (Т. Полякова); *Слышно, как по коридору шлепает бабушка Варя* (Ю. Трифонов).

Также основным средством выражения ситуативно-предметного подлежащего в главной и изъяснительной придаточной части сложноподчиненного предложения являются пропозитивные существительные: девербативы («подкласс отвлеченных имен существительных со значением действия») и деадъективы («подкласс отвлеченных имен существительных со значением качества»), именующие соответственно действия, состояние или признак (Признак, названный деадъективом, так же как и признак, названный прилагательным, не способен производить действие, поэтому, находясь в позиции подлежащего, отадъективное имя обычно выполняет роль не субъекта, а каузатора. Семантическая емкость имен качества определяется взаимодействием в них категориальных значений предметности и качественности [5, с. 237]. Девербативы же являются «каузаторами дейст-

вия, состояния» [там же, с.184]: Я чувствовал, что развязка будет страшной (Ю. Поляков); Он был счастлив просто оттого, что скандал прекратился (В. Беньковский, Е. Хаецкая); Горик испугался, что сейчас начнется припадок (Ю. Трифонов); Обозлившись и теперь, Леня заявил, что поход откладывается на неопределенное время (Ю. Трифонов); А Эмма Ашотовна почуяла это движение и поняла, что вся их жизнь решается в эту минуту (Л. Улицкая); Рескин писал, что после Беллини истинная религиозность потесняется из венецианской живописи (П. Вайль). Репрезентантами ситуативно-предметного подлежащего могут быть местоименные прилагательные и местоименные существительные, набор которых обусловлен семантико-функциональными особенностями подлежащего анализируемого типа. Пропозитивное значение чаще всего репрезентируют местоименные прилагательные (или их эквиваленты, имеющие форму среднего рода: Человек любит надеяться, что самое тяжелое – позади (М. Веллер); Ему необходимо, чтобы смешное рождалось прямо на глазах («Антенна»).

Среди местоименных существительных в этом значении наиболее частотны анафорические местоимения *то, это, все*, отсылающие к названной ситуации в целом: (Завтра зайдут гости). Это означало, что квартира должна быть в идеальном состоянии (А. Маринина); (Через месяц брат отправит ее к родственникам). Это лучшее, что он может сделать (Д. Рубина); (Они не захотели разговаривать). Это говорит о том, что отец и сын избегали друг друга (А. Маринина).

Как видно из приведенных примеров, обычно репрезентантами ситуативно-предметного подлежащего выступает местоимение среднего рода, т.е. местоимения семантически опустошенные, предельно абстрактные. В анализируемой функции такие местоимения имеют не только чисто структурное значение, но и семантическое. Основная функция местоимения-подлежащего в таких предложениях заключается не столько в том, чтобы дополнить главный член якобы недостающим подлежащим, сколько в том, чтобы уточнить характер смысловой связи между частями сложного предложения. Использование местоимений-подлежащих в главной части устраняет двойственность значения придаточной части с союзом *что*, усиливает субъектное значение придаточной части [3, с.212].

Ситуативно-предметное подлежащее может быть представлено инфинитивом, что довольно редко для данного типа исследуемых предложений: Доктор Савич старается уговорить своих страдальцев, что умирать – не трудно (М. Чулаки); Жаль, что работать в нем не удастся, дома только завтракаешь да спишь (Ю. Трифонов).

Ситуативно-предметное подлежащее в главной и изъяснительной придаточной части может быть выражено имплицитным способом. Причем, если в собственно-предметном подлежащем всевозможные сокращения и редукции – явления эпизодические, то «ситуативно-предметное подлежащее гото-

во удовлетвориться любыми намеками и недомолвками, от которых требуется лишь одно: оно не должно вести к двусмысленности» [8, с.145].

Имплицитная номинация ситуативно-предметного подлежащего наблюдается чаще всего в высказываниях, где отсутствие лексического репрезентанта восполняется за счет его экспликанта, отсылающего обычно к предшествующей реплике диалога. В данных семантико-синтаксических условиях предложно-падежной формы существительных или существительные непропозитивной семантики получают пропозитивное «прочтение», т.к. выступают в анализируемой позиции не в конкретно-денотативном, а в понятийном значении и служат для выражения общего представления: здесь важны не существенные свойства предмета, а те наглядно-чувственные образы, которые есть у говорящего и возникают в сознании слушающего (или говорящего) в связи с определенными словами: (*–Можно поехать на автобусе.*) – *Нет, мне говорили, что на автобусе – неудобно* (разг.); *После произошедшего он понял, что человеческая кровь – страшная вещь* («Комсомольская правда»); *Колька сказал, что двойка, конечно, плохо, а с тройками и перейти можно* (Т. Полякова).

Пропозитивное употребление конкретно-предметных имен довольно часто встречается в разговорной речи. Следует отметить, что в последнее время подобные клишированные конструкции активно используются в качестве экспрессивного средства в художественно публицистической речи, которая никогда не оставалась равнодушной к устно-разговорной речи [8, с.162-163].

Позиция подлежащего остается лексически незамещенной и в конструкциях, предполагающих редукцию подлежащего – изъяснительного придаточного, которое совпадает по своему лексико-морфологическому составу с придаточным времени и условия, вводимыми союзными скрепами *когда* и *если*: *Хорошо, когда ты в расцвете всех своих талантов* («Антенна»); *Хорошо, когда «мужики действительно при господах, а господа действительно при мужиках»* («Комсомольская правда»); *Жалко, если пролетит как фанера над Парижем* (А. Маринина); *Мне просто досадно, если хороший случай пропадет* (М. Чулаки). В подобных высказываниях в соответствии с принципом реляционной редукции элимитировано придаточное изъяснительное, однородное по лексическому составу с наличными придаточными времени и условия [8, с.83]. Ср.: *Страшно, когда тебя не понимают близкие люди (то, что тебя не понимают близкие люди)*; *Непростительно, если вы не скажете ей сейчас всего (то, что вы не скажете ей сейчас всего)*.

Наиболее распространены среди рассматриваемого типа сложных конструкций – предложения, в которых придаточная часть соединяется с главной при помощи союза *что*. При этом, как правило, придаточная часть является функциональным эквивалентом подлежащего.

Пропозитивное подлежащее, выраженное придаточным предложением, своими лексико-грамматическими свойствами существенным образом

отличается от других репрезентантов подлежащего. Подлежащее данного типа соответствует не понятию, как в двусоставном предложении, а суждению (в грамматическом плане – предложению). Именно поэтому в анализируемых предложениях значительно чаще, чем в простых предложениях наблюдается использование в предикативной функции слов с модально и интеллектуальной оценкой.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Русское предложение. Бытийный тип: структура и значение / Н.Д. Арутюнова, Е.Н. Ширяев. – М., 1983. – 198 с.
2. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н.Д. Арутюнова. – М., 1988. – 341 с.
3. Бабайцева В.В. Переходные конструкции в синтаксисе / В.В. Бабайцева. – Воронеж, 1967. – 391 с.
4. Грамматика русского языка. – М., 1954. – Т. 2. – ч.1. Синтаксис.
5. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г.А. Золотова. – М., 1973.-352 с.
6. Золотова Г.А. О субъекте предложения в современном русском языке / Г.А. Золотова. // Филологические науки. – 1981. – №1. – с. 33-43.
7. Лекант А.П. Синтаксис простого предложения в современном русском языке / А.П. Лекант. – М., 1974. – 160 с.
8. Ломов А.М. Типология русского предложения / А.М. Ломов. – Воронеж, 1994. – 280 с.
9. Ломов А.М. Русский синтаксис в алфавитном порядке: Понятийный словарь-справочник / А.М. Ломов.- Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. – 400 с.
11. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике / А.А. Потебня. – М., 1958. – Т.1. – 536с.; 1968. – Т.3. –551 с.
12. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер. – М., 1988. – 653 с.

В.Ю. Копров

Воронеж, Воронежский государственный университет

СЕМАНТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В СПЕЦКУРСЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ «ВАРИАНТНЫЕ ФОРМЫ В РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ» (НА ПРИМЕРЕ СОЮЗОВ *И, А, НО, ДА*)

В русском языке имеется много близких по значению, но различающихся по употреблению грамматических форм слов, словосочетаний и конструкций. Различия, свойственные таким «конкурирующим» между со-

бой формам, бывает трудно сформулировать даже носителям русского языка, поэтому на занятиях по русскому языку как иностранному усвоению особенностей семантики и функционирования таких форм следует уделять особое внимание.

Доминирующий в современном языкознании антропоцентризм и широко используемые в практике преподавания РКИ коммуникативно-деятельностный и компетентностный подходы предполагают моделирование выбора говорящим той или иной из вариантных форм в процессе коммуникации.

Вариантными мы считаем такие формы слов, словосочетаний и предложений, которые при общности номинативного аспекта семантики выражают разные компоненты других аспектов – целевого, предикативного, релятивно-номинативного, актуализирующего, стилистического или эмоционально-экспрессивного.

Две (три и более) формы представляют собой варианты при общности их номинативной семантики. Выбор той или иной вариантной формы и сферу её функционирования в современном русском языке, как правило, определяет грамматическая семантика. Незнание иностранными учащимися оттенков грамматического значения вариантов приводит к некорректному использованию их в речи, что воспринимается носителями русского языка как типичные неточности или ошибки.

Вариантные формы могут также различаться по стилистической окрашенности. Одни из них – нейтральные – широко представлены во всех функциональных стилях литературного языка, другие – окрашенные – используются преимущественно или в книжном, или в разговорном стиле; при этом отдельные варианты используются только за пределами литературного языка – в просторечии или в диалектах. Стилистические различия между формами не являются смысловозначительными и, следовательно, не затрудняют коммуникацию. Однако, поскольку русский язык стилистически более структурирован, чем многие другие языки, окрашенность вариантных форм обуславливает уместность и естественность их функционирования в соответствующих контекстах [1].

Для решения практических задач на основе лингводидактических положений семантико-функционального подхода был разработан и включён в учебный процесс специальный курс «Вариантные формы в русской грамматике» [3, 54–57].

Занятия проводятся с использованием учебного пособия, в котором особенности вариантных форм в максимально сжатом виде представлены в теоретических комментариях, предваряющих практические упражнения и задания. Понимание комментариев облегчает краткий русско-английский терминологический словарь. В конце каждого раздела даётся повторительное упражнение, предназначенное для самостоятельного выполнения учащимися (имеется ключ). В пособие включён типовой тест, который позво-

ляет оценить «входной» уровень компетенции учащихся в сфере использования вариантных форм. Для итогового контроля (зачёта или экзамена) рекомендуется брать материал из повторительных упражнений. Пособие можно также применять на занятиях по русскому языку и культуре речи с русскоязычными студентами различных специальностей [2].

В качестве примера рассмотрим изучение **вариантного использования союзов и, а, но, да**.

Данные союзы выражают разные виды сочинительных отношений между двумя (и более) ситуациями или их компонентами:

- 1) соединение (*Я люблю чёрный и зелёный чай*);
- 2) сопоставление (*Я люблю чёрный чай, а она – зелёный*);
- 3) противопоставление (*Я люблю чёрный чай, но не люблю зелёный*).

При этом союзы могут выступать как грамматические и стилистические варианты.

1. **Союз и** выражает **соединительные** отношения между компонентами или ситуациями: *Я слушаю классическую и популярную музыку; Взошло солнце, и туман над рекой рассеялся.*

Используя союз *и* перед всеми соединяемыми частями предложения, говорящий акцентирует значение **перечисления**: *Мы купили на рынке и мандаринов и апельсинов*. Такое употребление союза *и* характерно для стиля художественной литературы, поэзии: *И мысли в голове волнуются в отваге, И рифмы лёгкие навстречу им бегут, И пальцы просят к перу, перо – к бумаге...* (А. Пушкин).

В высказываниях с отрицанием для его усиления используется форма **ни ... ни**: *Мы не купили ни апельсинов, ни мандаринов; Его не интересует ни музыка, ни живопись, ни поэзия.*

В **разговорной речи** в качестве варианта может употребляться **союз да**: *Стреляй редко, да метко* (Посл.)

Упражнение 1. Прочитайте предложения. Прокомментируйте употребление соединительных союзов.

1. *Дома у нас всё всегда в полном порядке: и квартира убрана, и обед готов, и дети накормлены.* 2. *Мне удалось много сделать за этот день: и статью написал, и отзыв об автореферате диссертации составил.* 3. *К учебному году переезд кафедры в новые аудитории был завершён: и кабинеты обставили, и аудитории оборудовали, и интернет подключили.* 4. *Рыболовы возвращались с рыбалки, и двое из них несли огромную рыбину.* 5. *Моих новых знакомых звали Иван да Марья.* 6. *В середине ноября похолодало, и лужи покрылись корочкой льда.* 7. *На заседании кафедры заслушали отчёты преподавателей и обсудили план работы на новый учебный год.*

Упражнение 2. Используя союз *и*, выразите соединительные отношения между парами простых предложений.

1. Набежала туча. Луна скрылась. 2. Дети заснули. В доме стало тихо. 3. Мы разговорились. Я дала ему номер своего телефона. 4. Автобус подошёл к конечной остановке. Все вышли. 5. Гроза кончилась. Выглянуло солнце. 6. Экзаменационная сессия закончилась. Иногородние студенты разъехались по домам. 7. Стажировка подходила к концу. Все стали готовиться к отъезду. 8. Прозвенел звонок. В аудиторию вошёл наш профессор.

Упражнение 3. Для усиления отрицания используйте вместо союза *и* союз *ни ... ни*.

1. И луна не светит, и звёзд не видно. 2. Он сам ничего не рассказал о себе, и я его ни о чём не спрашивал. 3. Мы не пошли к ним в гости, и они не пришли к нам. 4. Сейчас многие не покупают книг и журналов. 5. Она не ест и рыбу и мясо.

2. Союз *а* выражает **сопоставительные отношения**, при которых акцентируются различия, несходство между ситуациями или их отдельными компонентами:

Летом у нас очень жарко, а зимой холодно; Я понесу книги, а ты – тетради; Он часто ездил в командировки, а я обычно оставалась дома.

Упражнение 4. Прочитайте предложения, найдите в них сопоставленные компоненты.

1. Я медленно поднимался по ступеням, а навстречу мне бежали студенты. 2. За моей спиной были дома, а впереди простиралось поле. 3. Вечером дети и внуки уехали домой, а мы с Наташей остались на даче. 5. Под лучами солнца на южной стороне домов снег растаял, а на северной ещё долго лежали сугробы. 6. В молодости у него были русые волосы, а сейчас они совсем седые. 7. Муж в семье голова, а жена – шея: кто главнее? 8. Деньги в долг берут чужие, а возвращают свои.

Упражнение 5. Используя в качестве компонентов предложений пары слов, соедините их сопоставительными отношениями.

Студенты – преподаватели; юноши – девушки; днём – вечером; бесплатно – платно; работать – отдыхать; осенью – зимой; кошка – собака; кино – телевидение; город – деревня.

3. Союзом *но* выражаются отношения, при которых компоненты или ситуации **противопоставляются** друг другу:

Они делали ремонт долго, но качественно; Я собирался закончить писать статью к понедельнику, но семейные проблемы помешали этому.

В **разговорной речи** противопоставление может быть выражено при помощи союза *да*: Он, возможно, меня не помнит, да я-то его помню; В гостях хорошо, да дома лучше.

Для эмоционально и экспрессивно **окрашенного** противопоставления компонентов или ситуаций может использоваться соединительный союз **и**: До выборов все политики обещают много хорошего, и почти все не

выполняют своих обещаний после выборов! Такие высказывания характерны для художественных произведений и публицистики.

С целью передачи **необычности, неожиданности** противопоставления двух ситуаций используется сопоставительный союз *а*: *Приближался новый год, а снега ещё не было.*

Таким образом, при выражении противительных отношений между ситуациями или их компонентами союзы *но, да, и, а* выступают как варианты.

Упражнение 6. Из данных простых предложений составьте сложно-сочинённые с союзом *но*.

1. Я много раз напоминал ему о своей просьбе. Он до сих пор не выполнил её. 2. Ваше предложение меня заинтересовало. Сейчас я не могу его принять. 3. Мы пришли вовремя. Офис уже был закрыт. 4. Я долго ждал бандероль из Китая. Она не пришла. 5. Я хотел познакомиться с этим учёным. Мне так и не удалось этого сделать. 6. Приближаются экзамены. Он продолжает веселиться каждый день. 7. Он говорил громко. Из-за шума воды его было плохо слышно. 8. Солнце село. Небо на западе было ещё светлым. 9. На рассвете был сильный туман. К десяти часам погода разгулялась. 10. Была поздняя осень. Деревья ещё не сбросили свою листву.

Упражнение 7. Прочитайте басню И. Крылова, обратите внимание на использование союзов.

*Однажды Лебедь, Рак да Щука
Везти с поклажей воз взялись,
И вместе трое все в него впряглись;
Из кожи лезут вон, а возу всё нет ходу:
Поклажа бы для них казалась и легка:
Да Лебедь рвётся в облака,
Рак пятится назад, а Щука тянет в воду.
Кто виноват из них, кто прав, – судить не нам;
Да только воз и ныне там.*

Упражнение 8. Прочитайте предложения, замените, где возможно, противительный союз *но* союзом *да, и* или *а*. Прокомментируйте изменения в их семантике.

1. Он был невысок ростом, но в нём чувствовалась сила. 2. В номере почти не было мебели, но из окна открывался чудесный вид на море. 3. Конец апреля был сырым и холодным, но уже чувствовалось приближение теплых дней. 4. Она выглядела строгой и необщительной, но улыбка у нее была удивительная. 5. Ветра не было, но с деревьев все время падали жёлтые листья. 6. Многие выпускники нашего подготовительного факультета поступили на гуманитарные факультеты университетов, но не все из них пошли туда по призванию. 7. Государства могут делить между собой сушу и моря, но океаны всегда будут общим достоянием человечества. 8. Все ждали легкой и быстрой победы, но она оказалась очень

трудной. 9. В автобусе все дремали, но одному пассажиру не спалось. 10. Почти все вечера она проводила дома, но в выходные дни и праздники иногда ходила в гости к подруге.

Упражнение 9. Закончите следующие высказывания, используя вариантные союзы с противительным значением.

1. Он хотел что-то возразить ей, ... 2. Мы не виделись лет двадцать, ... 3. Мальчик старался не отставать от спешившего отца, ... 4. Раньше с ней было легко общаться, ... 5. Дверь в коридор была плотно закрыта, ... 6. Сначала она показалась ему легкомысленной, ... 7. Дождь давно прекратился, ... 8. Я бы не обратил на неё никакого внимания, ... 9. Всю неделю стояла отличная погода, ... 10. Дипломная работа почти готова, ... 11. В озеро впадает много рек и ручьёв ... 12. В интересах развития сельского хозяйства необходимо увеличить площадь поливных земель, ...

Повторительное упражнение. Прочитайте предложения, вместо точек вставьте соединительный союз. Где возможно, используйте варианты.

Сорокалетний опыт преподавания практической грамматики русского языка иностранным учащимся различных форм и сроков обучения (с уровнем В1–С1) показывает, что занятия по предлагаемому спецкурсу значительно способствуют повышению их коммуникативной компетенции.

Литература

1. Копров В.Ю. Семантико-функциональная грамматика русского и английского языков: монография / В.Ю. Копров. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – 348 с.

2. Копров В.Ю. Вариантные формы в русской грамматике: учеб. пособие для занятий с иностранными учащимися / В.Ю. Копров. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 136 с.

3. Программы учебных курсов по дисциплине «Русский язык» для иностранных студентов, аспирантов и стажёров / Под ред. В.Ю. Копрова. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2010. – 121 с.

*А.А. Кордюкова, А.В. Ларионова, И.Б. Хоменко
Тверь, Военная академия воздушно-космической обороны*

ЗАНЯТЬ, ЗАХВАТИТЬ, ОККУПИРОВАТЬ: К ВОПРОСУ О РАЗНИЦЕ В СЕМАНТИКЕ

При изучении русского языка иностранными военнослужащими оказывается востребованным пласт так называемой «военной» лексики. В частности, актуальными становятся глаголы *занять, захватить, оккупировать*, входящие в тематическую группу «военные действия». Чтобы про-

известить семантизацию данных глаголов в иностранной аудитории, преподаватель должен сам уметь четко выделять дифференциальные семы в их значении. Между тем осознать разницу между значениями этих глаголов проблематично и для носителей языка. Об этом свидетельствует дискуссия, разгоревшаяся на форуме сайта «Грамота.ру», получившая в сети название «Займи, захвати, оккупируй?» [2]. Данная дискуссия развернулась по поводу перевода на русский язык лозунга «Occupy Wall Street», под которым проходили акции протеста, начавшиеся 15 октября 2011 года. Данный лозунг российскими СМИ переводился по-разному: «Займи Уолл-стрит», «Захвати Уолл-стрит», «Оккупируй Уолл-стрит». Подобная разница в переводе одного и того же лозунга не осталась незамеченной. Участники форума недоумевали по поводу вариативности перевода. Недоумение переросло в вопрос: если бы это антибанковское движение перенеслось на российскую почву, что было бы написано на плакатах по-русски: «Захвати ...», или «Займи ...», или «Оккупируй ...»? Была предложена попытка объяснить разницу. Прочитав: «Можно написать «занять» (типа, пришли и сели). Можно написать «захватить» (хапнули, отобрали, нарушили чужие права)». Точки в дискуссии поставлено не было, так как в результате она, как это часто бывает, ушла в сторону от вопроса, который ее, собственно, и породил. Тем не менее, участниками была эксплицирована осознаваемая (но до конца не осознанная) разница в семантике данных глаголов, на которую указывало наличествующее у дискутирующих чувство языка, и заявлена потребность уловить эту разницу.

Эту задачу мы предполагаем решить в рамках данной статьи.

Ясности в этот вопрос не вносят и существующие лингвистические исследования. Например, «Большой толковый словарь русских глаголов» под редакцией Л.Г. Бабенко глагол *оккупировать* относит к группе глаголов, выражающих агрессию. В эту же группу автором включены такие глаголы, как *нападать, атаковать, штурмовать, вторгаться, ударить, бить, убивать, уничтожать, посягать* [1]. Как видим, глаголы *занять* и *захватить* в этом перечне нет.

В словаре «Лексическая основа русского языка» глаголы *занять* и *захватить* включены в идеографической классификации в группу «насильственное вступление в обладание» (глагола *оккупировать* в этой группе нет!), но все три глагола «встречаются» в группе «военные действия» [3]. Последнее, конечно, мало показательное, поскольку идеографическая группа имеет слишком общее значение.

В «Толково-понятийном словаре русского языка» все три глагола объединены общим значением: «двигаться вперед, захватывая позиции, территорию противника, используя оружие» [10, с. 71].

Необходимо отметить, что у многозначных глаголов *занять* и *захватить* нас интересует только то значение, в котором они синонимизируются с глаголом *оккупировать*.

Попробуем прояснить ситуацию, обратившись к «Большому толковому словарю русских глаголов». Словарь выделяет следующие видовые семы глаголов, составляющих семантическое поле агрессии: «подвергать кого-либо, что-либо определенному воздействию с враждебной целью», «прекращать существование кого-либо, чего-либо», «принудительно лишать кого-либо, чего-либо» [1, с. 38]. Две из этих сем присутствуют в семантике глаголов *занять*, *захватить*, *оккупировать*, о чем свидетельствуют материалы толковых словарей:

ЗАНЯТЬ – вступить куда-нибудь, овладев чем-нибудь.

ЗАХВАТИТЬ – силой овладеть кем-чем-нибудь.

ОККУПИРОВАТЬ – осуществить/осуществлять насильственный захват чужой территории военной силой.

Ю.С. Маслов выделяет в природе всех действий такие компоненты, как процесс и скачок, и указывает на наличие глаголов, в природе которых процесс и скачок сочетаются [4, с. 57]. С нашей точки зрения, такая контаминация (скачок как начало процесса) характерна для глагола *оккупировать*. Действие, передаваемое данным глаголом, распадается на два этапа: 1) вторжение на чужую территорию (скачок) и 2) удержание, установление своего порядка (процесс).

Другая природа у глаголов *занять* и *захватить*: употребляясь в анализируемом значении только как глаголы совершенного вида, они не поддаются процессуализации.

Этот факт приводит к тому, что глаголы *оккупировать*, с одной стороны, и *занять* и *захватить* – с другой, различаются по законченности/незаконченности действия. *Занять* и *захватить* не предполагают «последствия»: достигнутая цель становится итогом действия. Глагол *оккупировать* имеет в своем значении сему последствия – это установление и поддержание порядка на оккупированной территории. Таким образом, у глагола *оккупировать* в отличие от глаголов *занять* и *захватить* в значении есть стативный компонент.

Е.В. Падучева, анализируя совместимость динамического и статического значения в пределах слова, приходит к мысли о том, что стативное значение может рождаться из динамического [6, с. 72]. Это как раз и характерно для глагола *оккупировать*.

У глагола *занять* словари фиксируют 9 значений, имеющих общее прототипическое значение «завладеть чем-либо, начать иметь что-либо». Общим прототипическим значением многозначного глагола *захватить* является «получить в свое распоряжение или поместить в сферу своего влияния».

Глагол *занять* синонимизируется с глаголом *захватить* в профессиональном употреблении с пометой «военн.»: то же, что захватить (т.е. силой овладеть чем- или кем-либо).

В словаре Д.Н. Ушакова происходит конкретизация значения: *занять* – овладеть чем-нибудь, захватить вооруженной силой что-нибудь (какую-нибудь территорию, город) [9, с. 538].

Именно в этом значении глаголы *занять* и *захватить* синонимизируются с глаголом *оккупировать*.

О.В. Маслова, анализируя семантику глаголов, выражающих агрессию (а их состав она определяет, руководствуясь «Большим толковым словарем русских глаголов»), по поводу значения глагола *оккупировать* пишет следующее: «В определениях толковых словарей русского языка глагол оккупировать содержит базовый компонент значения – существительное «оккупация», которое обозначает результат действия узкой контекстуальной направленности, сочетающегося с объектом, обозначающим территорию чужого государства. Дифференциальная сема данного глагола обозначает образ действия – «военной силой». При этом словари более ранних изданий (Словарь современного литературного языка, словарь С.И. Ожегова) выделяют дополнительную сему данного глагола: “временное”» [5, с.52].

Однако, употребляясь как военная терминологическая лексика, эти глаголы не являются абсолютно тождественными по своему значению.

Начать анализ семантики данных глаголов продуктивнее с глагола *оккупировать*, поскольку он, хотя и является многозначным, но имеет только два значения, второе из которых («занимать, захватывать, не имея законных прав (место, помещение и т.п.)») является переносным.

Глагол *оккупировать* задает когнитивный сценарий, в который входит несколько этапов. На первом этапе субъект с целью захвата территории противника движется вперед, применяя оружие, т.е. в семантике глагола *оккупировать* присутствует сема «атаковать», кроме того, имплицитно представлен акт победы. Как правило, данное действие сопровождается тем, что объект (территория чужого государства) подвергается разрушению, полному разорению. Таким образом, семантическая структура глагола *оккупировать* сложна и многообразна.

Действие, обозначенное глаголом *оккупировать*, подразумевает наличие двух активных сторон: агенса, который атакует и побеждает (т.е. вторгается на территорию противника), и контрагенса, который обороняется, терпит поражение и отступает. Таким образом, в значение глагола *оккупировать* входят значения, формируемые антонимичными парами, члены которых обозначают действия агенса и контрагенса.

Подобная сценарная модель характерна и для глаголов *занять* и *захватить*.

На следующем этапе (установление и поддержание порядка на оккупированной территории), когда динамика переходит в статику, в сценарную модель входят уже не противостоящие друг другу агенс и контрагенс,

а агенс и объект, который имеет значение пространства (территория чужого государства).

Необходимо отметить, что сам факт номинации действия происходит с точки зрения проигравшей стороны (контрагенса). Она же оценивает этот процесс как незаконный и временный. Субъект получает в свое распоряжение объект (территорию). Это цель данного действия. Именно цель становится ядерным компонентом значения глагола, а действия по «присвоению» объекта формируют периферийную зону значения.

Сравнение семантики глаголов *захватить* и *оккупировать* приводит к следующим выводам: в значении глагола захватить отсутствует сема «временно» и значение процессуальности («последствие»).

Глагол *занять*, совпадая с глаголом *захватить* по указанным признакам, отличается от него (и одновременно от глагола *оккупировать*) отсутствием семы незаконности, что связано, по всей видимости, с тем, что в качестве «автора» номинации действия может выступать не только проигравшая сторона, но и победившая. Субъектом действия данного глагола может быть не только противник (например: *А потом еще хуже – деревню враги заняли, а госпиталь вывезти не успели*), но и субъект, выступающий на «своей» стороне в военных действиях (*В течение 1 января на ряде участков фронта наши войска, преодолевая сопротивление противника, продолжали продвигаться вперед, заняли ряд населенных пунктов*). В последнем случае глагол *занять* синонимизируется с глаголом *освободить*.

Подобная смена субъекта может происходить и у глагола *захватить*. Но происходит это только в том случае, если объектом, на который направлено действие данного глагола, является не территория, а какие-либо военные объекты (захватить танк, захватить трофеи, захватить в плен). Кроме того, анализ контекстного употребления глагола *захватить* позволяет предположить, что в сознании носителей языка *захватить* означает «занять с большими трудностями, преодолевая сопротивление со стороны противника».

Любое действие, как отмечает Е.И. Семиколенова, «неразрывно связано с обстоятельствами своего осуществления» [8]. Для иллюстрации этого положения обратимся к материалам словаря «Рерайт», который, позиционируясь как ассоциативный словарь, содержит, в частности, информацию о наиболее частотной сочетаемости лексем. Так, в указанном словаре находим информацию о способах экспликации образа действия при данных глаголах [7].

Наибольшей частотностью употребления при глаголе *оккупировать* характеризуются распространители со значением незаконности данного действия: *нагло, незаконно, бесцеремонно, нахально, коварно*. Глагол *захватить* требует указания на быстроту выполнения данного действия (*мгновенно, стремительно, моментально, молниеносно*). В сознании носителей языка это действие не может быть растянуто во времени. Кроме того,

оно имеет незаконный характер (*незаконно, самовольно, вероломно, нагло*). Особенностью семантики глагола *занять* является то, что это действие может быть выполнено легко и беспрепятственно. Интересно также, что занять можно «обратно», т.е. вернуть себе ранее занятую противником территорию.

Таким образом, анализ сочетательных способностей данных глаголов, высвечивая особенности их семантики, подтверждает ранее сделанные выводы.

Анализ семантики глаголов *занять, захватить, оккупировать* показал, что при употреблении в военном терминологическом значении происходит объединение значений, которые в толковых словарях репрезентируются как разные лексико-семантические варианты многозначного слова: «занять собою, охватить какое-нибудь пространство» и «силой овладеть кем-, чем-нибудь». Данная прототипическая общность в значении анализируемых глаголов сопровождается еще и общностью первого этапа когнитивного сценария, формируемого антонимичными парами «атаковать – обороняться», «победить – проиграть». Различия же в семантике данных глаголов, подытоживая все сказанное выше, для удобства восприятия представим в табличном виде.

<i>Критерий</i>	<i>Оккупировать</i>	<i>Захватить</i>	<i>Занять</i>
Незаконность действия	+	+	-
Временность	+	-	-
Значение процессуальности	+	-	-
Автор номинации – проигравшая сторона	+	+	+
Автор номинации – победившая сторона	-	(+)	+

Литература

1. Большой толковый словарь русских глаголов / Под ред. Л.Г. Бабенко. – М.: АСТ, 2008.
2. Займи, захвати, оккупируй? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://newforum.gramota.ru/viewtopic.php?f=8&t=2658>.
3. Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь / Под ред. В.В. Морковкина. – М.: АСТ, 2004. – 872 с.
4. Маслов Ю.С. Очерки по аспектологии. / Ю.С. Маслов. – Л., 1984. – 346 с.
5. Маслова О.В. Семантический анализ глаголов, выражающих агрессию в русском языке // Вестник РУДН. – Серия «Вопросы образования: язык и специальность». – 2011. – № 2. – С. 47-52.
6. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. / Е.В. Падучева. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 608 с.

7. Рерайт: словарь ассоциаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.reright.ru>.

8. Семиколенова Е.И. Семантические классификации русского глагола в связи с проблемами вида [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/82854/23-Semikolenova.pdf?sequence=1>.

9. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / Д.Н. Ушаков. – М.: Терра, 2007. – Т. 1. – 642 с.

10. Шушков А.А. Толково-понятийный словарь русского языка. / А.А. Шушков. – М.: Астрель, 2003. – 768 с.

О.И. Матвеева, Е.Е. Орехова

Воронеж, Воронежский государственный университет

ФРАЗОВАЯ ИНТОНАЦИЯ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ КИТАЙЦЕВ

В последние годы российско-китайское взаимодействие наращивает темпы роста, развиваются торгово-экономические и гуманитарные связи, увеличиваются объёмы сотрудничества как на мировой арене, так и в рамках международных региональных организаций (ШОС, БРИКС). Следствием этого становится рост интереса к изучению русского языка.

Важной составляющей обучения является курс фонетики. При обучении русскому произношению выделяются два направления: 1) коррективная работа произношения отдельных звуков, фонетических слов с учётом их слоговой структуры, словосочетаний и предложений с учётом их деления на возможные ритмические структуры, а также интонационное оформление каждой структуры; 2) употребление названных единиц в текстах различной сложности и различной эмоционально-стилистической окрашенности [3, с.128].

Согласно общеметодическим принципам, для достижения наилучших результатов обучения необходимо учитывать национальную специфику аудитории, особенности родного языка учащихся. Остановимся на таком аспекте фонетики, как фразовая интонация.

Обычно под интонацией понимают целый ряд средств организации звучащей речи. Это прежде всего мелодика, динамика (сила) звучания отдельных слов, темп речи, тембр речи и паузы. Все они существуют в совокупности и единстве, и, таким образом, интонация относится к суперсегментным элементам, имеющим отношение или к целому предложению, или к его отрезкам – синтагмам [5].

В китайском языке, как принято считать, существует два основных типа интонации в предложениях: понижающаяся интонация (ослабление

силы голоса в конце предложения) и повышающаяся интонация (голос к концу предложения не понижается). Вопросительные предложения в основном произносятся с повышающейся интонацией, а повествовательные – с понижающейся [4].

Углубляясь в изучение тонов, характеризующих слоги и слова, некоторые исследователи даже ставили под сомнение сам факт существования фразовой интонации в китайском языке. Сомнения эти возникли, видимо, потому, что интонация многими лингвистами сводится главным образом к повышению и понижению голоса. Однако более продуктивным для исследования китайского языка представляется другой подход, предлагающий пересмотреть средства формирования интонации. Поскольку движение частоты основного тона в очень большой степени абонировано лексикой, на первый план интонации часто выступают другие акустические характеристики, а именно время и интенсивность (сила) произнесения тех или иных единиц. Анализ интонограмм показал, что слово, логически выделенное, звучит дольше слова, лишённого такого выделения. Увеличение интенсивности звука и повышение высоты основного тона – факторы, как правило, сопутствующие [6].

В русской интонации существенную роль играет длительность произнесения отдельных слогов, слов, синтагм, усиление словесного ударения в синтагме, напряжённость артикуляции [1, с.162].

Разноструктурность русского и китайского языков, различие звукового строя, способов интонирования обуславливает появление определённых трудностей у учащихся. При восприятии звучащей речи могут возникать затруднения, связанные с верным определением типа интонационной конструкции собеседника, определением центра ИК, логическим членением фразы на синтагмы. При произнесении речи учащимися с трудом осваивается интонационная законченность фраз (интонация точки), произнесение интонационных конструкций различных типов, в особенности эмоционально-окрашенных высказываний.

Для проведения успешной коммуникации учащимся необходимо овладеть навыками понимания различных ИК на слух, а также их самостоятельного воспроизведения в своей речи. Перед преподавателем стоит задача корректировки интонационно-речевых навыков учащихся. Это работа должна вестись в тесной связи с развитием навыков устной речи.

Различные интонационные конструкции передают смысл звучащих предложений, они способны выражать несовместимые в одном контексте смысловые различия предложений с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом, например:

Сегодня жарко. – Сегодня жарко?;

Какая у него квартира? – Какая у него квартира!

Ваш билет? – Ваш билет!

Упражнения, направленные на сопоставление различных интонационных конструкций, помогут учащимся осознать различия интонационных рисунков. На наш взгляд, эффективными являются упражнения, направленные на закрепление теоретических знаний учащихся об использовании ИК в различных ситуациях, например, обобщающие вопросы (*Какая интонационная конструкция используется в вопросительных предложениях с вопросительным словом? В повествовательных предложениях нейтрального стиля речи?*). Определение интонационной конструкции в звучащем тексте, в том числе и в речи одноклассников, тренирует фонетический слух учащихся. Сопоставление различных интонационных конструкций – один из самых ярких способов демонстрации их особенностей, к нему следует приступить сразу после изолированного изучения.

В каждом типе интонационной конструкции выделяется слог, на котором происходит изменение тона, значимое для выражения смысловых различий. Этот слог является одновременно смысловым и интонационным центром. В зависимости от смысла высказывания интонационный центр может занимать разное положение в конструкции:

Иван^{ИК-1} написал^{ИК-1} несколько^{ИК-1} предложений.

Некоторую сложность вызывают задания, связанные с самостоятельным выделением интонационного центра, зависящего от ситуации общения, контекста. Трудности возникают из-за недостаточного уровня владения лексикой, сложности грамматических конструкций, неполного понимания текста:

Саша учится в университете (не в институте).

Саша учится в университете (не работает).

Саша учится в университете (не Серёжа).

Выделение интонационного центра в потоке речи требует особой концентрации, этот навык даётся учащимся сложнее. Распознавание и выделение интонационных центров является важной составляющей успешной коммуникации, так как они уточняют смысл высказывания, варьируют различные оттенки значений.

При усвоении первой интонационной конструкции (нисходящий тон на гласном центра), использующейся при выражении завершённости повествовательного предложения, возникают следующие трудности. Учащиеся, как правило, не понижают тон на последнем слове, и вместо интонации точки мы слышим оборванное на середине предложение. Данная ошибка связана с особенностями произнесения фраз на китайском языке, где параллельно происходят два процесса: с одной стороны, изменение общего тона произнесения фразы, а с другой стороны слоговое движение тона. Из-за переноса последнего явления на русский язык, финал интонационной конструкции оказывается размытым. Необходимо следить за понижением тона в речи учащихся в каждой тренируемой фразе.

Вопросительные интонационные конструкции ИК-2 (нисходящий тон в сочетании с некоторым усилением словесного ударения на гласном центра; реализуется в вопросах с вопросительными словами), ИК-3 (восходящий тон с последующим падением; типична для вопросов без вопросительных слов) и ИК-4 (нисходяще-восходящий тон; используется в сопоставительных вопросах) вызывают у учащихся затруднения. Это, вероятно, связано с тем, что основными средствами выражения вопроса в китайском языке являются фразовая интонация и вопросительные частицы, причём, как правило, они не дополняют, а взаимоисключают друг друга [8, с. 64]. Видимо, по этой причине китайские учащиеся не склонны ярко интонировать русские вопросительные конструкции с вопросительными словами, полагая, что это является избыточным. Преподавателю следует заострить внимание учащихся на интенсивности нисходящего тона в данных конструкциях.

Кроме того, согласно данным психолингвистического эксперимента, на который ссылается А. Ю. Вихрова, интонация вопроса в китайском языке обладает наибольшим числом специфических признаков, что препятствует её идентификации носителями других языков [2]. Очевидно, что справедливым будет и «зеркальное» утверждение о сложности воспроизведения русской интонации вопроса носителями китайского языка. Таким образом, вопросительные конструкции сложны для восприятия и требуют детального изучения и отработки.

Эмоционально окрашенные интонации – явление лингвистическое, а не экстралингвистическое. Каждое слово, фраза или предложение, произнесённые человеком, содержат в себе эмоциональный посыл. И этот посыл содержит в себе набор интонационных признаков, характерный лишь для данного языка [2].

ИК-5 (сочетание восходящего, ровного и нисходящего тонов; используется для выражения и усиления оценки в предложениях с местоименными словами), ИК-6 (сочетание восходящего и ровного тонов; сфера использования данной конструкции включает как оценочные восклицания, так и выражение недоумения) и ИК-7 (сочетание восходящего тона со смычкой голосовых связок в конце артикуляции гласного центра; служит выражению экспрессивной оценки) учащиеся крайне редко используют в своей речи. Данные конструкции требуют внимательного изучения, так как необходимы во время чтения художественной литературы, текстов по практике речи, ведения неформальных диалогов, декламации. На наш взгляд, причина здесь кроется не только в специфике и относительно сложной структуре данных интонационных конструкций, но и в психологических особенностях учащихся.

Для быстрого усвоения русских интонационных конструкций крайне важна атмосфера занятия, учащимся необходимо чувствовать себя свободно, раскованно, чтобы успешно моделировать на занятии конструкции раз-

говорной речи. В китайской аудитории с этим возникает сложность, так как психологически китайцы довольно замкнутые, сдержанные. Большинство китайцев обладают некоммунитивным стилем изучения иностранных языков, с трудом преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации [7, с. 290].

Эффективными приёмами, на наш взгляд, являются упражнения на максимально точное воспроизведение фразы за диктором, выразительное чтение текстов. Аудио- и видеоматериалы будут полезны для поиска изучаемых конструкций, комментирования показанных ситуаций, поиска скрытых в интонациях смыслов. Самостоятельное построение диалогов, разыгрывание небольших сценок или фрагментов пьес с особым вниманием к ремаркам, контексту помогут учащимся быстрее адаптироваться к иноязычной языковой среде.

Учёт национальных особенностей учащихся, использование всех ресурсов учебного процесса, а также достаточное количество учебного времени должны существенно улучшить навык владения русскими интонационными конструкциями. Практика показывает, что трудности, связанные с интонированием речи, преодолимы, о чём свидетельствует постепенное повышение уверенности учащихся в различных коммуникативных ситуациях.

Литература

1. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка: Пособие для преподавателей, занимающихся с иностранцами / Е. А. Брызгунова. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1963. – 306 с.
2. Вихрова А.Ю. Коммуникативные и эмоциональные интонации в современном китайском языке: к проблеме универсальных и специфических черт интонации: автореферат дис. ... канд. филол. наук / А. Ю. Вихрова – Москва, 2011. – 30 с.
3. Касько Н. Н. Некоторые аспекты обучения нефилологов русскому произношению / Н. Н. Касько // Язык, сознание, коммуникация. – Москва: Диалог-МГУ, 2000. – Вып. 12. – С. 128-136
4. Онлайн-уроки китайского языка / Уроки фонетического блока / Произношение и интонация. – URL: <http://studychinese.ru/lessons/10/71/> (дата обращения 20.11.2017)
5. Практические упражнения по фонетике русского языка. – URL: <https://is.muni.cz/do/ped/kat/krus/fonetika/ch16.html> (дата обращения 20.11.2017)
6. Средства выражения грамматических (синтаксических) отношений в русском и китайском языках. – URL: https://studwood.ru/1343519/literatura/tipologiya_soyuzov_kitayskom_yazyke (дата обращения 20.11.2017)

7. Тань Я. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся / Я. Тань // Молодой ученый. – 2017. – №17. – С. 288-291.

8. Чжоу Цзынань Специфическая роль интонации в китайском языке на примере оформления общего вопроса / Чжоу Цзынань // Успехи современной науки и образования. –2017. – Том 4. – №2. – с. 63-66.

А.Е. Маточкина

Баня Лука, Панъевропейский университет Апеирон

СЕМАНТИКА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ГЛАГОЛА *ВОДИТЬСЯ* В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

При изучении любого аспекта иностранного языка необходимо придерживаться системного подхода. Данный подход начал выработываться ещё в начале XX века в противовес атомистическому и применительно к лексике подразумевает, что каждое слово необходимо рассматривать не только с точки зрения его семантики, но также относительно его синтагматических и парадигматических связей. Например, при изучении русских глаголов необходимо учитывать категории залога, наклонения, времени, лица; обращать внимание на такой признак, как переходность; анализировать сочетаемость.

При таком подходе большую роль в изучении лексики иностранного языка играют словари, поскольку именно они предоставляют основную информацию о лексических единицах изучаемого языка и их функционировании в речи. Но при работе со словарями иностранные учащиеся сталкиваются с определёнными трудностями. Большинство авторитетных толковых словарей русского языка ориентированы на носителей языка, а значит, предполагают наличие определённой когнитивной базы, которая отсутствует у студентов-инофонов. Например, в качестве иллюстраций функционирования глаголов в речи, в данных лексикографических произведениях не всегда приведены современные тексты. Кроме того, некоторые глаголы обладают ограниченной сочетаемостью или усечённой парадигмой, что, как правило, не отмечено в современных толковых словарях и требует внимания при презентации в иностранной аудитории.

Объектом анализа в данной статье является глагол **водиться**. Для определения его семантики, в первую очередь, мы обратились к различным толковым словарям русского языка. Ниже приведены результаты обзора лексикографических источников.

1. В большинстве источников ([1], [2], [3], [4], [6]) приведено значение ‘дружить’ (‘водить дружбу’, ‘поддерживать дружеские отношения’). Словарь синонимов русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой [5] совсем не включает сему ‘дружба’ в дефиницию глагола *водиться*;

2. Значение ‘иметь дело с кем-либо’ представлено в четырёх словарях ([1], [2], [4], [5]);

3. Словари [1], [3], [5], [6] включают в определение глагола *водиться* сему ‘водить (поддерживать) знакомство’;

4. Три словаря из шести ([2], [3], [4]) относят глагол *водиться* к разговорной лексике.

В качестве следующего этапа исследования был проведён опрос среди носителей русского языка от 20 до 56 лет с целью выяснить, насколько данный глагол употребителен в современной речи. Среди опрошенных были студенты-филологи, а также студенты и преподаватели-нефилологи. Всего было опрошено 30 человек. В анкете респондентам было предложено ответить, что, по их мнению, означает глагол *водиться*, предложить синонимы данной лексемы и привести пример её использования в предложении. Также считаем необходимым отметить, что поскольку глагол *водиться* является многозначным, в анкете он был предложен с управлением («водиться с кем-либо»). Результаты опроса оказались следующими:

- Большинство респондентов (28 из 30) привели толкование, схожее со словарным значением глагола. Среди синонимов были названы следующие слова и выражения: ‘дружить, иметь знакомство, проводить время вместе, систематически общаться, быть в одной компании, иметь дело с кем-либо’. При этом несколько респондентов-нефилологов в качестве примеров привели не собственные предложения, а пословицы и прецедентные высказывания (*С кем поведёшься, от того и наберёшься; Внутри меня водица – ну как с таким водиться?!*).

- Несколько респондентов (3 из 30), предлагая дефиницию глагола, отметили, что, по их мнению, глагол *водиться* следует использовать в основном по отношению к детям. Ещё несколько студентов не отметили это в толковании, но привели соответствующие примеры.

- Некоторые респонденты отметили, что, по их мнению, глагол обладает негативной окраской, поскольку в большинстве случаев употребляется или с частицей *не*, или в ситуации осуждения.

- Один респондент привёл толкование ‘иметь романтические отношения с кем-либо’.

Примеры, предложенные респондентами, мы условно разделили на группы:

- Употребление глагола *водиться* с эксплицитным или имплицитным отрицанием (*Не стоит с ними водиться; Мама запрещает мне водиться с незнакомыми людьми; С Ваней я водиться не собираюсь; Ты с ними не водись, добром это не кончится; Водиться не с той компанией, не с теми ребятами*);

- Употребление глагола *водиться* без отрицания (*Он водился с ребятами из соседней школы* – единственный пример без эксплицитного или имплицитного отрицания, приведённый респондентами);

- Употребление глагола *водиться* в составе пословицы или прецедентного высказывания (*С кем поведёшься, от того и наберёшься; Внутри меня водица – ну как с таким водиться?!*);

- Употребление глагола *водиться* при описании отношений между детьми (*Мама запретила мне водиться с Игорем; Он водился с ребятами из соседней школы; Хватит водиться с теми ребятами; Не водись с тем мальчиком, он плохой*);

- Употребления глагола *водиться* в значении «иметь романтические отношения с кем-либо» (*Маша водится с Володей*).

В качестве следующего этапа исследования мы провели анализ семантики и функционирования глагола **водиться** в «Национальном корпусе русского языка» и других интернет-источниках. Мы выбирали контексты его употребления, датированные не ранее 2000 года. В результате нами были получены следующие результаты:

1. Во всех встречающихся формах глагол *водиться* в основном употребляется с эксплицитным или имплицитным отрицанием, что совпадает и с ответами респондентов (*Но он не собирался долго с нами водиться [7]; И выхожу при этом полной душой, с которой и водиться-то неприлично [7]; Он брат преступника, поэтому, дети, не водитесь с ним. Так и рос [7]; А поговаривали, что Катя-де нехорошая, так что школьницам не следует водиться с такой [7]*);

2. В случае употребления без отрицания глагол *водиться* может иметь негативную окраску, оттенок осуждения (*С этим босяком, - кивнул на занавески, - водишься: держись от них подальше, от него и от его дружка хромого в модной шляпе [7]*);, но также встречается и нейтральное употребление без отрицания (*Владлена считает, что ты тоже должен со мной водиться, не против? [7]; Свиныны он никогда не ел и жене не давал с тех пор, как стал водиться с субботником [7]*);

3. Нам также встретился пример употребления глагола *водиться* в значении ‘состоять в любовной связи с кем-либо’ (*Я-то нет, а вот ты, судя по часикам, с ним водилась когда-то [7]*);

4. В качестве дополнительного оттенка значения ‘состоять в любовной связи’ нам встретилось употребление глагола *водиться* в значении ‘состоять в интимной связи’ (*А правда, что со всеми, с кем водишься, забеременеть можно? [8]; Покажи мне свои бактерии, и я скажу, с кем ты водишься [9]*);

5. Кроме того, нам встретились два примера употребления глагола *водиться* в кавычках. На наш взгляд, исходя из примеров, в которых встретилось данное написание, можно предположить, что глагол *водиться* в подобных случаях означает преувеличенное значение, которое кто-либо придаёт социальным контактам или любовным отношениям (*Это страх, что с тобой «не будут водиться», страх оказаться отвергнутым, стать*

изгоем [7]; Он очень переживал и думал, что так будет всегда, что девочки с ним не будут «*водиться*» [7]).

В современных текстах нам встретились не все словоформы глагола *водиться*. Ниже мы привели таблицу, в которой указали, какие словоформы нам удалось найти в «Национальном корпусе русского языка» и интернет-источниках:

	Без отрицания	С отрицанием
Водиться	+	+
Водишься	+	+
Водимся	-	+
Водилась	+ (в значении интимной связи)	-
Буду водиться	-	+
Будут водиться	-	+
Водитесь (императив)	-	+

Представляется также важным дополнительно отметить, что поиск в других интернет-ресурсах помимо «Национального корпуса» был сильно затруднён отсутствием примеров и обилием словарных статей, что, на наш взгляд, может свидетельствовать о том, что на сегодняшний день данный глагол не является широко употребительным и входит, скорее, в пассивный словарный запас носителей языка.

Таким образом, проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы. В современном русском языке лексема *водиться* относится к лексико-семантической группе глаголов контакта. Однако чаще этот глагол используется с отрицанием. В современной русской речи сформировалось не зафиксированное толковыми словарями значение ‘состоять в любовной связи с кем-либо’. В современной речи глагол имеет ограничение на употребление отдельных грамматических форм. Отдельный ряд синтагматически связанных с ним единиц составляют лексемы из синонимической парадигмы ‘дети’. На эти особенности глагола, на наш взгляд, следует обращать внимание при его презентации в иностранной аудитории и представлении в учебном словаре.

Литература

1. Большой академический словарь русского языка. Т.3. Москва, Санкт-Петербург: Наука, 2006. – 664 с.
2. Большой толковый словарь русского языка. – Санкт-Петербург: Норинт, 1998. – 1534 с.
3. Русский семантический словарь / [под общ. ред. Н.Ю. Шведовой]. – Москва, 2007. – 512 с.

4. Словарь русского языка / [под ред. А.П. Евгеньевой]. – Москва, 1957. – 964 с.
5. Словарь синонимов русского языка / [под редакцией А.П. Евгеньевой]. – Т. 2. – Л., 1970. – 1535 с.
6. Словарь современного русского литературного языка. Т.2. – Москва; Ленинград: Издательство Академии Наук СССР, 1955. – 1394 с.
7. Национальный корпус русского языка. Доступ: <http://ruscorpora.ru/>
8. <https://otvet.mail.ru> – ответы Mail.ru
9. <https://ok.ru/> - социальный сайт Одноклассники.

*М.Г. Мирошникова, Лю Хаотун
Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский
государственный университет*

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С СЕМАНТИКОЙ СОМНЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДВАНИЯ РКИ (В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ)

Изучение любого языка невозможно без учёта национальной и культурной специфики, которую мы можем наблюдать не только на лексическом уровне, но и на всех грамматических уровнях того или иного языка. Даже при наличии неких универсалий семантические системы разных языков достаточно специфичны и часто вызывают трудности при межъязыковом сопоставлении. К одной из таких трудностей в овладении РКИ можно отнести категорию субъективной модальности и различные синтаксические способы её выражения. Изучение простых и сложных синтаксических конструкций, некоего графического кода, выражающего те или иные модальные значения, – всё это способствует формированию коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности.

Предложения, несущие на себе семантическое значение «предположения/сомнения», являются одним из наиболее сложных разделов русской грамматики, что связано как с большим объёмом лексических единиц, имеющих значение сомнения, так и неоднозначностью толкования самого термина «сомнение», который зачастую употребляется в одном ряду с понятиями «неуверенность» и «предположение» и, являясь сложной многомерной категорией, включает в себя широкий комплекс различных оценочных смыслов определённой семантической структуры [1].

Следует отметить, что и специфика способов выражения данной семантики в языке другой системы, например, в китайском, затрудняет овладение многими широко распространёнными модальными конструкциями русского языка. Сюда можно отнести инфинитивно-вопросительные предложе-

ния с оптативной модальностью (*Не купить ли нам билет в кино?*), предложения с частицами *разве, неужели*, сложноподчинённые изъяснительные предложения при существовании выбора употребления союзов *что/чтобы* (*Не думаю, что он придет завтра. Не думаю, чтобы он приехал завтра*), инфинитивные предложения со значением опасения (*Как бы не забыть!*). Отдельного внимания заслуживают фразеологические единицы и фразеологизированные конструкции (*бабушка надвое сказала, чего доброго*).

Полагаем, что при обучении РКИ следует разграничивать модальность неуверенности (в большинстве случаев совпадающую по лексическим способам выражения как в русском, так и в китайском языках) и модальность сомнения, отличающуюся по способам выражения в разносистемных языках.

В данной работе вслед за А. А. Калининой [2] мы рассматриваем модальность сомнения как частную разновидность модальности предположения, лежащую на шкале утверждения/отрицания, основными способами выражения которой в русском языке являются:

1. Вводно-модальные слова (*вероятно, возможно, видимо, говорят, должно быть, наверно, наверное, похоже, может быть* и др.)
2. Модальные частицы (*будто бы (не), вроде бы, едва ли не, неужели, разве, якобы* и др.)
3. Вопросительные конструкции с частицей «ли» (*Смогу ли я это сделать? Не пойти ли нам в кафе? Стоит ли говорить?*)
4. Сложноподчиненные предложения, главная часть которых несёт на себе модальность сомнения (*сомневаюсь, что..., сомнительно, чтобы ..., боюсь, что и т.п.*).
5. Фразеологизмы и фразеологизированные конструкции (*бабушка надвое сказала; куда ему!; где уж мне! и т.п.*).
6. ЛСГ глаголов, прилагательных и производных от них наречий и существительных с семантикой сомнения (*сомневаться, колебаться, бояться, доверять, раздумывать, недодумывать, маловероятный (маловероятен), неуверенный, сомнительно, маловероятно, неуверено, нерешительно, спорно, нерешительный (не решителен), спорный, ненадёжный, сомнительно, маловероятно, неуверено, нерешительно, спорно, ненадёжно* и др.).
7. ЛСГ глаголов чувственного восприятия действительности *мерещиться, слышаться, казаться, мниться* и др.
8. Интонационные конструкции.

В современной лингвистике категория сомнения рассматривается в рамках субъективной модальности: как компонент функционально-семантического поля достоверности/недостоверности. Если в русском языке категория модальности как лингвистическое явление изучена достаточно подробно, то проблема изучения модальности в китайском языке опирается, в основном, на изучение модальности различных вспомогательных

глаголов и лексических единиц, основным семантическим значением которых является «настроение и отношение», интонации, а также частиц, которые «представляют собой слова полуграмматического, полулексического типа», «обладают некоторыми общими характеристиками: не имеют конкретных денотативных значений; не употребляются самостоятельно...» [3, С. 25], «все модальные частицы китайского языка чаще всего стоят в конце предложения; не являются членами предложения; читаются нейтральным тоном». [3, С. 30].

В русском языке модальные частицы со значением «сомнение» несут на себе значимую семантическую нагрузку и могут занимать разную позицию в составе предложения: сомнение-удивление, сомнение-догадка, сомнение-утверждение, сомнение-опасение, сомнение-недоверие, сомнение-констатация факта и т.п. : *Неужели это ты? Это ты, что ли? Он вряд ли там будет.*

Знакомство студентов с семантическим многообразием значений модальных русских частиц, важностью выбора их места в составе предложения, несомненно, облегчит процесс овладения не только лексикой, но и всем богатством синтаксических структур русского простого предложения.

Говоря о модальности сомнения в китайском языке, следует отметить, что помимо модальных частиц, входящих в состав простых и сложных предложений, в современных лингвистических исследованиях, посвященных функционированию модальных языковых средств китайского языка, указывается, что все способы выражения семантики «сомнение» подразделяются на две группы: непосредственные средства и косвенные средства. В первую группу входит лексико-семантическая группа глаголов с семантикой «сомнение» и лексико-семантическая группа существительных с семантикой «сомнение». В состав этих единиц входит общая графема «疑», несущая на себе семантику «сомнение». Ко второй группе относятся слова, в состав которых не входит графема «疑», но косвенно присутствует семантика «сомнение». Необходимо подчеркнуть, что при выражении данного значения важным способом также является интонация, которая в китайском языке несёт на себе сильную семантическую нагрузку. Можно сказать, что в китайском языке преобладают лексические средства, выражающие семантику сомнения, поддержанные соответствующими интонационными конструкциями.

Непосредственные средства	ЛСГ глаголов с графемой «疑»	怀疑, 起疑, 质疑, 猜疑, 多疑, 狐疑 и др.
	ЛСГ существительных с графемой «疑»	疑心, 疑虑, 疑惑, 疑惧 и др.
Косвенные средства	Частица «не» + глагол	不相信, 不明白, 不理解, и др.

	Модальные слова	觉得, 大概, 大约, 或者, 或许, 看来, 恐怕, 未必, 不见得, 还, 怎么, 难道 и др.
	Модальные частицы	哪, 吧, 吗, 呢, 啊 и др.

Практика преподавания РКИ показывает, что изучению как вопросительных, так и повествовательных простых русских предложений, несущих на себе семантику «сомнение», способствует понимание их места на шкале «утверждение – отрицание». Так, например, предложения с модальными частицами «*вряд ли, едва ли*» по своей семантике являются отрицательными и приравниваются к сложному предложению «*Не думаю, что....*» или «*Думаю, считаю, что не...*». Вероятность осуществления того или иного действия, наступления определённого события оцениваются как практически невыполнимые. В этом же ряду расположены простые восклицательные предложения с коммуникемами *куда уж мне, где уж ему (Где уж нам сделать!)*.

Инфинитивные предложения с семантикой сомнения-опасения (*Как бы не забыть!*) не несут на себе полного отрицания и расположены ближе к некоему утверждению-напоминанию. Семантически близкими к ним являются фразеологизированные построения *чего доброго, того и гляди (Чего доброго забуду!)*.

Отдельно хотелось бы остановиться на специфике работы со сложноподчинёнными изъяснительными предложениями, главная часть которых содержит опорные слова с семантикой «сомнение». Если в русском варианте модальность сомнения расположена в главной части сложного предложения, то в китайском языке она сосредоточена в модальных частицах, занимающих строго определённое место в предложении. Степень же сомнения регулируется в русском языке не только семантическим наполнением опорного компонента главного предложения, но и выбором подчинительного союза *что* или *чтобы*, а также глагола в соответствующем наклонении. Например: *Сомнительно, что он сможет всё сделать сам. Сомнительно, чтобы он всё сделал сам.* Если первое предложение – это скорее гипотеза, то второе достаточно уверенное отрицание возможности выполнения действия субъектом самостоятельно. Умение соотносить семантику того или иного способа выражения сомнения в русском языке со значением утверждения/отрицания или, другими словами, увидеть в семантике сомнения сильный или слабый компонент уверенности говорящего в возможности или невозможности осуществления действия, способствует не только формированию коммуникативной компетенции у студентов – носителей языка системно далёкого от русского (в частности, китайского), но и помогает приобрести осознанные навыки выражения семантического значения сомнения в простом и сложном предложениях.

Литература

1. Никольская И.Г. Выражение семантики сомнения в современном русском языке / И.Г. Никольская // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – №118. – СПб., 2009. С.197 – 201.
2. Калинина А.А. Сомнение в системе значений утверждения/отрицания / А.А. Калинина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. Филология. – 2010. – №3(15). – С. 106-113.
3. Симатова С.А. Частицы как способ выражения модальности в китайском языке / С.А. Симатова // Вестник СПбГУ.– Серия 13. – Вып. 4. – СПб., 2014. – С. 23-35.

Е. Е. Орехова, С. Л. Саввина

Воронеж, Воронежский государственный университет

ОБ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТИПОЛОГИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО СИНТАКСИСА НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

Предпосылкой всякого лингвистического исследования является системное понимание разнообразных языковых факторов. Китайский и русский языки типологически не схожи. Изолирующая система китайского языка исключает словоизменение, в нём отсутствует явное противопоставление служебных и знаменательных слов, грамматически значимым является порядок слов, тогда как русскому языку свойственна флективность, полифункциональность грамматических морфем, семантически немотивированные типы спряжения и склонения.

На продвинутом этапе изучения русского языка как иностранного значительные затруднения вызывает обучение корректному использованию вариантных языковых средств. Особенности выражения одних и тех же семантических отношений разноуровневыми синтаксическими конструкциями описываются в соответствии с принципами коммуникативно-деятельностного подхода, предложенного профессором В.Ю. Копровым, в рамках семантико-функционального модуля, где вариантные конструкции располагаются в порядке «от сложного предложения к простому» [2].

Наибольшая сложность усвоения их широкого ассортимента носителями китайского языка в каждом синтаксическом поле главным образом связана с топики-комментариевой структурой китайского предложения, отличной от свойственной русскому языку субъектно-предикативной (подлежащно-сказуемой). Теоретическое обоснование топики и комментария (в научный обиход эти термины были введены в 1976^ог. американскими лингвистами Ч.°Ли и С.°Томпсон) восходит к «актуальному членению»

предложения, описанного В.°Матезиусом, где топик напоминает то, о чём говорится (тему), а комментарий – то, что говорится (рему высказывания).

Кроме того, по словам многих китаистов, с функционально-семантической точки зрения сложное предложение в китайском языке представляет собой не группу предложений, а сложное синтаксическое единство (целое) с формально не выраженной семантической связью двух или более последовательных предложений. Лин Бин объясняет это тем, что простое предложение, входя в состав сложной синтаксической единицы, утрачивает статус предложения. [1, с. 193]. Оценивая результаты проведённых в указанном направлении исследований, Люй Шусян считает, что проблема разграничения простого и сложного предложения в китаеведении окончательного решения не нашла [3, с. 87]. В частности, опора на ассоциативно-логическую связь в сложных предложениях позволяет говорящему максимально сворачивать ситуацию, опуская различные структурные элементы, от координаторов до субъектов отдельных предложений:

远远看去, 山顶上那块大石头就像一位美丽的姑娘, 日日夜夜站在那里。(Yuǎnyuǎn kànqu, shāndǐng shàng nà kuài dàshítou jiù xiàng yī wèi měilì de gūniang, rìrì-yèyè zhàn zài nàlǐ.) [4, с. 232] – [*Если*] *смотреть издалека, большая скала на вершине горы похожа на прекрасную девушку, [она/которая] стоит там день и ночь.*

При попытке построения аналогичных конструкций на русском языке китайцы неосознанно нарушают его нормы:

Смотря вдаль, бесконечное небо соединится с бурным морем.

В-третьих, хотя в китайском языке, как и в русском, существует два основных способа соединения частей сложного предложения: синдетический и асиндетический, их функционально-семантические особенности и механизм реализации в обоих языках далеко не тождественны.

1. При синдетическом способе для объединения частей сложного предложения в китайском языке используются не только союзы, но и специальные средства синтаксической связи: союзные фразеологические единства, союзные частицы, предложно-последельные сочетания.

Примечательно, что модель соединения частей сложноподчинённого предложения, основанная на использовании предложно-последельных корреляций (особенно при оформлении придаточного со значением времени), нередко редуцируется за счёт неупотребления либо предлога, либо последельга [3, с. 349].

2. При асиндетическом способе, широко распространённом в разговорной и литературно-художественной речи, части сложного предложения соединяются при помощи двух обязательных средств: интонации и порядка расположения частей. Важную роль в этом случае играет и логико-семантическое содержание составляющих частей. В китайской научной литературе семантический способ объединения частей сложного целого обозначается термином 意合法 (yihēfǎ) [1, с. 297]. Также могут использоваться

лексико-синтаксические средства – специальные лексические элементы, соотносительные слова, вопросительно-относительные слова.

Однако приведённые выше сведения о китайском синтаксисе не дают представления о функциональной эквивалентности или неэквивалентности тех или иных конструкций структурам русского языка. Для уяснения картины системных сходств и различий между двумя языками наиболее эффективно использование семантико-функционального подхода. В этом случае языковое поле рассматривается как репрезентация несколькими синтаксическими конструкциями одной и той же семантической структуры в сравниваемых языках.

Представим выявленные соответствия в виде таблицы.

Язык СФП	Русский	Китайский
Определительное	Сложное синтаксическое целое СПП ПП, осложнённое причастным оборотом ПП с причастием, согласованным / несогласованным определением	ПП с развёрнутым определением в препозиции к субъекту (со служебным словом ...的 de; возможны указат. местоимения в функции соотносительных слов)
Объектное	Сложное синтаксическое целое СПП ПП, осложнённое инфинитивным оборотом	ПП с включённым объектом
Причина и следствие	Сложное синтаксическое целое БСП ССП СПП ПП, распространённое предложно-падежной формой ПП с лексико-грамматическим выражением причины	СПП (придат. причины обычно находится в препозиции к основному; придат. следствия в постпозиции по хронологическому принципу; возможны парные союзы) ССП ПП, распространённое предложно-падежной формой ПП, осложнённое однородными сказуемыми ПП, осложнённое синтаксическим фразеоло-гизмом 因为...的缘故 (yinwei ... de yuangu) ПП, осложнённое глаголь-

		ным каузативом с элементом 得 (de) в препозиции к предикату ПП с включённой частью в интерпозиции
Цель	СПП ПП, осложнённое инфинитивным оборотом ПП, осложнённое деепричастным оборотом ПП, распространённое предложно-падежной формой	СПП (придат. в постпозиции по хронологическому принципу и логике; возможны парные союзы) ПП, осложнённое инфинитивным оборотом
Время	СПП ПП, осложнённое деепричастным оборотом ПП, распространённое предложно-падежной формой	БСП СПП ПП распространённое предложно/послеложно-падежной формой ПП, осложнённое синтаксическим фразеологизмом ...的时候 (...de shihou)
Условие	СПП ПП, осложнённое инфинитивным оборотом с союзом условия ПП, осложнённое деепричастным оборотом ПП, распространённое предложно-падежной формой ПП с лексико-грамматическим выражением причины	БСП СПП (придат. в препозиции по хронологическому принципу и логике; возможны парные союзы) ПП распространённое предложно-падежной формой / обстоятельственным оборотом 在...下 (zai...xia)
Уступка	СПП ПП, осложнённое деепричастным оборотом ПП, распространённое предложно-падежной формой	СПП (придат. в препозиции по хронологическому принципу; в постпозиции при наличии вопросительно-относительных слов) ПП распространённое предложно-падежной формой

В процессе освоения языка учащиеся неизбежно допускают ошибки, зная природу которых, преподаватель может определить путь их предупреждения и коррекции. Как показывает практика, наиболее типичные нарушения учащимися синтаксической нормы наблюдаются в следующих случаях.

СФП	Примеры ошибок	Типы ошибок
-----	----------------	-------------

Определительное	Есть пословица описывает погоду в Синьцзяне. Я очень согласна с таким способом, ведь который не только помогает сохранять достопримечательности, но и развивает экономику.	Пропуск союзного слова Неправильное употребление союзного слова (избыточность)
Объектное	Никто не знает, они любят друг друга. Я хочу, что я могу говорить по-русски свободно. Я хочу, что обслуживать себя.	Пропуск союза Неправильный выбор средства связи, интерференция СФП
Причина и следствие	Я больше всего люблю его, именно того, что это яйцо сделано только для одного человека и из самого драгоценного металла, для него это большая гордость.	Неправильный выбор средства связи
Цель	Решить проблему мусора, правительство строит специальные станции. Защищать культурное наследие, показать культурное разнообразие в мире.	Пропуск союза. Пропуск союза, компрессия.
Время	Снег белый, мягкий, даже я упала, не почувствовала боль. Приехала в Россию, это моя мечта, когда я начала изучать русский язык, в этом году эта мечта сбылась. Появление интернета, многие виды СМИ стали ненужными.	Пропуск союза, неправильный выбор грамматической формы. Пропуск союза, компрессия.
Условие	Женщина только умеет любить себя, то есть другой любит её. Речь идёт о герое, то вы, может быть, сказать о Путине или о великих предпринимателях.	Пропуск союза, неправильный выбор грамматической формы
Уступка	У пожилых большой опыт, их силы хуже молодых. Но развивалась экономика, в Китае появились другие проблемы, проблема культуры.	Пропуск союза

Данные обеих таблиц при сопоставлении позволяют утверждать, что наиболее частотные синтаксические ошибки в русскоязычной речи китайских студентов объясняются интерференцией конструкций родного языка в язык изучаемый. К примеру, неудачи при продуцировании определительных предложений связаны с тем, что в китайском языке нет относительного

местоимения, подобного слову *который*, выполняющего союзную функцию и вместе с тем выступающего в роли члена предложения. В предложениях со значением причины или следствия такие ошибки не встречаются, поскольку китайский язык располагает своим набором союзных конструкций, представляющих данное СФП.

Кроме того, следует отметить универсальные для всех полей структурные ошибки, восходящие к реализации модели «топик – комментарий» при минимализме лексико-грамматических средств:

Мне больше нравится вторая программа, они сами пробовали, испытывали, не только рассказывает нам, что, как, почему, а через их испытание, зрители могут получить информацию, для меня, я буду смотреть вторую программу, потому что они показывают настоящий Китай, интереснее.

Проиллюстрированному выше явлению часто сопутствует парцелляция^о – она одновременно отражает представление учащих о том, что русское сложное предложение невозможно построить без специальных синтаксических средств, и неуверенность в выборе таковых:

Кроме того. Сейчас в КНР мужчин больше, чем женщин. Потому что в деревне больше обращали внимание на мальчиков, чем на девочек. Поэтому сейчас среди мужчин большая конкуренция.

Таким образом, компаративный анализ идентичных семантико-функциональных полей даёт возможность систематизировать частотные нарушения синтаксических норм и разработать картотеку ошибок, упражнений и обучающих таблиц, которые позволят предупредить новые и скорректировать уже присутствующие в речи ошибки, а также выбрать направления дальнейших исследований в области сопоставления языков в целях преподавания языка как неродного.

Литература

1. Горелов В. И. Теоретическая грамматика китайского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / В. И. Горелов. – М.: Просвещение, 1989. – 318 с.
2. Копров В.Ю. Семантико-функциональная грамматика русского и английского языков / В.Ю. Копров. – М.: ФЛИНТА. Наука, 2016. – 348 с.
3. Шутова Е. И. Вопросы теории синтаксиса на основе сопоставления китайского и русского языков / Е. И. Шутова. – М.: Наука, 1984. – 264 с.
4. Loar Jian Kang. Chinese syntactic grammar: functional and conceptual principles / Jian Kang Loar. – Peter Lang, 2011. – xxiii, 493 p.

ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ГЛАГОЛАМИ ДВИЖЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Известно, что в языке находят отражение те черты внеязыковой действительности, которые являются важными для носителей культуры, пользующихся этим языком. Иностранцы, овладевая русским языком, в частности значением слов, начинают видеть мир под углом зрения изучаемого языка, сживаются с концептуализацией мира, характерной для этой культуры. Представление о том, что лексические единицы языка могут быть ключом к пониманию культуры языка, восходят к идеям В. Гумбольдта, к гипотезе Сепира-Уорфа, а в современной лингвистике развиваются в работах А. Вежбицкой, А.Д. Шмелёва, З.Д. Поповой, И.А. Стернина и др. и связаны с понятием картина мира.

Вслед за З.Д. Поповой и И.А. Стерниным «под картиной мира в самом общем виде предлагается понимать упорядоченную совокупность знаний о действительности, сформировавшуюся в общественном (а также групповом, индивидуальном) сознании» [4, с.4]. Национальная картина мира проявляется в единообразном поведении народа, в стереотипных ситуациях, в одинаковых представлениях народа о действительности. Особенно ярко национальное своеобразие проявляется во фразеологии. Глаголы движения занимают особое место в лексической и грамматической системе языка и представляют определенную трудность для иностранных студентов. Поэтому при изучении их в группах студентов продвинутого этапа обучения следует обращать внимание на те конфигурации смыслов, которые отражают именно «русский» взгляд на мир, в частности на те фразеологизмы, которые отражают ментальность русского народа. Под ментальностью понимается «миросозерцание в категориях и формах родного языка, в процессе познания соединяющее интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях» [2, с.15].

Наблюдения показывают, что во фразеологизмах с глаголами движения описываются противоположные черты русского характера: трудолюбие и лень, смелость и трусость, упорство и смирение, покорность и др. Это подтверждает мысль Бердяева о поляризованности русского характера, «в котором странным образом совмещаются доброта с жестокостью, душевная тонкость с грубостью, альтруизм с эгоизмом» [1, с. 5]. С одной стороны, русскому человеку свойственна **уверенность в себе** (*Вести себя как рыба в воде; Войти козырем; Высоко нести голову*), **смелость, бесстрашие, риск** (*Лезть в петлю; Пойти в огонь и в воду; Пойти на риск*); с другой стороны, - **нерешительность** (*Слова не идут с языка, Ходить кру-*

гом да около), **трусость** (*Идти по линии наименьшего сопротивления; Уходить в кусты*).

Трудолюбие для русской ментальности было и остается главным качеством человека (*Везти свой воз; Влезать во что-либо по уши; Вылезать из кожи*). Вместе с тем отрицательной чертой русского народа является **лень, безделье** (*Гонять лодыря; Собак гонять; Ходить руки в брюки*).

Русский человек привык **бороться с обстоятельствами** (*Грудью идти; Плыть против течения*) и готов **смириться с обстоятельствами** (*Плыть по воле волн; Плыть по течению*).

Кроме вышеуказанных черт русского народа, среди положительных можно ещё назвать **находчивость** (*Не лезть за словом в карман*), **честность** (*Идти прямым путём*). С неодобрением русские говорят о **болтливости** (этих фразеологизмов больше всего в нашем материале) (*Балясы разводить; Бобы разводить; Нести и с Дона и с моря; Нести околесицу*), **закрытости** (*Клещами слова не вытащишь из кого-либо; Клещами тащить из кого-либо*), **высокомерии** (*Высоко летать*), **легкомыслии** (*Ветер в голове ходит; Кто-либо мелко плавает*), **рассеянности** (*В одно ухо вошло, а в другое вышло*), **угодливости, заискивании** (*Ползать на брюхе перед кем-либо; Ходить на задних лапках перед кем-либо; Ходить на цыпочках перед кем-либо*).

Для русского человека характерна надежда на *авось*, т. е. «расчёт на счастливую случайность, на благополучный исход, на лёгкое и неожиданное везенье» [5]. По словам историка В. О. Ключевского, «наклонность дразнить счастье, играть в удачу и есть великорусский авось» [3]. Похожий смысл несут фразеологизмы *Кривая вывезет; Куда кривая ни вывезет; Везёт* кому-либо на счастье. Эти обороты особенно значимы для русского сознания, они описывают типично русское поведение в любых, в том числе и в критических ситуациях. «Неверие в себя и вера в судьбу», - так характеризует это качество Д. С. Лихачев.

Следует отметить и фразеологизмы, описывающие **отношения между людьми**. С одной стороны, **дружеское отношение** (*В гости приходить; Вести знакомство; Водить дружбу; гостеприимство* (*Водить хлеб-соль с кем-либо;*), с другой, - **враждебное отношение** (*Подносить пилюлю кому-либо; Сводить счеты с кем-либо*); **ссора, размолвка** (*Пух да перья летят от кого-либо; Чёрная кошка пробежала между кем-либо*); **клевета, сплетня** (*Взводить клевету; Наводить тень на кого-либо, что-либо*).

С одной стороны, **содействие, поддержка, помощь** (*Ввести в курс дела; Выводить на дорогу кого-либо; Тащить за уши кого-либо*), с другой, - **помеха, препятствие** (*Вогнать в гроб; Доводить кого-либо до ручки*). С одной стороны, **баловство, благосклонность** (*Войти в милость; Носить на руках*), с другой, - **наказание** (*Влетит кого-либо от кого-либо; Вывести вон; Выгнать взащей; Выгнать из дому; Вылетать на улицу*).

Фразеологизмы с глаголами движения показывают физическое состояние человека: *Войти в тело; Едва тащить ноги; Живот подводит* и др. Довольно много фразеологизмов с глаголами движения, выражающих **эмоциональное состояние человека**. При этом среди них много разговорных фразеологизмов, выражающих отрицательные эмоции: а) **беспокойство, волнение, страх** (*Мороз по коже пробегает; Мурашки бегают по спине*; б) **возмущение по поводу чьего-либо существования или появления и желания избавиться от него** (*Выносите, святые угодники; Как земля носит кого-либо; Не приведи бог*); в) **конфуз, гнев, обида, раздражение** (*Выйти из себя; Довести кого-либо до белого каления*); **подавленность, грусть** (*Тоска заползла в сердце; Ходить как в воду опущенный*).

Фразеологизмов, описывающих **хорошее душевное состояние**, гораздо меньше, например: а) **восхищение, восторг, удовольствие, радость** (*Войти во вкус; Кататься со смеха*); б) **удивление** (*Глазенки забегают; Глаза на лоб лезут*); в) **успокоение** (*Беспокойство отходило от сердца; Сердце отходит у кого-либо*).

Таким образом, русские фразеологизмы с глаголами движения несут огромный объём страноведческой информации. Русский народ проявляет в них свой характер, свою излюбленную метафоризацию, привычный образный склад речи. Поэтому они могут быть использованы как материал для изучения русского национального характера и ментальности русских людей.

Литература

1. Бердяев Н. Душа России / Н. Бердяев. – Л.: Сказ, 1990. – 30 с.
2. Колесов В.В. Язык и ментальность / В.В. Колесов. – СПб.: Петербургское востоковедение, 2004. – 240 с.
3. Ключевский В. О. Избранные лекции "Курса русской истории" / В.О. Ключевский. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 671 с
4. Попова З.Д. Язык и национальная картина мира / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж, 2002. – 59 с.
5. Шмелев Д.Н. Русский язык и внеязыковая действительность / Д.Н. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 496 с.

Чжэн Мяньюань

Воронеж, Воронежский государственный университет

БИТВА С ГЛАГОЛАМИ: ПРОБЛЕМЫ И ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ ПУТЕЙ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Я изучаю русский язык уже два года. Конечно, он значительно отличается от китайского, поэтому я столкнулась с многими трудностями. Главной из них стали глаголы.

В русском языке глаголы имеют разные формы и делятся на разные группы: совершенный и несовершенный вид, прошедшее, настоящее и будущее время, глаголы движения I и II групп, с префиксами и без.

Трудность освоения русских глаголов китайцами связана с тем, что в китайском языке глаголы не изменяются по роду, лицу и числу. Они никак не согласуются с другими словами в предложении и не имеют видовых форм. Например, и *говорить*, и *сказать* на китайский переводятся как 说 (shuo). Эти русские глаголы имеют разные формы в зависимости от лица и числа (*говорю – говоришь – говорит – говорим – говорите – говорят; скажу – скажешь – скажет – скажем – скажете – скажут*), а в китайском языке любое личное местоимение сочетается с глаголом 说 без его изменения. Что касается грамматического значения времени, то для его выражения к глаголам просто добавляют слова 将要 (jiang yao) в будущем, 在 (zai) в настоящем – чтобы указать на то, что действие происходит в момент речи, 过 (guo) в прошедшем. 过 есть синоним 了 (le). Они часто заменяют друг друга, но если 过 используется без ограничений (неважно, как давно совершилось действие: два дня или два года назад), то 了 обычно обозначает недавнее время. Эти грамматические элементы в русских учебниках по китайскому языку называют суффиксами и префиксами, а иногда частицами.

Таблица 1. Образование временных форм китайских глаголов

Время	Грамматический элемент	Форма с грамматическим значением времени
Прошедшее	过 (guo) / 了 (le)	说过 (shuo guo) / 说了 (shuo le)
Настоящее	在 (zai)	在说 (zai shuo)
Будущее	将要 (jiang yao)	将要说 (jiang yao shuo)

Итак, если в китайском языке есть одна форма прошедшего времени, то на её месте в русском языке будет восемь: *говорил, говорила, говорило, говорили; сказал, сказала, сказало, сказали*. В будущем времени – одна китайская форма и двенадцать русских: *буду говорить, будешь говорить, будет говорить, будем говорить, будете говорить, будут говорить; скажу, скажешь, скажет, скажем, скажете, скажут*. Причём формы будущего времени глаголов совершенного и несовершенного вида образуются разными способами.

У каждого из русских глаголов есть большая семья и разнообразные формы. Их общее число невозможно посчитать и крайне трудно запомнить, а без этого нельзя овладеть русским языком. Когда я говорю или пишу, то не могу быстро выбрать подходящую форму, поэтому всегда

долго продумываю каждое предложение. Вот уже два года я веду битву с глаголами. Но как победить их?

Чтобы найти метод решения проблемы, я приехала учиться в Россию. Меня удивило то, что в Воронежском государственном университете читается отдельный спецкурс по русскому глаголу для иностранных студентов (4 часа в неделю). Этот спецкурс очень заинтересовал меня. Во время изучения русских глаголов в Китае я всегда не до конца понимала различия в их значении и особенности употребления.

В китайских вузах не ведутся такие подробные занятия по глаголам и нет специальных учебников. Глагол рассматривается только в общем курсе грамматики, и это тоже 4 часа в неделю – на всю богатейшую грамматику русского языка. В результате мы обращаемся к изучению глаголов довольно редко, даже не каждую неделю.

Как мы изучаем глаголы на занятиях? Из-за недостатка времени преподаватель должен объяснять всё быстро и кратко. Например, рассказывая о видах глагола, на одном занятии говорят об общем значении совершенного и несовершенного видов и показывают их использование на некоторых примерах. После этого выполняется несколько заданий. На этом тема считается пройденной, и на следующем уроке переходят к новой теме, уже не связанной с глаголами. Без самостоятельного повторения, самостоятельного выполнения упражнений и закрепления во время практики речи сложный материал очень быстро забывается. Такая организация обучения неэффективна и вызывает у студентов много затруднений.

Теперь я изучаю русские глаголы в ВГУ и многое начинает становиться более понятным. Мне нравятся специальные учебники и учебные пособия о глаголах, где есть всесторонние объяснения, яркие иллюстрации и разнообразные упражнения, показывающие различия между глаголами [4–7].

Особенно полезны объяснения преподавателя. Иногда они отличаются от того, как нам объясняли эти темы в Китае, и в этих случаях можно сказать, что объяснения русского преподавателя более интересны и более конкретны, что помогает быстрее понять и усвоить материал. Например, нам легко было запомнить, что пара глаголов совершенного и несовершенного вида – это единое целое, как муж и жена, поэтому надо учить их одновременно и вспоминать тоже вместе. А падежи, которые следуют за этими глаголами, словно их дети, которых тоже нельзя отрывать от родителей.

Осваивать глаголы движения было для меня труднее, но и это стало легче, когда в самом начале курса было сказано о том, что они делятся на две группы, и их всего 18 пар: *ходить – идти, ездить – ехать, брести – бродить, везти – возить, вести – водить* и т. д. Запомнив их, мы пере-

шли на следующий этап и стали изучать глаголы с префиксами, обращая внимание на их значения и управление.

Москва веками строилась, и русские глаголы нельзя освоить в один день. Преподаватель всегда говорит нам, что надо иметь терпение и настойчивость, советует читать и учить каждый день. Но это не означает только самостоятельную работу, как в Китае. Мы вместе делаем упражнения, и это помогает мне лучше понимать употребление глаголов.

Разумеется, на занятиях по грамматике в Китае мы тоже делаем упражнения, но их не так много, они не так подробны и разнообразны. Так, на 2 курсе к теме «глаголы движения» даётся всего 7 упражнений, в которых отрабатывается употребление 7 основных пар: *идти – ходить, ехать – ездить, нести – носить, везти – возить, вести – водить, летать – лететь, плавать – плыть*. Все остальные глаголы указываются только в теоретической части и не входят в материал упражнений.

Кроме того, каждое задание очень ограничивает выбор вариантов – например, в зависимости от обстоятельств использовать глаголы *идти – ходить* или *ехать – ездить* в надлежащих формах. [1, с. 135] Нам не предлагают выбрать подходящий глагол, поэтому трудно усвоить особенности их употребления. Краткая теория и 7 упражнений не позволяют овладеть глаголами движения, научиться использовать их в речи.

В следующей части учебного пособия даётся ещё одна тема, связанная с глаголами, которые были изучены ранее – это глаголы движения с префиксами. Здесь есть 13 упражнений, но ни в одном из них не повторяется деление на группы. Всё касается только префиксов. [2, с. 210–213]

Учебные пособия, по которым мы занимаемся в ВГУ, построены совсем иначе. Упражнений в них гораздо больше, они более подробны, и сложность заданий всё время повышается, чтобы можно было не только познакомиться с темой, но и достаточно глубоко изучить её, закрепить полученные знания.

Особенно полезны такие упражнения, в которых требуется заменить выделенные в тексте глаголы движения синонимичными глаголами из приложения [4, с. 10], изменить предложения так, чтобы они описывали движение на транспорте [4, с. 14], использовать глаголы движения определённой группы в определённой грамматической форме [4, с. 18], вставить необходимые глаголы движения с префиксами в нужной форме [4, с. 30] и т. п. Например, даётся предложение:

Я люблю медленно ходить по осеннему лесу.

Здесь словосочетание *медленно ходить* можно заменить глаголом *бродить*. В следующем примере нужна не только замена глагола, но и подстановка дополнения:

Антон идёт на почту. → Антон едет на почту на автобусе.

Глаголы движения с префиксами нередко имеют антонимы, и упражнения помогают нам запомнить антонимичные пары:

Вчера Максим ушёл от нас поздно. ↔ Этот теплоход придёт в Одессу завтра.

Из этой страны вывозят на экспорт лес, а ввозят импортные продукты питания. [4, с. 30–31]

Эти упражнения помогают студентам экономить время и быстрее запоминать антонимичные префиксы (*в(о)-/вы-; при-/у-; под(о)-/от(о)-; с(о)-/раз(о)-*) и дают примеры сочетаемости слов, позволяя нам расширить словарный запас актуальной лексикой (*вывозить на экспорт, ввозить импорт*). Ведь самое трудное для иностранцев – не просто запомнить слова, а научиться их правильно использовать в подходящих ситуациях [3, с.8].

Каждый раз, когда мы ошибаемся, преподаватель помогает нам исправлять ошибки и анализировать их. Он говорит, что упражнения надо записывать в голове, а не оставлять их на бумаге – так наши знания не забудутся и всегда будут у нас под рукой.

Наиболее важно то, что, обучаясь здесь, мы должны постоянно применять глаголы в практике речи. Раньше я старалась избегать глаголов, но если не использовать их, то речь никогда не будет правильной, пусть даже люди смогут её понять. Это не стандартный русский язык, которым нам необходимо овладеть. Поэтому преподаватель требует от нас использовать глаголы, когда мы разговариваем с ним, и в повседневной жизни я научилась требовать этого от себя.

Конечно, в русском языке очень много глаголов, а у глаголов очень много форм. Конечно, как говорят наши преподаватели, даже русские не всегда используют все их правильно, а для китайцев это ещё труднее в силу причин, о которых мы уже говорили. Но это не значит, что мы должны сдаваться, проиграв войну глаголам.

Это значит, что надо искать эффективные пути изучения, надо делить каждый путь на этапы и на начальном этапе уделять особое внимание тому, что мы часто слышим и употребляем в жизни. Запомнив эти основные глаголы, можно будет расширять свой словарный запас, открывая для себя новые темы и новые стороны жизни. Таким образом вполне реально научиться говорить по-русски лучше, чем раньше, и постоянно повышать свой уровень.

Я продолжаю изучать русский язык, и это значит, что моя битва с глаголами продолжается. Но я надеюсь, что у меня получится в итоге заключить с ними мир.

Литература

1. Восток. Учебник русского языка для вузов: книга для студента / [под ред. Ши Тецянь]. – Ч. 2. – Пекин : Изд-во 外语教学与研究出版社, 2010. – 292 с.

2. Восток. Учебник русского языка для вузов: книга для студента / [под ред. Ши Тецянь]. – Ч. 3. – Пекин : Изд-во 外语教学与研究出版社, 2009. – 300 с.

3. Егорова А.Ф. Трудные случаи русской грамматики: сборник упражнений по русскому языку как иностранному / А.Ф. Егорова. – 8-е изд. – СПб.: Златоуст, 2016. – 100 с.

4. Распопова Т. И. Справочник-тренинг по русским глаголам движения: учеб. пособие для иностранных учащихся / Т. И. Распопова. – 2-е изд., испр. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2014. – 67 с.

5. Шкунников В.А. Виды глагола в русском языке: методическая разработка для занятий с иностранными учащимися по спецкурсу «Русский глагол» / В.А. Шкунников. – Выпуск 1.– Воронеж: ИМО ВГУ, 2003. – 42 с.

6. Шкунников В.А. Виды глагола в русском языке: методическая разработка для занятий с иностранными учащимися по спецкурсу «Русский глагол» / В.А. Шкунников. – Вып. 2.– Воронеж: ИМО ВГУ, 2004. – 59 с.

7. Шкунников В.А. Русский глагол: учебные материалы по спецкурсу для иностранных учащихся: Вопросы теории и практики / В.А.Шкунников. – Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2013. – 96 с.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Е.А. Волкова

*Нижегород, Нижегородская государственная
медицинская академия*

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА МЕДИЦИНЫ (НА ПРИМЕРЕ МЕТАЯЗЫКА ОТОЛАРИНГОЛОГИИ)

В последнее время в научной сфере наблюдается повышенный интерес к профессиональным языкам, в частности, к языку медицины (Игнатенко О.П., Фатеева Ю.Г., Костромина Т.А., Князева Т.Х. и др.). Это связано с тем, что остается актуальным вопрос об уровне владения профессиональной речью современными специалистами. Интерес к языку медицины обусловлен и тем, что большое количество иностранных граждан получает медицинское образование в России. Исследование языка медицины интересно в данном случае с позиций содержания обучения иностранных студентов-медиков русскому языку как иностранному.

Особенность языка медицины, как и языка других специальностей, проявляется прежде всего в его лексическом составе. Рассмотрим лексику языка медицины на примере метаязыка отоларингологии. Под метаязыком мы понимаем язык описания понятий: «метаязык – язык для описания логико-понятийных систем» [2, с.15].

Основной частью метаязыка любой специальности, в частности отоларингологии, является терминология. Особым качеством большинства медицинских терминов является их интернациональность. Даже при отличающемся фонетическом и грамматическом оформлении таких терминов в различных языках их суть ясна. Идентичность лексического значения медицинских терминов обусловлена единым происхождением – латинским или греческим.

В разделе отоларингологии мы также находим много терминов-интернационализмов. Из массива исследованной нами терминологии своеязычными терминами является лишь около 20%, а 80% заимствованы. Так, термины *ринит*, *глоссит*, *ларингит*, *отит*, *синусит*, *тонзиллит*, *оталгия* являются заимствованиями. Часто такие термины однотипны по структуре: они состоят из двух элементов греческого происхождения – корень обозначает название части тела (“*rhinos*” – нос, “*glossos*” – язык, “*laryngos*” – горло, “*otos*” – ухо, “*sinus para nasalis*” – околоносовая пазуха, “*tonsilla*” – миндалина), а суффикс называет патологию (“*itis*” – воспаление, “*pathos*” – заболевание, “*algos*” – боль). Для наименования патологий используется также терминообразовательный элемент «-оз» = «разрас-

тание», но такие производные термины представлены реже: *отомикоз, папилломатоз, полипоз*.

Наиболее распространены термины, означающие название воспалительных процессов, имеющие словообразовательный элемент «ит»: *отит, ринит, эпиглоттит, тонзиллит* и т.д.

Распространены термины, включающие разнообразные приставки *гипер* (греч. «*hyper-*») – чрезмерное повышение, увеличение; *гипо* (греч. «*hypo-*») – уменьшение, слабая выраженность; а (греч. «*a-*» / «*an-*») – отсутствие признака или качества, выраженного во второй части термина); *дис* (греч. «*dys-*») – отклонение от нормы, нарушение функции. К таким терминам относятся: *гипертермия* (перегревание), *гиперемия* (увеличенное кровонаполнение), *гиперосмия* (обострение обоняния), *гипосмия* (понижение обоняния), *аносмия* (отсутствие обоняния), *афония* (отсутствие голоса), *дисфония* (нарушение голоса).

Своеязычных терминов в метаязыке оториноларингологии значительно меньше: *обморожение носа, опухоль носа, рожистое воспаление, тугухость*. Размышляя над вопросом, есть ли в метаязыке отоларингологии ненормативная терминология (по классификации З.И. Комаровой), мы проанализировали речь отоларингологов. Эти наблюдения показали, что подобные лексические единицы врачи используют в профессиональном общении. В основном, это профессионализмы («*хроник*» – больной, страдающий хроническим заболеванием) и индивидуально-образные выражения: «*ку-кушка*» – промывание пазух носа (врачи называют так эту процедуру, т.к. при ее проведении больной говорит «ку-ку»), «*накрыть стол*» – подготовить стерильный инструмент. Однако количество таких лексических единиц незначительно.

Теперь остановимся на структурных особенностях терминов отоларингологии. Терминологии этой области знания свойственны различные структурные модели:

– однословные термины: *ринит, глоссит, волчанка, отит* и т.д.

– термины-словосочетания различного типа: *аллергический ринит, метод Снаппера, отогенный внутричерепной абсцесс, повредить барабанную перепонку*.

Анализ письменной речи врача-отоларинголога показал наличие аббревиатур, функционирующих в качестве терминов: *AD* (от лат. *Auricula Decstra* = правое ухо) и *AS* (от лат. *Auricula Sinistra* = левое ухо); *Mt* (от лат. *Membrana tympani*) = барабанная перепонка; *ш.р.* = шепотная речь; *р.р.* = разговорная речь; *B* – воздушная проходимость и т.д.

Проанализированный материал показывает, что в метаязыке отоларингологии преобладают однословные термины и двусловные термины с моделью прилагательное + существительное (Adj + N).

Согласно классификации В.П. Даниленко [3, с. 42], в метаязыке отоларингологии можно выделить следующие языковые термины:

– термины-слова: а) производные (*ухо, нос, пазуха, кровь*); б) производные (*ушной, носовой, кровяной*); в) сложные (*звуковосприятие, звукопроведение*); г) аббревиатуры (*ЛОР*);

– термины-словосочетания (*барабанная перепонка, лобная пазуха, гайморова пазуха, ушная раковина, признак Снегирева, потерять слух*);

– термины-предложения (*Откройте рот! Скажите «а»!*)

Неязыковые термины (знаки, графические символы, цифры) в метаязыке оториноларингологии представлены в небольшом количестве: () – длительность звучания камертона в норме.

Среди терминов-словосочетаний метаязыка отоларингологии находим:

– свободные терминологические словосочетания, где каждый из компонентов – термин и каждый компонент может вступать в двустороннюю связь с другими словами (*острый отит – хронический отит, острый синусит – острый ринит, хронический синусит – хронический ринит* и т.п.);

– несвободные терминологические словосочетания, в которых компоненты, взятые изолированно, могут быть и нетерминами (*кайма губ – кайма на материале, губы ребенка; ушная раковина – раковина моллюска, ушной врач; окно улитки – окно дома, улитка (насекомое); рукоятка молоточка – рукоятка молотка, молоточек (уменьш. название инструмента); ножка стремени – ножка ребенка, вдеть ноги в стремя*);

– неразложимые словосочетания – термины-фразеологизмы (*пылающий зев, волчья пасть*).

Как отмечают Е.Н. Вакулова, Р.Ю. Кобрин, Э.В. Кузнецова, А.А. Реформатский и другие ученые, в лексической системе русского языка постоянно происходят процессы терминологизации и детерминологизации [1, с.46], [6, с. 114]. В связи с тем, что медицина – область знания, которая предполагает постоянный контакт врача и пациента, то, с одной стороны, многочисленные медицинские термины проникают в литературный язык, а с другой – масса стилистически сниженных и эмоционально окрашенных слов общелитературного языка используется в качестве синонимов медицинских терминов. Поэтому одной из характерных черт метаязыка отоларингологии является наличие большого количества общеупотребительных и разговорных слов, которые используются как синонимы терминам оториноларингологии, так как сфера функционирования терминологии – это профессиональные языки, а область применения общеупотребительных слов, синонимичных термину, – это разговорный стиль.

Субституция терминов их функционально-стилистическими эквивалентами в процессе общения врача и пациента ставит перед методистами русского языка как иностранного насущную задачу формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего врача-отоларинголога с учетом этих языковых фактов.

В метаязыке отоларингологии мы выделяем следующие типы синонимов: 1) абсолютные (дублиеты) – полностью совпадающие по значению и контекстам употребления термины: *ринолалия* – *ринофония* (синдром гнусавости), *экссудат* – *выпот* (жидкость, образующаяся в месте воспаления); 2) семантические – синонимы, отличающиеся оттенками значения: *чесаться* – *щекотать* – *саднить*, показывают степень неприятных ощущений при зуде; «*чесаться*» – испытывать зуд, «*щекотать*» – вызывать легкое раздражение при касании, «*саднить*» – болеть от воспаленности; 3) стилистические – синонимы, которые отличаются друг от друга экспрессивно-эмоциональной окраской и употребляются в разных стилях речи: *потерять слух* (нейтр.) – *оглохнуть* (разг.), *иррадиировать* (мед.) – *распространяться* (нейтр.) – *отдавать* (разг.); 4) семантико-стилистические – синонимы, отличающиеся и семантически, и стилистически: «*полип* (мед.) – доброкачественная опухоль слизистой оболочки», «*нарост* (нейтр.) – образование, наросшее на поверхности чего-либо».

Синонимы метаязыка отоларингологии объединяются в синонимические ряды. По количеству компонентов такие лексико-семантические парадигмы неодинаковы: существуют как простые двучленные объединения (*папиллома* – *пузырек*, *полип* – *нарост* и т.д.), которые более свойственны рассматриваемому метаязыку, так и многочленные (*профузный* – *обильный* – *сильный* – *большой* – *значительный*). Синонимические ряды метаязыка оториноларингологии неоднородны по лексико-грамматической отнесенности – есть ряды, представленные синонимами одной части речи: существительными (*инфильтрат* – *уплотнение*), прилагательными (*моноауральный* – *односторонний*), глаголами (*знобит* – *лихорадит* – *трясти*); другие синонимические ряды включают глагольно-именные и устойчивые сочетания: *потерять слух* – *оглохнуть*.

В каждом синонимическом ряду терминов и их синонимов (функционально-стилистических эквивалентов) целесообразно выделять доминанту. Доминантой синонимического ряда метаязыка отоларингологии является, как правило, термин латинского или греческого происхождения, свободный от экспрессивно-стилистических оттенков: интернациональный термин понятен ЛОР-врачам различных стран, так как имеет не только наибольшее распространение в языке науки, но и сходное звуковое оформление в разных языках. Выделение доминанты помогает в процессе обучения иностранных студентов-медиков русскому языку. Поскольку доминантой становятся наиболее частотные термины, которые студенты усваивают в процессе учебной деятельности, мы опираемся на эту доминанту при знакомстве иностранцев с функциональными субститутами термина. Незнание наиболее распространенных субститутов термина ведет к коммуникационным ошибкам и недопониманию между будущими медиками и их пациентами.

Итак, анализ лексического состава метаязыка отоларингологии показал, что большую часть профессионального языка представляют термины латинского и греческого происхождения. В метаязыке представлены термины-слова, термины-словосочетания и термины-предложения, однако преобладают однословные термины и двусловные термины с моделью Adj + N. В метаязыке отоларингологии широко представлено явление субституции терминов их функционально-стилистическими эквивалентами (синонимами). Изучение эквивалентов на уроках РКИ с иностранными студентами-медиками способствует успешному формированию их профессионально-коммуникативной компетенции.

Литература

1. Вакулова Е.Н. Некоторые особенности функционирования лексики общего фонда в специальной сфере / Е.Н. Вакулова // Язык специальности на занятиях по русскому языку как иностранному: межвузовский сборник / [под ред. К.А. Рогова]. – Ленинград, 1989. – С.45-48.
2. Герд А.С. Факторы эволюции специального текста / А.С. Герд // Термин и слово: межвузовский сборник, посвященный 80-летию проф. Б.Н. Головина. – Н.Новгород, 1997. – С. 13-17.
3. Даниленко В.П. Лексико-семантические и грамматические особенности слов-терминов / В.П. Даниленко // Исследования по русской терминологии. – Москва: Наука, 1971. – С.7-77.
4. Игнатенко О.П. Профессиональные фразеологизмы в практическом курсе русского языка как иностранного (на материале языка медицины) / О.П. Игнатенко, Ю.Г. Фатеева // Вестник Волгоградского государственного университета. – Серия 2: Языкознание. – 2017. – Т.16 – С. 181-188.
5. Князева Т.Х. Латинский язык как основной язык медицины / Т.Х. Князева // Инновационная наука. – 2016. – № 5 (3). – С. 137-139.
6. Кобрин Р.Ю. Опыт психолингвистического анализа понятийного содержания терминов и общеупотребительных слов / Р.Ю. Кобрин, О.В. Иванова // Термины в языке и речи: межвузовский сборник. – Горький: Изд-во ГГУ, 1985. – С. 106-114.
7. Комарова З.И. Семантическая структура специального слова и ее лексикографическое описание / З.И. Комарова. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 156 с.
8. Костромина Т.А. Язык медицины как средство профессионального общения: учеб. пособие по дисциплине «Латинский язык и основы медицинской терминологии» для иностранных студентов лечебного факультета (на английском языке) / Т. А. Костромина. – 3-е изд.9, доп. – Курск, 2007. – 198 с.

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Основной целью обучения русскому языку как иностранному является овладение языком как средством получения знаний по профилю института.

Об уровне языковой подготовки будущего специалиста можно судить, в частности, и по тому, насколько активно он пользуется языком профессионального общения.

При обучении языку специальности преподаватель формирует коммуникативную компетенцию иностранных учащихся.

Одним из основных вопросов преподавания русского языка является вопрос отбора лексического материала, его организации и предъявлении в зависимости от коммуникативной направленности обучения.

Интерес к проблемам развития терминологической лексики, к функционированию отдельных терминосистем чрезвычайно характерен для современной лингвистической литературы. Много внимания исследователи уделяют вопросу о соотношении части речи и термина. Данный вопрос стал предметом особого рассмотрения с тех пор, как только термин выделился в самостоятельный аспект лингвистического исследования. Об этом писал ещё Г.О. Винокур. Он считал, что «глагольность как грамматическая категория действия в технической терминологии выступает не в форме самих глаголов, которые не могут быть выразителем логического субъекта, а в форме отвлечённых существительных, сохраняющих значение действия, но сочетающих его со значением абстрактной предметности [2, с. 13]. Так, например, такие слова, как *закалять, обжигать, травить*, обозначающие технические процессы, но не являющиеся терминологическим названием этих процессов, по его мнению, послужили основой для образования отвлечённых существительных-терминов: *закалка, обжиг, травление*.

Преимущественное употребление имён существительных в качестве терминов О.С. Ахманова объясняет тем, что система существительных в европейских языках «настолько развита, имеются настолько неограниченные возможности образовывать отглагольные существительные и отвлечённые существительные, образованные от основ прилагательных, что основной состав терминологического списка для этих языков вполне может быть исчерпан существительными» [1, с. 11].

В Словаре русского языка в 4-х томах мы находим следующие глаголы: *копулировать* сов. и несов. биол. «прививать деревья особым способом»; *слиться /сливаться* попарно (о низших организмах); *одревесневеть* сов. спец. «приобрести свойства древесины (о растительных клетках и тка-

нях)»; *окорить* сов., перех. (несов. *окорять*) спец. «очистить от коры»; *окуклиться* сов. (несов. *окукливаться*) зоол. «превратиться из личинки в куколку»; *окулировать* сов. и несов., перех. сад. «привить (прививать) на дикое растение глазок культурного растения»; *спариться* сов. (несов. *спариваться*) с-х. «ойтись для случки» (о самце и самке); *случиться*.

Состав и функционирование глагольной лексики определяются учебными специальными текстами, которые по своим стилистическим характеристикам относятся к научному стилю.

Терминологичность таких глагольных лексем подтверждается тем, что они используются как производящие слова при образовании терминов-существительных: *окорить* → *окорка*, *окукливаться* → *окукливание*, *коконироваться* → *коконирование*, *ветвиться* → *ветвление*, *окулировать* → *окулировка*. Специализация лексического значения глаголов происходит также благодаря детерминированности его лесохозяйственными понятиями, связанными с обозначением объектов: *откладывать яйца*, *вырубать лес*.

Термины – существительные фиксируются толковыми и терминологическими словарями, общими и отраслевыми энциклопедиями. Глагольная лексика такой фиксации и семантического анализа не получила.

По сфере распространения глагольная лексика лесохозяйственных текстов является общелитературной и общенаучной. Общенаучную глагольную лексику составляют, во-первых, глаголы интеллектуальной деятельности и передачи информации и, во-вторых, глаголы, называющие общебиологические и сельскохозяйственные явления.

Очень часто авторы учебников по специальности «Лесное хозяйство» для выражения одного и того же понятия используют разные средства – то глагол, то производное от него, то соотносительное с ним имя существительное.

Например, чаще всего встречается *мумификация* плодов и семян, но *мумифицироваться* могут также отдельные участки листьев и других органов растений. *Мумифицированные* семена теряют всхожесть. *Мумификацией* поражаются семена берёзы, ольхи, дуба и других пород. *Одревесневают* срединные пластинки, а в основании стебля *одревеснение* распространяется и на всю стенку. В питомнике кедр высевают весной или осенью *стратифицированными* семенами. *Стратификацию* проводят в траншеях с песком (6-7 месяцев) или под снегом в течение не менее 2-4 месяцев. При весенних посевах семена *стратифицируют* при температуре 16-22 °С в течение 40-80 дней.

Глаголы-термины, несмотря на их относительно небольшое количество в глагольной лексике учебно-научных текстов, являются одним из стилеобразующих элементов. Они незаменимы, так как выражают признак процессуальности в терминологически точном, но одновременно специфическом значении.

В составе глагольной терминологической лексики лесохозяйственных текстов выделяется два основных пласта – профильная и узкоспециальная глагольная лексика. Между этими пластами нет четких границ, имеются переходные случаи, и отнесение глаголов к профильным или узкоспециальным часто зависит от широкого контекста, который уточняет значение глагола. Выделение профильной и узкоспециальной глагольной терминологии необходимо в учебных целях. Это способствует распределению лексики по этапам обучения.

Профильными глаголами мы называем глаголы, встречающиеся в родственных дисциплинах и обозначающие основные процессы именно этой отрасли знаний.

В профильную терминологию вошли такие термины, как *ветвиться, гнездиться, изреживать, копулировать, культивировать, куститься, нереститься, одревеснеть, окорять, омолаживаться, опадать, оплодотворять, опыливать, осыпаться, отрождаться, плодоносить, прорасти, размножиться, распускаться, увянуть, усыхать* и другие.

Термины, встречающиеся лишь в одной или двух близких дисциплинах, отнесены в разряд узкоспециальной терминологии. Сюда вошли следующие глаголы: *анастомозировать, вегетировать, вылупляться, коконироваться, кутинизироваться, мульчировать, мумифицироваться, окореняться, окукливаться, отпочковываться, пробковеть, самооплодотворяться, самоопыляться, склерифицироваться, спариваться, суберинизироваться, суховершинить* и другие.

В лесохозяйственных текстах встречаются также термины – глаголы, которые в словарях рассматриваются как биологические, сельскохозяйственные, медицинские, а также этнографические и исторические.

Так, глагол *откладывать (отложить)* рассматривается как математический и биологический термин: в математике он означает «отмерив, отметить на прямой», в биологии – «оставить для продолжения потомства».

Если учитывать синтагматические отношения, то терминологичность глаголов зависит от его окружения (выражение субъекта и объекта действия).

С этой точки зрения необходимо различать: во-первых, глаголы с терминологическим значением, которые выражают специальные понятия (*окукливаться, окорить, коконироваться* и другие), и, во-вторых, глаголы, лишь одно из значений которых является терминологическим (*сажать, вырубать, откладывать* и другие).

В качестве примера возьмем глагол *сажать*, требующий прямого дополнения:

Практикам-садоводам хорошо известно, что черенки (отрезки побега) надо *сажать* в почву морфологически нижним концом, а не верхним, так как корни всегда образуются в основании.

В глагольно-именном словосочетании *сажать черенки* терминологическое значение глагола возникло в результате употребления его лишь в одном из одиннадцати значений – «зарывать в землю корни саженцев, семена, клубни, луковицы и т. п. с целью выращивания растений».

Таким образом, узкоспециальная и профильная глагольная терминология составляет менее 5 % от всего объёма выборки глагольной лексики, тем не менее она обладает большой информативностью как по передаваемому содержанию, так и по способности отнести текст к конкретной специальности. Понимание конкретного содержания текста по специальности требует хорошего знания глаголов и существительных, имеющих специализированное терминологическое значение.

Литература

1. Ахманова О.С. Основы компонентного анализа – Москва: МГУ, 1969. – 98 с.
2. Винокур Г.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Тр. Московского института истории, философии и литературы. Москва: Наука, 1939. – Т.1. – С.3-54.
3. Словарь русского языка: В 4 – х. т. / [под ред. А.П. Евгеньевой]. – 2 – е изд, испр и доп. – Москва : Русский язык, 1981-1984.

В.А. Кононова, Е.В. Федорова

Тверь, Военная академия воздушно-космической обороны

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ МАТЕМАТИКИ С ИНОСТРАННЫМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

В методической литературе уделяется большое внимание координации обучения русскому языку как иностранному и специальным предметам, которые представляют собой одно из перспективных направлений повышения эффективности учебного процесса. Особенно актуальным этот вопрос является для военных вузов, в которых координационные связи в деятельности кафедр недостаточно активны. В этом случае под координацией обучения понимается оптимальное распределение функций между преподавателями русского языка и специальных дисциплин.

Однако не менее важным является координация в работе преподавателей-русистов, преподающих разные аспекты языка на начальном этапе обучения, что довольно часто практикуется на подготовительных факультетах российских вузов. В данном случае, с нашей точки зрения, координация обучения русскому языку как иностранному предполагает целенаправленные согласованные усилия преподавателя-грамматиста и преподавателя научного стиля речи по осуществлению единому языковому режиму, развитию лексико-грамматических навыков, навыков чтения, говорения, аудирования.

На основе многолетнего опыта преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе нами выявлены определённые трудности, которые испытывают обучающиеся, приступая к изучению научного стиля речи сразу после вводно-фонетического курса.

Наиболее ярко эти трудности проявляются, если занятия по научному стилю речи проводит преподаватель, который работает только с профессионально ориентированными учебными материалами.

В период вводно-фонетического курса у обучающихся формируются основные произносительные навыки, первичные лексико-грамматические навыки, навыки аудирования, говорения и чтения на материале общеупотребительной лексики. Перенос же этих навыков на материал научного стиля речи сопровождается значительными трудностями. Так, например, хорошо зная модель образования множественного числа существительных среднего рода с изменением места ударения (окн \mathbf{O} – \mathbf{O} кна), обучающиеся не могут образовать форму множественного числа существительного «число» (числ \mathbf{O} – ч $\mathbf{И}$ сла). Обучающиеся не могут перенести этот навык на математическую лексику по аналогии. Исходя из этого, считаем, что одной из важных задач преподавателя научного стиля речи является формирование у обучающихся умения использовать полученные ранее фонетические и грамматические навыки на другом лексическом материале. Для этого преподаватель научного стиля речи должен иметь представление о том, что уже знают и умеют обучающиеся к определённому моменту обучения. Иногда бывает достаточно упомянуть известную модель, чтобы помочь обучающимся (слово «решение»: парадигма склонения нового для них слова соответствует парадигме слов «задание», «упражнение», «здание», хорошо известных обучающимся). Поэтому для закрепления произносительных навыков, навыков чтения, аудирования, говорения, для активизации профессионально ориентированной лексики преподаватель должен использовать в учебном процессе знакомую иностранным военнослужащим систему упражнений, заданий.

К началу изучения научного стиля речи у обучающихся уже сформированы основные произносительные навыки: редуцирование гласных, оглушение звонких согласных перед глухими и в конце слова, озвончение глухих согласных перед звонкими, слитное произношение предлогов с су-

ществительными; они знакомы с особенностями русской ритмики, наличием подвижного ударения в русских словах. Поэтому, работая над фонетической оболочкой слов научного стиля речи, которые зачастую характеризуются многосложностью, над правильным произношением словосочетаний и предложений, преподаватель должен опираться на ранее сформированные у обучающихся умения и навыки и обеспечивать дальнейшее их развитие, ориентируясь на знакомую иностранным военным служащим системе упражнений.

Такой подход был реализован в пособии по научному стилю речи на материале математики, которое было разработано на кафедре русского языка Военной академии воздушно-космической обороны города Твери. Целью данного пособия как раз и является осуществление переноса первичных фонетических и грамматических навыков, сформированных у обучающихся во время вводно-фонетического курса, на материал научного стиля речи, знакомство с особенностями данного стиля, с основными конструкциями научного стиля речи, овладения обучающимся минимумом математической лексики, необходимой для дальнейшего изучения специальных дисциплин, развития навыков чтения, говорения, аудирования, первичных навыков записи лекции на материале научного стиля речи.

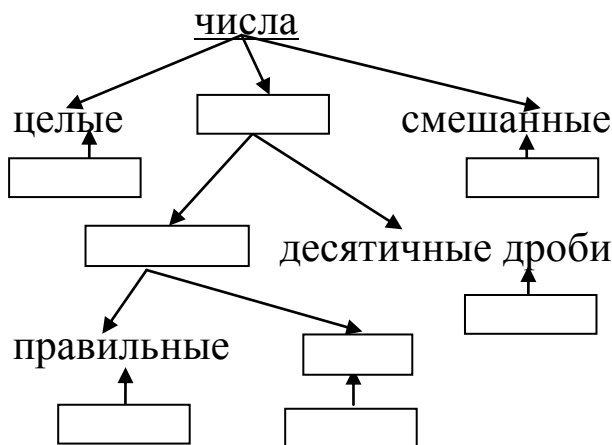
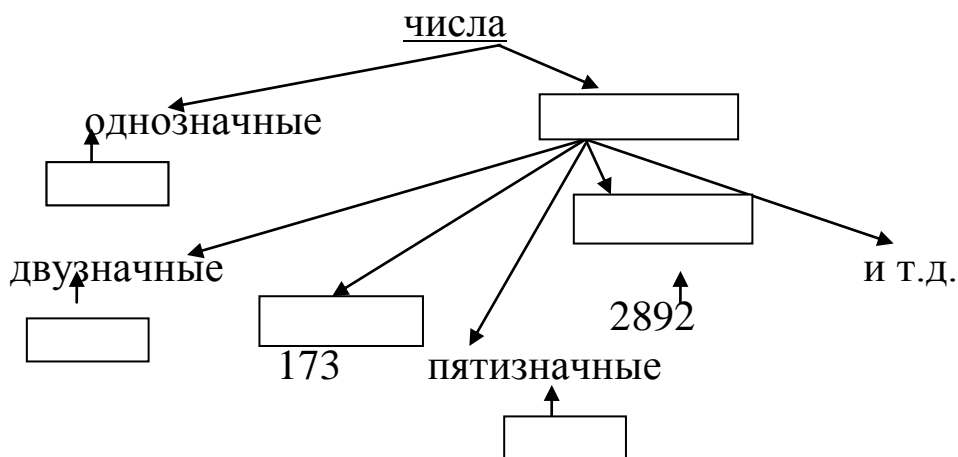
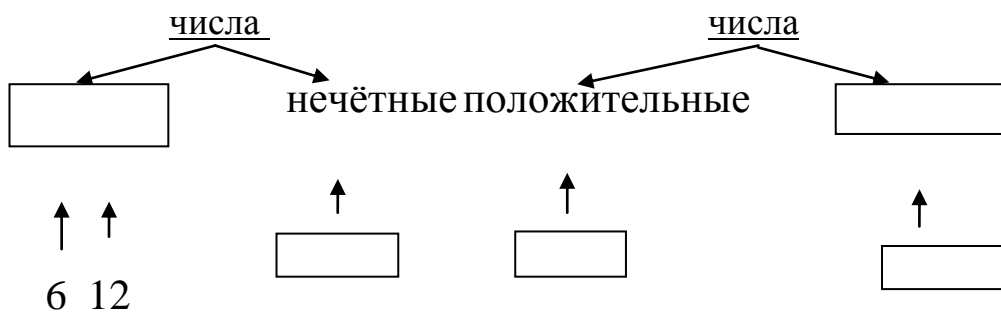
Пособие включает в себя 28 уроков, имеющих в основном общую структуру: презентация нового материала, отработка его в упражнениях, работа с печатным текстом, работа с аудиотекстом, продуцирование собственного монологического высказывания, письменные грамматические задания. В приложении представлены материалы для преподавателя, содержащие задания аудитивного характера, некоторые методические рекомендации.

Лексический материал пособия способствует накоплению потенциального словаря терминов в границах очерченной области профессионального знания и позволяет подготовить обучающихся к восприятию материала по данной дисциплине на основных курсах.

Логика построения учебного пособия отвечает поставленной лингводидактической цели. Система предлагаемых заданий, подбор текстов способствуют овладению навыками речевого общения в учебно-профессиональной сфере. Наличие большого количества таблиц, схем облегчает восприятие материала.

В первых уроках в соответствии с принципами преемственности имеются задания на чтение новых слов по ритмическим моделям с учётом редукции гласных, озвончения и оглушения согласных в определённых позициях, определение ритмической модели слова со слуха и задания, развивающие навыки аудирования на уровне слов (математический диктант), на уровне словосочетаний, предложений, микротекстов с элементами краткой записи, что способствует более плавному переходу к обучению конспектированию со слуха на материале научного стиля речи.

Регулярное выполнение грамматических заданий с математической лексикой позволяет развивать ранее сформированные навыки использования предложно-падежной системы и формировать навыки использования основных конструкций научного стиля речи. Построение высказываний по схемам, опорным словам способствует развитию навыков говорения. Например, обучающимся предлагается восстановить схемы и составить рассказ о классификации чисел с определениями понятий и примерами, опираясь на данные схемы, используя различные конструкции НСР.



Приведем возможный вариант части составленного обучаемыми текста.

Числа подразделяются на четные и нечетные в зависимости от возможности разделить их на 2 без остатка. Если числа можно разделить на 2 без остатка, то такие числа называются четными. Например, числа 6 и 12 являются четными числами. Если число нельзя разделить на 2 без остатка, то такое число называют нечетным. Например, число 7 относится к нечетным числам.

Работа с печатным текстом научного характера обеспечивает дальнейшее развитие навыков изучающего, поискового, просмотрового чтения, формирование которых было начато в период вводно-фонетического курса на материале общеупотребительной лексики.

Такой подход обеспечит довольно безболезненный переход к работе над более сложным профессионально ориентированным материалом, а в дальнейшем – к изучению специальных дисциплин с преподавателем-предметником.

Литература

1. Акишина А.А. Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – 6-е изд., стереотип. – Москва: Русский язык. Курсы, 2008. – 256 с.

2. Аросева Т.Е. Пособие по научному стилю речи. Основной курс. Технический профиль / Т.Е. Аросева, Л.Г. Рогова, М.Ф. Сафьянова. – Москва: Русский язык, 2010. – 254 с.

3. Федорова Е.В. Русский язык. Научный стиль речи: математическая лексика / Е.В. Федорова, М.С. Шавга. – Тверь: ВА ВКО, 2017. – 214 с.

4. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – Москва: Высшая школа, 2003. – 334 с.

А.А. Соколова, Н.А. Фатеева

*Тюмень, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище
имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Формирование коммуникативной компетенции является основной задачей современной теории и практики преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

М.А. Сокол отмечает, что «в настоящее время методика преподавания иностранных языков, в том числе и русского как иностранного, при-

знаёт конечной целью обучения языку формирование коммуникативной компетенции» [6, с. 6].

Путь к овладению коммуникативной компетенцией – выработка коммуникативных навыков, в первую очередь – профессиональных. Для формирования профессиональных коммуникативных навыков будущих военных инженеров необходимо на уроках РКИ работать с текстами, относящимися к научно-учебному функциональному подстилю.

Инженерный текст, в том числе учебный, имеет чёткую структуру, базирующуюся на основных этапах инженерного поиска. И.Б. Авдеева выявила универсальную структуру инженерных текстов, назвав её «архитектоникой инженерного текста / дискурса»:

1. Понятие об объекте. Классификация объектов.
2. Количественные и качественные характеристики объектов.
3. Постановка проблемы.
4. Формулировка задачи.
5. Решение:
 - а) в идеальных условиях;
 - б) в реальных условиях.
6. Оценка результатов решения [1, с. 17].

С такого рода текстами курсанты сталкиваются на специальных дисциплинах (инженерные заграждения, фортификация, взрывное дело и т.п.) Освоить содержание инженерного текста иностранным курсантам чрезвычайно сложно, поэтому первостепенная задача преподавателя-русиста – сформировать навыки распознавания структуры инженерного текста, навыки систематизации научно-учебного материала разными способами и, безусловно, навыки владения языком специальности.

Язык специальности – это совокупность всех языковых средств, которые применяются в ограниченной специальностью сфере коммуникации в целях обеспечения взаимопонимания занятых в этой сфере людей [3, с. 45].

В этой связи основную обучающую нагрузку при работе с текстом несёт на себе словарная работа. Именно этот вид работы способствует эффективному накоплению словарного запаса курсантов, в том числе и профессионального. Следует обращать внимание курсантов на собственно профессиональные термины и общеупотребительные слова, имеющие вторичные специальные значения.

Так, работая с текстом «Виды и типы инженерных заграждений», курсантов необходимо познакомить с лексическим значением слов, непосредственно относящихся к языку специальности. Слова *эскарпы* и *контрэскарпы* относятся к собственно профессиональным терминам:

Эскарп (спец.) – противотанковое земляное заграждение – крутой срез на скате, на склоне высоты (обращённый к противнику) [5, с. 909].

Первая часть сложных слов *контр...* уже известна курсантам (**Контр...** (от лат. *contra* – против) – первая часть сложных слов. Вносит

значения: противодействие, противопоставление, противоположность тому, что выражено во второй части слова [7]), поэтому преподаватель помогает курсантам объяснить значение термина **контрэскарп**. Таким образом, обучающиеся приходят к выводу, что **контрэскарп** – противотанковое заграждение в виде крутого среза на скате, обращённого в сторону обороняющегося.

Работа с общеупотребительными словами будет более эффективна, если проводить её в два этапа. На первом этапе курсанты знакомятся с общеупотребительным значением. Например:

Надолба – 1) невысокий столб, врытый в землю. *Каменные надолбы* [5, с. 377].

После толкования общеупотребительного значения им предлагается сформулировать специальное значение с опорой на текст:

«Невзрывные заграждения по назначению подразделяются на противотанковые и противопехотные.

К противотанковым относятся противотанковые рвы, эскарпы, контрэскарпы, надолбы (деревянные, металлические, железобетонные, каменные), барьеры в лесу из брёвен и на берегах водоёмов изо льда, заграждения из металлических ежей, баррикады в населённых пунктах, снежные валы, полосы обледенения на горных скатах, проруби на реках и водоёмах, затопленные местности, а также лесные завалы и завалы в населённых пунктах» [2, с. 39-40].

Курсанты делают вывод о том, что специальное значение слова **надолба** – «противотанковое и противотранспортное заграждение из деревянных, металлических, железобетонных столбов или камней, врытых в землю».

У курсантов уже достаточно опыта, чтобы квалифицировать надолбы не только как противотанковое заграждение, но и как заграждение против любого военного транспорта.

К подобного рода словам относятся также *силки, засека, оплётка*:

«Противопехотные заграждения бывают переносные и постоянные. К постоянным заграждениям относятся проволочные сети на высоких и низких кольях, проволочные заборы, проволока внаброс, силки и петли, засеки в лесу, оплётка колючей проволокой пней, кустов и т.п.» [2, с. 42-44].

Для усвоения лексического значения понятий необходимо их визуализировать с помощью иллюстративного материала и презентаций.

Чтобы научить курсантов систематизировать материал научного текста разными способами, можно использовать разные виды конспектов и планов, таблиц и схем.

Обучающимся предлагается сделать плановый конспект текста.

Преподаватель обращает внимание на то, что самый простой плановый конспект составляется в виде ответов на пункты плана, сформулированные в вопросительной форме. Курсанты под руководством преподава-

теля составляют предварительный план. Далее они самостоятельно подбирают к каждому вопросу соответствующую часть текста. Но если какой-то пункт плана не требует дополнений и разъяснений, его не обязательно сопровождать текстом.

План-конспект

1. Что называется инженерными заграждениями?

Инженерные средства, сооружения и разрушения, установленные или устроенные на местности.

2. Для чего предназначены инженерные заграждения (ИЗ)?

- 1) для задержания продвижения противника;
- 2) для затруднения его манёвра;
- 3) для нанесения ему потерь в живой силе и технике;
- 4) для создания наиболее благоприятных условий своим войскам в целях поражения противника всеми видами оружия.

3. Каковы требования, предъявляемые к ИЗ?

- 1) высокая эффективность и внезапность воздействия на противника;
- 2) быстрая установка на местности с применением средств механизации;
- 3) взрывоустойчивость против действия ударной волны ядерного взрыва и средств преодоления заграждений;
- 4) не стеснять манёвра своих войск.

4. В каких степенях готовности устанавливаются ИЗ?

Первая степень – заграждения приведены в полную боевую готовность.

Вторая степень – заграждения подготовлены к быстрому переводу их в первую степень.

Составление таблиц как вид задания с целью систематизации материала эффективнее всего применять при работе с текстами, содержащими различные классификации.

Так, при работе над текстом «Классификация невзрывных заграждений» от курсантов требуется представить современную классификацию невзрывных заграждений в виде таблицы.

Приведём отрывок текста:

«По современной классификации невзрывные заграждения делятся на противотанковые, противопехотные, противодесантные и противотранспортные. В особую группу выделяют водные заграждения.

Наиболее распространённым видом невзрывных противотанковых заграждений являются рвы.

Помимо рвов могут устраиваться эскарпы, контрэскарпы, воронки и ловушки.

Стремление повысить эффективность земляных противотанковых заграждений привело к созданию комбинированных заграждений. Комби-

нированные заграждения – это целая система рвов, насыпей различной формы и глубины, расположенных в определенном порядке.

Другими видами комбинированных заграждений являются сочетания эскарпа по берегу водной преграды с высоким земляным валом, двойной ров, заграждения в виде надолб, ежей, крупных камней, барьеров. Они могут устраиваться из брёвен, железобетона, металлических балок и т. п.» [4, с. 90].

Примерный вид таблицы:

Противо- танковые		Противо- пехотные	Противо- десант- ные	Противо- транспорт- ные	Водные
Про- стые	Комбини- рованные				
Рвы, эскарпы, контрэскарпы, воронки, ловушки	Система рвов и насыпей, сочетания эскарпа с высоким земляным валом, двойной ров, надолбы, ежи, крупные камни, барьеры.	Проволочные заборы, сети на кольях, рогатки, ежи, спирали, пакеты из колючей и гладкой проволоки, проволока внаброс.		Барьеры из брёвен, легкие надолбы, камни внаброс, неглубокие и узкие рвы	Затопление, заболачивание, выпуск воды из водохранилища

Кроме работы с текстом необходимо предлагать самостоятельную работу с дополнительными источниками. Например, пользуясь специальными источниками, заполнить свободную колонку таблицы.

Для закрепления материала и развития одного из продуктивных видов речевой деятельности – монологической речи – должны быть задания следующего характера: опираясь на таблицу, рассказать о классификации невзрывных инженерных заграждений.

Другой продуктивный вид речевой деятельности – письменную речь – хорошо развивать на сюжетных текстах с военно-исторической тематикой.

Приведём пример такого текста:

«Заграждения различного типа применялись в военном деле с незапамятных времён. Сперва появились надолбы – гранитные или бетонные глыбы, устанавливаемые на танкоопасных направлениях. Они были достаточно эффективны в деле сдерживания противника, однако отлича-

лись сложностью изготовления и установки. Требовалось нечто более простое. Решение появилось в июне 1941 года.

В первые же дни войны генерал-майор технических войск Михаил Львович Гориккер изобрёл устройство, которое можно изготавливать даже в самых сложных условиях, и оно все равно будет выполнять свои функции.

М.Л. Гориккер предложил собирать из металлического проката шестиконечную конструкцию, названную им «звёздочкой». Модель этой конструкции Михаил Львович собрал из спичек и пластилина.

На изготовление одной конструкции уходит в среднем 280-300 кг металла и всего полтора часа рабочего времени, на установку краном – 6 минут, но чаще обходились безо всякой техники, вручную, для этого вполне достаточно двух человек. <...>

На 23 км Ленинградского шоссе в сотнях метрах от нынешней Москвы 6 декабря 1966 года был установлен самый необычный монумент в виде противотанкового заграждения. Памятник с ежами обозначает рубеж, на котором были остановлены немецкие войска. Огромные противотанковые ежи символизируют беспримерную стойкость солдат, защищавших столицу. Противотанковый ёж – единственное в мире заграждение, которое получает второе рождение как мемориальный ансамбль» [8].

Исторический текст не исключает узкую профессиональную лексику. Так, в данном тексте представлены военно-инженерные термины: *заграждения, надолбы, противотанковые ежи, металлический прокат* и проч.

Для развития письменной речи по данному тексту предлагается написать изложение, предварительно составив план и выписав ключевые слова. Составление плана позволяет систематизировать материал, а работа с ключевыми словами способствует формированию профессиональных коммуникативных навыков.

Навыки коммуникации также развиваются в процессе выполнения заданий, связанных с модификацией синтаксических конструкций и с подбором синонимов. Например, при работе с текстом «Невзрывные заграждения» обучающимся предлагается записать один из абзацев «другими словами» (перестроить предложение, заменить некоторые слова синонимами и проч.), но сохранить информацию:

«Заграждения являются важным элементом укреплённой позиции, составной частью инженерного оборудования местности. С незапамятных времён заграждения сопровождают всякое фортификационное строительство как на поле боя, так и при заблаговременном создании укреплений».

Примерный вариант изменённого текста:

«Заграждения – это основной элемент укреплённой позиции, составная часть инженерного оборудования местности. С давних пор за-

граждения сопутствуют любому фортификационному строительству не только на поле боя, но и при предварительном создании укреплений».

Таким образом, профессиональные коммуникативные навыки есть составляющие профессиональной коммуникативной компетенции. Работа с военно-инженерными текстами и система целенаправленных заданий к ним даёт возможность последовательно и планомерно вырабатывать компетентностные речевые навыки военных инженеров, что в конечном итоге позволяет решать коммуникативные задачи в профессиональной сфере.

Литература

1. Авдеева И.Б. Лингводидактическая концепция обучения профессиональной коммуникации иностранных учащихся инженерного профиля: автореф. дис. ... док. пед. наук / И.Б. Авдеева. – М., 2006. – 83 с.

2. Андриющенко В.А. Военно-инженерная подготовка: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / В.А. Андриющенко, П.А. Пирожков. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та. – 2004. – 64 с. Режим доступа: <http://www.tstu.ru>

3. Багрова А.Я. Формирование коммуникативных умений в чтении / А.Я. Багрова // Коммуникативная ориентированность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. – М.: МГЛУ, 1998. – С. 44-50.

4. Левыкин В.И. Фортификация: прошлое и современность [Электронный ресурс] / В.И. Левыкин. – М.: Воениздат, 1987. – 159 с. Режим доступа: <http://www.universalinternetlibrary.ru>

5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1989. – 924 с.

6. Сокол М.А. Русские фразеологизмы как средство формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-нефилологов: дис. ... канд. пед. наук. / М.А. Сокол – Н. Новгород, 2006. – 219 с.

7. Справочно-информационный портал «Грамота.ру» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gramota.ru>

8. Противотанковые ежи – легендарное оружие времен Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://1941-1945.ru>

А.Р.Фаттахова

*Ташкент, Ташкентский государственный
юридический университет*

ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИСТА

Процесс изучения иностранных языков всегда и во все времена привлекал внимание людей. С древних времен люди, владеющие одним, а то и

несколькими языками, пользовались особым почетом и уважением со стороны общественности. То же самое происходит и в современном обществе.

В Узбекистане огромное количество людей владеют определенным иностранным языком, например, английским, немецким, китайским и другими. Русскому языку отводится особое внимание, так как само понятие «высококвалифицированный кадр» уже подразумевает знание и свободное владение русским языком на уровне с родным. Во многих государственных и негосударственных организациях документооборот ведется, как правило, на двух языках – узбекском и русском, а в некоторых случаях и на английском.

Но мало говорить об изучении русского языка в общеобразовательных школах, профессионально-технических колледжах и специализированных лицеях. Язык – явление многогранное. Освоив грамматику языка, человек может затрудняться в применении ее на практике, что обычно и происходит, когда молодые люди поступают в высшие учебные заведения. Здесь уже необходимо говорить об использовании накопленных знаний по русскому языку в своей профессиональной сфере.

В Ташкентском государственном юридическом университете наравне с общеобразовательными дисциплинами преподается такой предмет как «Письменная речь юриста». Данный предмет помогает студентам университета овладеть навыками письма, с которыми они могут столкнуться в будущем. Вместе с этим в рамках данной дисциплины студенты читают произведения художественной литературы, которые так или иначе касаются профессиональной деятельности юриста (например, «Преступление и наказание» Ф.М.Достоевского, «Приговор» Ф.Кафки, «Анна Каренина» Л.Толстого и др.). Это в свою очередь развивает ораторское искусство, а также способствует развитию мыслительного процесса в правоприменительной практике и разъяснению произошедшего в произведении с точки зрения закона.

Оставляя за преподавателями, ведущими специальные юридические дисциплины, возможность формирования сугубо профессиональных навыков (ведения допроса, выступления в судебном заседании, составления гражданского иска и иных процессуальных документов), мы ставим задачу дать представление о многообразии сфер использования языка и речи в профессиональных речевых ситуациях и подготовить студентов к профессиональной речевой деятельности.

В связи с этим основной целью дисциплины «Письменная речь юриста» является формирование и развитие навыков профессионального межличностного общения в административно-правовой сфере, а также совершенствование умений использования профессиональной речи в соответствующей правовой ситуации.

Взаимодействие права и языка наблюдается не только в сфере создания нормативных и законодательных актов, хотя в этой области юриспру-

денции требуется особая точность формулировок и конструирования правовой нормы, но и в других правовых сферах: правоприменении, судебной и следственной практике, юридической консультации, адвокатской деятельности и т.д.

Так, судебная практика предполагает использование языка в состязательности сторон (защиты и обвинения), в допросе обвиняемых, свидетелей, пострадавших. При этом каждая из сторон (защита, обвинение, в меньшей степени – председательствующий) кроме процессуально предписанных действий совершает речевые действия, необходимые в ходе судебного разбирательства. [2, с. 5-7]

В своей профессиональной деятельности юристы используют, как правило, особенности официально-делового стиля, которые регламентируют структурирование всего речевого процесса. Официально-деловой стиль закреплен за сферой социально-правовых отношений, реализующихся в законотворчестве, в экономике, в управленческой и дипломатической деятельности. Организационно-распорядительная документация (ОРД) – вид деловой письменности, наиболее полно представляющий ее специфику. Вместе с различными видами законодательной речи (лицензия, правила, устав, указ и т.п.) ОРД представляет собой центр деловой письменности, ядро официально-делового стиля.

Документ – это текст, управляющий действиями людей и обладающий юридической значимостью. Отсюда повышенное требование точности, не допускающей инотолкования, предъявляемое к тексту документов. Соответствовать этому требованию может только письменная речь, подготовленная и отредактированная. В устной речи достичь такой степени точности практически невозможно ввиду ее неподготовленности, спонтанности, вариативности. [3, с. 5-7]

Соответствие требованию точности того и другого вида будет означать безупречное соответствие действительности и безупречное выражение мысли. Легко ли достичь этого на практике? Безусловно, нет. Поэтому-то документы не пишутся, а *составляются*, разрабатываются специалистами. Поэтому в них сплошь используются клишированные стандартные фразы:

Во исполнение приказа № ...

В соответствии с Протоколом о взаимных поставках на... год...

Договор вступает в силу со дня подписания.

Необходимо отметить, что качество любого юридического документа, будь то протокол судебного разбирательства, процессуальная документация предварительного расследования, заключение гражданских сделок, договоров и другой документации зависит не только от высокого профессионализма их составителей, но и от их литературной грамотности. Юридический язык документов и устных выступлений официальных лиц должен быть максимально приближен к литературному языку,

способствующему более быстрому пониманию людьми друг друга.

Академик В.В. Виноградов, говоря о взаимодействии между стилистикой и учением о культуре речи, отмечал: «Наука о культуре языка, или культуре речи, представляет собою теоретическую и практическую дисциплину (или сферу исследований), смежную со стилистикой языка и стилистикой речи, обобщающую их положения и выводы как с целью живого, оперативного воздействия на дальнейшие процессы развития языка, так и с целью определения основных эстетических норм, форм и тенденций связи литературной речи с движением стилей художественной литературы» [1, с. 85].

Кодифицированные (установленные) нормы литературного языка – это такие нормы, которым должны следовать все носители языка, причем понятие нормативности включает сферу использования языка. Нередко норма выступает в качестве двойного стандарта – обязательного и допустимого вариантов. Например, в практике устного делового общения разговорная форма *договор* – *договора* вытесняет книжный вариант *договор* – *договоры*. [3, с. 4].

В связи с постоянными изменениями норм литературного языка, а также различными нововведениями изучение дисциплины «Письменная речь юриста» является актуальным в современных условиях обучения в юридическом вузе, когда идёт процесс развития и становления государственности и законодательства. Несомненно, важным качеством высококвалифицированного юриста является владение культурой речи, стремление убедительно говорить, умение грамотно излагать свои мысли в письменной форме, владение ораторским мастерством и т.д.

Таким образом, наряду с изучением грамотного составления различного рода документов актуальным и в то же время необходимым является чтение художественной литературы, которая способствует духовному, нравственному и языковому обогащению человека. Вместе с этим, начитанный человек с большей уверенностью ведет себя на совещаниях, обсуждениях и дебатах, которые играют немаловажную роль в профессии юриста.

Жизнь ставит на повестку дня проблему речевой культуры, поэтому трудно представить без этого духовно-просветительский аспект человеческого общества. Таким образом, данная учебная дисциплина является необходимой наряду со специальными дисциплинами, формирующими профессиональные качества будущих юристов.

Учебная дисциплина «Письменная речь юриста» имеет большое значение для реформирования в системе образования на основе принципов Национальной программы по подготовке кадров и Закона об образовании, т.к. язык является главным средством в изложении мыслей и убеждений. Поэтому всестороннее углублённое изучение дисциплины будущими юристами – важное требование времени.

Преподавание дисциплины «Письменная речь юриста» имеет своей целью формирование и совершенствование навыков профессионального

межличностного общения в социально-правовой сфере деятельности, умений пользоваться профессиональной речью в соответствующей правовой ситуации, а также умений максимально точно и оптимально использовать языковые средства при продуцировании правовой ситуации.

Литература

1. Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики / В.В. Виноградов.. – М., 1981. – 175 с.
2. Воинова М.Г. Культура речи юриста: учебник для студентов юридических вузов / М.Г. Воинова. – Ташкент, 2012. – 303 с.
3. Колтунова М.В. Язык и деловое общение. Нормы. Риторика. Этика / М.В. Колтунова. – М., 2000. – 152 с.

О.Н. Халеева

*Москва, Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина*

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ДЛЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

В последнее время прослеживается тенденция предъявлять к выпускнику подготовительного факультета для иностранных граждан требования несколько выше, чем Первый сертификационный уровень владения русским языком (B1). Это связано с тем, что иностранному студенту крайне сложно учиться на первом курсе бакалавриата, если он не владеет учебно-профессиональной речью в соответствии с выбранной специальностью. Обучение учебно-профессиональному общению происходит в рамках одного из аспектов русского языка, который реализуется в рамках модуля «язык специальности». Язык специальности в системе подготовки слушателей подготовительных факультетов для иностранных граждан определён как аспект преподавания иностранного языка, который обеспечивает учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке [5]. Однако в отличие от содержания программы по русскому языку общего владения содержание модуля «язык специальности» до сих пор остаётся открытым, в том числе и для филологического профиля.

С одной стороны, в программе по языку специальности должны быть учтены требования, предъявляемые к сформированности навыков и умений в учебно-профессиональной сфере общения выпускника подготовительного факультета на Первом сертификационном уровне. С другой стороны, должны учитываться потребности филологических факультетов, ко-

торые ожидают, что на факультете будут учиться иностранные студенты, имеющие более высокий уровень владения русским языком, а также имеющие теоретическую подготовку по русскому языку. Это объясняется тем, что на филологических факультетах русский язык является не только средством обучения (как в неязыковых вузах), но и целью.

Кафедрой русского языка как иностранного подготовительного факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина разработан модуль по языку специальности, учитывающий уровень владения русским языком иностранными учащимися, но в то же время позволяющий подготовить их к сдаче вступительных испытаний по современному русскому языку. В соответствии с программой написано пособие, которое в настоящее время проходит широкую апробацию и готовится к печати.

Модуль «язык специальности филологического профиля» содержит следующие компоненты.

Цели модуля по языку специальности филологического профиля для подготовительного факультета определяются следующим образом: формирование способности и готовности обучающихся продолжить образование на русском языке. Для этого необходимо научить иностранного учащегося решать различные коммуникативные задачи в учебно-профессиональной сфере общения, реализовывать речевые задачи, актуальные для учебно-профессиональной сферы.

Цель распадается на ряд конкретных задач:

1) сформировать у учащихся понятие о научном стиле речи и показать грамматические, лексические особенности научного стиля речи;

2) сформировать терминологический аппарат будущей специальности, обеспечить овладение общенаучной терминологией и терминами профильной научной дисциплины (филологии);

3) для решения коммуникативных задач в учебно-профессиональной сфере общения научить иностранных слушателей понимать информацию, представленную в виде монологического высказывания информативно-объяснительного характера;

4) научить читать учебно-научные тексты в соответствии с филологическим профилем обучения;

5) научить составлять план прочитанного текста, записывать ключевые фрагменты прочитанного или прослушанного текста;

6) научить передавать содержание прочитанного или прослушанного текста, принимать участие в диалоге-расспросе, принимать участие в обсуждении научной темы, целенаправленно оперировать изученным языковым материалом при построении высказывания.

В соответствии с первой задачей отобрана общенаучная лексика (около 150 лексических единиц) и терминологическая лексика (около 550 лексических единиц).

Для того чтобы иностранный учащийся смог реализовать интенции и речевые задачи, актуальные для учебно-профессиональной сферы, на кафедре отобраны универсальные конструкции научного стиля речи. Владение большим набором универсальных конструкций научного стиля речи помогает понимать письменные тексты, а уверенное использование этих конструкций помогает строить предложения при устном высказывании.

Универсальные конструкции в подавляющем большинстве представляют собой 1) конструкции со связочными глаголами, 2) конструкции с глаголами, являющимися смысловым центром предложения, после которых показано управление глагола.

Универсальные конструкции научного стиля речи содержат разнообразные связочные глаголы. Обширный круг таких глаголов включает и формализованные глаголы, приближающиеся по функции к связке *быть*, сохранившие остаточное собственное лексическое значение (*являться, представлять собой, заключаться, составлять* и др.), и ползунаменательные глаголы, совмещающие функцию глагола-связки и сохранившие собственное лексическое значение (*называться, считаться, служить* и др.). Указанные глаголы формируют двусоставные именные предложения, в которых реализуется такая интенция как **описание предмета, явления, процесса** [1, с. 118].

Связочные глаголы в конструкциях со значением квалификации предмета или явления представлены в научном тексте очень широко и в письменной, и в устной речи. Это такие глаголы, как: *являться, представлять собой, состоять, заключаться, составлять, называться, служить, становиться, стать, рассматриваться, считаться, казаться, оказаться, представляться, делаться, сделаться, пониматься, определяться, приниматься, получаться, значить, означать*. При этом некоторые из указанного списка (*означать, значить, получаться*) преобладают в устной научной речи [1, с. 119-120], что тоже необходимо учитывать, обучая трансформации текстов для репродукции.

Конструкции, в которых глагол, управляющий зависимым словом, является смысловым центром предложения, выражают **значения взаимосвязи, взаимозависимости, взаимодействия объектов / явлений** (*влиять, действовать* и др.), **процесса исследования и установления закономерностей** (*исследовать, изучать, открыть, доказать* и др.), **описание изменения** (*возникать, исчезать, увеличиваться, уменьшаться* и др.). Падежные вопросы, которые присутствуют в таких конструкциях, помогают учащимся в построении вопросов.

Методистам необходимо помнить, что часть глаголов в научном стиле речи используется не во всех формах (*соответствовать, определять, выполнять, совпадать, зависеть* и многие другие). Именно поэтому универсальные конструкции научного стиля иностранным учащимся удобно запоминать в «готовом» виде.

Лексико-грамматический материал отрабатывается на материале учебных текстов. Отбор тем текстов производится в соответствии и программой вступительных испытаний в бакалавриат филологического факультета по современному русскому языку. В программе подготовительного факультета Института Пушкина это следующие темы:

Тема 1. Понятие о языкознании. Современный русский язык. Понятие о литературном языке.

1.1 Основные разделы науки о русском языке

1.2 Разделы науки о языке

Тема 2. Фонетика

2.1 Звуки речи. Гласные и согласные звуки.

2.2 Слог. Ударение. Ударные и безударные гласные.

Тема 3. Графика.

3.1 Графика. Звуки и буквы. Алфавит.

3.2 Звуковое значение букв е, ю, я, ё. Употребление букв ъ, ь. Их функции.

Тема 4. Орфоэпия.

Основные нормы русского литературного произношения.

Тема 5. Морфемика и словообразование.

5.1 Морфемика. Понятие о морфеме. Основа слова и окончание. Корень, приставка, суффикс.

5.2 Словообразование. Способы образования новых слов в русском языке.

Тема 6. Лексикология.

6.1 Прямое и переносное значение слова. Синонимы. Антонимы. Омонимы.

6.2 Устаревшая лексика: архаизмы и историзмы. Неологизмы. Исконно русские и заимствованные слова.

Тема 7. Фразеология. Фразеологизмы. Пословицы и поговорки. Крылатые слова и выражения.

Тема 8. Морфология.

8.1 Понятие о частях речи. Знаменательные и служебные части речи.

8.2 Имя существительное. нарицательные и собственные. Одушевленные и неодушевленные. Род. Число. Склонение имен существительных. Значение и употребление падежей.

8.3 Местоимение. Понятие о местоимении.

8.4 Имя прилагательное. Понятие о прилагательном. Род и число. Полные и краткие прилагательные. Склонение прилагательных. Степени сравнения прилагательных.

8.5 Имя числительное. Понятие о числительном. Количественные числительные. Собирательные числительные. Дробные числительные. Порядковые числительные.

8.6 Глагол. Понятие о глаголе. Инфинитив. Возвратные глаголы. Пе-

реходные и непереходные глаголы. Виды глаголов. Времена глаголов. Спряжение глаголов.

8.7 Причастие. Понятие о причастии. Функции причастия.

8.8 Деепричастие. Понятие о деепричастии. Функции деепричастия.

8.9 Наречие. Понятие о наречии. Степени сравнения наречий.

8.10 Служебные части речи: предлоги, союзы, частицы и их значения.

Тема 9. Синтаксис.

9.1 Словосочетание.

9.2 Простое предложение. Виды простого предложения.

9.3 Сложное предложение. Виды сложного предложения. Выражение определительных отношений, времени, места, причины, условия, уступки, цели, в простом и сложном предложении.

9.4 Прямая и косвенная речь. Правила перевода прямой речи в косвенную.

Тема 10. Понятие о стилистике. Понятие о стилях русского языка.

После окончания подготовительного факультета иностранные граждане направляются на обучение Министерством образования на филологический факультет не только Института Пушкина, но и на филологические факультеты, факультеты лингвистики, журналистики других вузов (РУДН, РГГУ, МГЛУ, МГПУ, СПбГУ и др.). Слушатели, обучающиеся по контракту, успешно сдают вступительные экзамены по современному русскому языку.

Литература

1. Амельчонок А.А. Структурно-смысловые характеристики связочных глаголов в устном научном описании // Современная русская устная научная речь/ [под ред. О.А. Лаптевой]. – Том III. Текстовые, лексико-грамматические и словообразовательные особенности: коллективная монография. – М.: Филологический факультет МГУ «Филология», 1995. – С. 118 – 139.

2. Приказ Министерства образования и науки РФ №1304 от 13 октября 2014 г. «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке».

3. Требования по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль. – СПб.: Златоуст, 2015. – 64 с.

4. Халеева О.Н. Отбор языкового материала по языку специальности на подготовительном факультете / О.Н. Халеева // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты: материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие». XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения, 23-24

мая 2017 года. – М.; Ярославль: Рамдер, 2017. – С.423 – 427.

5. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

Д.И. Яхина

*Саратов, Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОФОНА В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

В последние годы увеличивается контингент иностранных граждан, заинтересованных в изучении русского языка в деловой сфере общения. К этой категории можно отнести не только студентов экономического профиля, но и бизнесменов, сотрудников иностранных фирм, представителей сферы гостиничного бизнеса, переводчиков, журналистов. «Обучение русскому языку как средству делового общения в иностранной аудитории призвано научить иностранных граждан, чья деятельность связана с деловыми отношениями в сфере экономики и бизнеса, решать на русском языке задачи реальной бизнес-коммуникации: повседневное общение в рабочей атмосфере, переговоры, встречи, командировки, работа с клиентами, деловая переписка» [3, с. 201]. Отметим увеличение количества учебников и учебных пособий по изучению бизнес-русского, которые вышли в издательствах «Златоуст» и «Русский язык. Курсы». Так, можно выделить учебные пособия Т.Е. Акишиной «Русский для деловой поездки» (М., 2017), Т.Н. Базвановой, Т.К. Орловой «Бизнес-корреспонденция: пособие по обучению деловому письму» (М., 2013), Л.В. Котане «Русский язык для делового общения» (М., 2014), Е.В. Косаревой «Стратегия успеха» (М., 2017), Н.А. Маркиной, С.В. Романовой «Русский язык делового общения» (М., 2013), Т.П. Скориковой «Встречи, переговоры, переписка: бизнес-курс по русскому» (М., 2017) и др. В методике преподавания РКИ анализируются отдельные аспекты преподавания русского языка делового общения (далее – РЯДО), изучаются проблемы дифференциации уровней владения РЯДО, проблемы сертификационного тестирования, интенсификации обучения РЯДО в условиях отсутствия языковой среды, обсуждаются возможности применения информационных технологий и Интернет-ресурсов в обучении.

Проблема формирования социокультурной компетенции инофона на разных этапах обучения является одной из широко обсуждаемых в методике преподавания РКИ. Известно, что социокультурная компетенция

представляет собой «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [1, с. 286-287]. Недостаток знаний о стране изучаемого языка, её истории, традициях, культуре может привести к нарушению хода коммуникации в целом [2, с. 183]. В этой связи актуальной является проблема формирования и совершенствования социокультурной компетенции инофона в сфере делового общения. Понимание инофоном специфики российского бизнеса в различных его проявлениях требует от преподавателя РКИ обращения к наиболее актуальным явлениям российской деловой жизни. Представляется, что в сфере делового общения фоновые знания должны включать:

- сведения об известных российских компаниях;
- информацию о наиболее популярных российских брендах;
- российский бизнес в лицах (информацию об известных предпринимателях России);
- знания о специфике российской бизнес-культуры;
- информацию о российской финансовой системе;
- сведения об основных федеральных законах в сфере предпринимательской деятельности;
- знания о специфике делового этикета;
- сведения о коммуникативном портрете российского бизнесмена

Перечень фоновых знаний может варьироваться в зависимости от контингента обучающихся, целей обучения, тематической направленности занятий. Использование подобной информации на занятиях по РКИ позволяет не только расширить знания инофона в сфере специфики российского бизнеса, но и стать базой для развития навыков межкультурного делового взаимодействия в сфере обучения РЯДО.

Познакомить инофона с реалиями российской деловой жизни позволяют деловые СМИ. Тексты СМИ активно используются в обучении инофонов русскому языку, так как подобный материал знакомит с национально-культурной спецификой русского языка, позволяет создавать задания различной коммуникативной, социокультурной и риторической направленности, способствует интенсификации процесса обучения русскому языку на разных этапах его усвоения. Современные деловые медиатексты отражают наиболее актуальные процессы, происходящие в современном мире российского бизнеса. К подобным изданиям можно отнести печатные и электронные деловые издания, Интернет-порталы известных российских компаний, подкасты наиболее популярных радиопередач деловой тематики, деловые блоки, представленные в новостных программах федеральных каналов. Подобные СМИ освещают тему бизнес-индустрии для узкого ряда слушателей, являющихся профессионалами в данной сфере. Тексты де-

ловых массмедиа рекомендуется использоваться в качестве дополнительного средства обучения РЯДО.

Помощь преподавателю РКИ могут оказать и корпоративные СМИ, которые наряду с деловыми изданиями, формируют у инофона более полное представления о работе отдельной российской компании. К корпоративным СМИ традиционно относят прессу коммерческих компаний, промышленных предприятий, финансово-промышленных объединений. На сегодняшний день русскоязычная корпоративная пресса представляет собой одно из активно развивающихся сегментов современных СМИ. Тексты корпоративных СМИ вызывают большую заинтересованность и побуждают к активной коммуникативной деятельности. Деловые и корпоративные СМИ знакомят с жанровыми особенностями медиатекстов, позволяют совершенствовать навыки устной и письменной речи. Основная тематика деловых СМИ – оперативные новости из мира экономики, комментарии ведущих аналитиков, авторские программы экспертов. Подобный материал позволяет не просто знакомить инофона с особенностями деловой жизни России, но и формировать навыки коммуникативной и риторической компетенции в деловой сфере общения. Тексты современных деловых СМИ могут стать основой для создания целого ряда учебных пособий по развитию навыков деловой речи на иностранном языке.

Помощь преподавателю РКИ могут оказать деловые новостные блоки, которые выходят на телевизионных каналах либо в качестве отдельной программы, либо как приложение к ежедневным выпускам новостей. Такие программы помогают инофону продуцировать собственное монологическое высказывание, объяснять свою точку зрения, приводить необходимые аргументы. Кроме того, данные программы можно использовать для развития базовых навыков и умений в сфере переводческой деятельности.

В последнее время на информационных радиостанциях все чаще появляются радиoproграммы, освещающие тему реализации бизнес-идей в современной России. Представляется методически целесообразным использование на занятиях по РКИ авторской радиoproграммы «Курс Потапенко», которая еженедельно выходит на радиостанции «Эхо Москвы». Апробация подкастов данной радиопередачи в группах стажёров, изучающих деловой русский язык, оказала свою эффективность. Это связано с характером самой передачи, образом радиоведущего, особенностями ведения делового интервью. В программе обсуждаются тонкости в организации и развитии различных бизнес-проектов. В отличие от программ сугубо делового характера, в которых журналисты оперируют большим количеством цифр, терминов, используют сложные синтаксические обороты, радиoproграмма «Курс Потапенко» включает живую разговорную речь и представляет собой скорее не интервью, а приятельскую беседу, что облегчает процесс восприятия сложной информации о бизнес-индустрии. Ведущий общается с руководителями компаний, известными и начинаю-

щими предпринимателями, экспертами и представителями различных отраслей (розничная торговля, общепит, гостиничный бизнес, сфера услуг, интернет-проекты, производство продуктов питания и напитков и т.д.). Данная программа мотивирует инофона к размышлению, способствует формированию навыков дискуссионного общения на иностранном языке. Выпуски радиопрограммы можно использовать при подготовке к проектной деятельности (студентам предлагается создать и записать фрагмент подобного интервью), которая развивает навыки самостоятельной работы, особенно в условиях краткосрочной системы обучения.

Большую помощь в обучении РЯДО могут оказать деловые порталы. Интернет-ресурсы позволяют интенсифицировать процесс обучения РКИ, особенно в условиях отсутствия языковой среды. В этой связи рекомендуется обратить внимание на деловой портал РБК – Российский бизнес-канал, являющийся крупнейшим российским деловым медиахолдингом, который представлен сразу в Интернете, на телевидении и в прессе. Портал РБК может помочь преподавателю РКИ в отборе учебного материала, соответствующего профессиональным интересам иностранных учащихся и уровню их коммуникативной компетенции [3]. На портале можно познакомиться с актуальной деловой информацией, прослушать новости и деловые интервью, прочитать статьи на тему бизнеса, политики и экономики. В подобных передачах «отражена, как правило, реальная коммуникация общения, что позволяет иностранным учащимся повысить не только коммуникативную, но и страноведческую компетенцию, так как подобные программы знакомят иностранного специалиста с образом российского бизнесмена» [3, с. 202].

Представляется, что при изучении РЯДО немаловажным является учёт регионального компонента, так как иностранцы все чаще в качестве места учебы, работы, развития бизнеса выбирают города России, имеющие давние культурно-исторические традиции. В этом случае социокультурную компетенцию в деловой сфере общения можно расширить за счёт включения в процесс обучения материалов региональной деловой прессы, которые знакомят иностранца с деловой жизнью региона. Использование регионального (краевого) компонента расширяет кругозор инофона, оказывает положительное влияние на усвоение материала, позволяет организовать внеаудиторную работу в рамках изучения дисциплины «Деловой иностранный язык».

При всём многообразии деловых СМИ актуальным является вопрос отбора текстов для обучения РЯДО. Преподавателю РКИ необходимо учитывать особенности языка деловых СМИ, жанровую составляющую медийных текстов, их тематическую направленность, так как текст, не соответствующий уровню языковой подготовки инофона, может привести к риску отказа изучать язык в дальнейшем. Кроме того, преподавателю РКИ необходимо уметь прогнозировать коммуникативные ситуации, связанные

с неправильной интерпретацией текстов массмедиа, так как инофону могут быть незнакомы некоторые фоновые знания в области политической и экономической жизни страны изучаемого языка.

Представляется, что формирование социокультурной компетенции инофона в сфере РЯДО напрямую зависит и от знаний самого преподавателя РКИ, который зачастую имеет лишь поверхностное представление о специфике российской деловой жизни. Обучение иностранцев нередко сводится к совершенствованию исключительно лексико-грамматических навыков и умений в сфере официально-делового стиля, тогда как социокультурный компонент в изучении языка игнорируется. Возможно, в содержание рабочих программ курсов повышения квалификации преподавателей РКИ необходимо включать модуль, посвященный не только методике формирования коммуникативной компетенции в сфере РЯДО, но и технологиям, позволяющим знакомить иностранца с реалиями российской деловой жизни.

Таким образом, использование деловых и корпоративных СМИ для формирования и совершенствования коммуникативных навыков в деловой сфере общения позволяет интенсифицировать процесс обучения в условиях краткосрочной системы обучения, а также в условиях отсутствия русской языковой среды. Разнообразные виды деловых СМИ способствуют не только расширению фоновых знаний в деловой сфере, но и познанию российской ментальности, национальной специфики делового коммуникативного поведения, расширению словаря делового человека. Использование текстов деловых СМИ формируют социокультурную компетенцию, комплексно развивают все виды речевой деятельности в сфере деловой коммуникации. Анализ текстов деловых СМИ способствует развитию базовых навыков перевода в сфере делового иностранного языка, формирует межкультурную компетенцию, развивает навыки проектной деятельности на русском языке.

Литература

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – М., 2009. – 448 с.
2. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном / А.Н. Щукин. – М., 2015. – 784 с
3. Яхина Д.И. Роль интерактивных технологий в обучении аудированию на занятиях по русскому языку как средству делового общения в иностранной аудитории / Д.И. Яхина // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – № 2-3 (8). – Киров, 2016– С. 200-203.

РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ

Н. Гезайли

Алжир, Университет Алжир 2 им. Абу Элькасем Саад Аллах

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В АЛЖИРЕ

Изучение русского языка в Алжире имеет давнюю традицию. Это связано с расширением культурных и экономических связей с Россией. Несмотря на то, что русский язык испытывает сильную конкуренцию со стороны других международных языков (английского, французского), однако имеются несомненные предпосылки для расширения изучения русского языка в этой стране.

В настоящее время наблюдается некоторый интерес к изучению русского языка в крупных городах (Алжир, Оран, Бумердес).

Преподавание русского языка в системе высшего образования страны осуществлялось ещё в начале 40-х годов XX столетия. Тогда в Институте славянских исследований при Алжирском университете изучались и русский, и чешский языки и др.

С 1970 г. кафедра стала называться кафедрой русского языка. В 1979 г. русский язык стал преподаваться только в университете (до этого времени его изучали в училищах и лицеях).

Исключение русского языка из школьных программ в Алжире привело к необходимости разработки и новых принципов обучения русскому языку в высшей школе.

2007 – 2008 гг. – ещё один знаменательный период в истории изучения русского языка на теперешнем филологическом факультете Алжирского университета: на 1-ый курс записалось сразу 80 человек (до этого число студентов одного курса колебалось от 7 до 10 человек).

С 2010 года классическая система высшего образования сменяется постепенно новой системой ЛМД (бакалавр – магистратура – аспирантура) вводится так называемая Болонская система. Практические потребности учащихся в рамках новой системы ЛМД требуют разработки новых программ и учебных пособий.

Обучение русскому языку, согласно новой системе, ведётся три года (вместо четырёх лет по классической системе) на протяжении шести семестров. Предметы, а также количество часов чётко распределены по так называемым *основным, методологическим, исследовательским единицам обучения*. Наиболее интенсивно язык преподаётся на первых двух курсах.

За три года обучения студенты должны овладеть необходимыми знаниями и навыками для понимания устной речи, чтения газетных и лите-

ратурных текстов, для выражения своих мыслей в устной и письменной формах в рамках повседневного общения.

Программа ЛМД хоть и насыщена, но имеет целью предоставить учащимся твёрдую грамматическую базу, столь необходимую для поступления в магистратуру, программа которой также отличается своим богатством в качественном и количественном отношении, а также для дальнейшего использования языка в профессиональной или познавательной деятельности.

В настоящее время на русском отделении филологического факультета Алжирского университета 2 обучается (на всех четырёх курсах) около 100 человек. Это – будущие преподаватели, переводчики, сотрудники различных ведомств и организаций.

В группе всегда имеются студенты, которые добровольно выбрали русский язык по разным причинам. Одни его находят редким, другие трудным, мелодичным, некоторых привлекает русская культура, а третьи когда-то читали русские произведения в переводе и настолько остались в восторге от них, что захотели познакомиться с русским языком. Многие студенты открывают для себя новый язык, а значит и новую культуру.

Что касается преподавательского состава, то он постоянно пополняется. В настоящее время на кафедре русского языка работает 10 преподавателей. К тому же наряду с опытными преподавателями работают и молодые русисты. Некоторые преподаватели получили высшее образование в России.

Преподаватели русского языка имеют возможность повышать свою квалификацию, т.к. университет ежегодно отправляет аспирантов, преподавателей на обучение и стажировку в вузы России.

Но, несмотря на определённые успехи в совершенствовании методики преподавания русского языка в алжирской аудитории, уровень владения студентами русским языком как средством общения отстаёт от требований современной методики преподавания русского языка как иностранного. Это отставание обусловлено рядом нерешённых вопросов, которые возникают на любых факультетах: материальных, финансовых, а также связанных с недостатком учебно-методических, страноведческих и аудиовизуальных материалов.

Несмотря на то, что в университетской библиотеке много книг на русском языке, они, к сожалению, уже не отвечают запросам настоящего времени.

Для выбора правильной методики обучения необходимо принять во внимание ряд факторов, связанных с условиями обучения.

Изучение русского языка в Алжирском университете характеризуется следующими условиями обучения:

- 1) все учащиеся имеют среднее образование;
- 2) обучение очное;

- 3) обучение утреннее и дневное (по времени суток);
- 4) обучение зимне-осеннее (по времени года);
- 5) в случае неуспеваемости или недобросовестного отношения к занятиям в течение курса производится отсев;
- 6) учебный год состоит из двух семестров по 15 недель каждый;
- 7) в конце каждого семестра учащиеся сдают экзамены;
- 8) учащиеся на НЭО имеют по 20 часов русского языка в неделю, кроме того студенты изучают другой иностранный язык (английский).

К сложностям, существующим на русском отделении, следует отнести довольно короткий срок обучения, который в принципе должен продолжаться 9 месяцев, но он постоянно прерывается праздниками, каникулами, что наносит большой ущерб усвоению языка, особенно в условиях отсутствия языковой среды. Поэтому отбор методов и приёмов должен быть особенно продуманным и направленным на:

- а) интенсификацию процесса обучения;
- б) активизацию познавательной деятельности учащихся.

По верному высказыванию Б. Беляева, «обучать надо одновременно всем речевым процессам, всем формам речи и способам её обнаружения, памятуя о том, что обучение чему-либо одному как способствует развитию всего остального, так и само от него зависит» [1, с. 117].

Известно, что одним из психологических факторов, важном при обучении, являются возрастные особенности учащихся. У взрослых учащихся, например, наблюдается:

- а) некоторое снижение (если не полное) имитационных способностей, очень необходимых для обучения языку (особенно произношению);
- б) ухудшение абсорбционных качеств памяти, её способности к произвольному запоминанию лексического материала (в отличие от детей). При выполнении упражнений студент отдаёт себе отчёт в том, зачем он выполняет то или иное задание, вне зависимости от его формулировки, т.е. подсознательно он всегда понимает, что нужно запомнить следующий материал;

- в) опора на письмо, на печатный текст;

С другой стороны, взрослые лучше, чем дети, могут:

- а) владеть общим методом и умениями самостоятельной работы;
- б) сознательно подходить к самому процессу обучения;
- в) взрослый учащийся отличается повышенной работоспособностью, умением подчинить свои усилия поставленной цели;
- г) длительное время усилием воли поддерживать произвольное внимание на должном уровне;
- д) благодаря умственному развитию обеспечивать освоение иноязычных понятий любой сложности, различение тончайших оттенков той или иной лексической или грамматической единицы.

Итак, психологическое состояние алжирских учащихся на НЭО может быть охарактеризовано следующим образом:

а) большинство учащихся страдает отсутствием внутренней мотивации;

б) у учащихся часто наблюдается усталость ещё до начала занятий;

в) учебное настроение учащихся различно – в зависимости от характера тех событий, которые имели место в жизни каждого студента до поступления на отделение русского языка.

Учитывая эти факторы, преподаватель-методист должен стремиться к созданию благоприятной для занятий атмосферы, для чего, в первую очередь, необходимо найти средства для оживления уроков, привлечения внимания учащихся к учебному предмету, а также к созданию ярких впечатлений, положительных эмоций, ощущения доступности языкового материала. При отсутствии языковой среды (как это имеет место в Алжирском университете) возникает педагогическая задача специальной её организации. Обучение должно быть организовано на основе совместной – игровой, продуктивной, познавательной – деятельности учащегося и преподавателя. Обучение должно также учитывать проблему диалога культур. Диалог культур определяется как «диалоговое взаимодействие контактирующих культур в процессе изучения иностранного языка, обеспечивающее адекватное взаимопонимание и духовное взаимообогащение представителей разных лингвокультурных общностей» [4, с. 175].

Обучение русскому языку в рамках новой системы ЛМД имеет немало положительных сторон, т.к. обязывает преподавателей регулярно собираться для координации работы, а также обсуждения различных вопросов, связанных с выбором правильной методики и подходящего учебника. Одно из немаловажных преимуществ новой системы состоит во внедрении тестового контроля наряду с традиционным, что позволяет объективнее определить уровень знаний и умений учащихся.

Переход к новой системе привел преподавателей русского языка к необходимости придерживаться следующих основных методических принципов, которые заключаются:

- в коммуникативном подходе к обучению;
- в функциональном подходе к отбору и подаче учебного материала;
- в поэтапной организации языкового материала в соответствии с отобранными темами и ситуациями;
- в учёте особенностей родного языка;
- во включении в программы культурных и страноведческих элементов.

Это позволяет учащимся не только приобретать знания в области языка, но и знакомиться с реальной жизнью России.

Занятия в аудиториях должны дополняться работой в специальных учебных аудиолабораториях, где студент мог бы совершенствовать своё

произношение и практиковаться в употреблении грамматических форм, а также просматривать кино- и видеофильмы на русском языке, принимать участие в конференциях на исторические и культурные темы, а также непосредственно встречаться с русскими.

В настоящее время преподаватели русского языка в Алжирском университете 2 делают всё возможное, чтобы поддерживать мотивацию к изучению русского языка.

Особенно следует отметить роль современных технических средств обучения в качестве эффективного инструмента повышения качества учебного процесса по языку и повышения мотивации.

Литература

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М., 1965.

2. Костомаров В.Г. Навстречу VI конгрессу МАПРЯЛ / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова // Русский язык за рубежом. – № 5. – 1985.

3. Леонтьев А.А. Психологические основы обучения русскому языку как иностранному / А.А. Леонтьев // Методика. – М., 1977.

4. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / [под ред. Лысаковой]. – М.: ВЛАДОС, 2004.

ТЕКСТ И ДИСКУРС В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

С.С. Буркова

*Воронеж, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского
и Ю.А. Гагарина» ,*

А.Ю. Грязнова

Воронеж, Воронежский государственный университет

СПОСОБЫ ПОДАЧИ НОВОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ РАБОТЕ С АУТЕНТИЧНЫМ ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (на материале рассказа Андрея Платонова «Фро»)

Чтение иноязычного художественного текста на языковом учебном занятии должно быть организовано по модели реального акта коммуникации, тем более что основной целью практического курса иностранного языка является именно обучение речевому общению на изучаемом языке.

Текст литературного произведения является аутентичным текстовым материалом, то есть оригинальным, подлинным, созданным автором для реального общения с другими носителями языка, а не для учебных целей. Однако аутентичность не только и не столько свойство текстового материала, сколько характеристика учебного взаимодействия – между обучающимися и преподавателем.

Коммуникативный аспект работы над художественным текстом состоит в том, чтобы сохранить на занятии естественную ситуацию общения читателя с книгой, создать условия для его непосредственного контакта (диалога) с автором (через текст) [3, с. 60]. Такой характер работы диктует определенные требования к выбору текста: предпочтение следует отдавать писателям-классикам, признанным мастерам художественного слова, знакомство с которыми предположительно будет продолжено обучающимися самостоятельно за пределами учебной аудитории.

Творчество воронежского писателя Андрея Платонова (настоящее имя – Андрей Платонович Климентов, 1899 – 1951) прошло трудный путь к читателю. Самобытность творческой манеры А. Платонова, нарочитая «неправильность» языка, идущая не от эстетского стремления к оригинальности, а от необходимости наиболее точным образом выразить свое уникальное мировидение, стали причиной того, что его произведения подвергались многочисленным редакторским правкам. Не были опубликованы при жизни вершинные работы писателя – роман «Чевенгур» и повесть «Котлован», был отвергнут издателями и критиками один из шедевров его

малой прозы – рассказ «Возвращение». Только спустя несколько десятилетий после смерти А. Платонова читатель получил возможность полноценного знакомства с его творчеством. Сегодня имя воронежского писателя прочно вписано в историю литературы XX века.

Несмотря на тенденцию современного литературного образования к облегчению программ ценой исключения из них сложных для понимания обучающихся произведений, изучение А. Платонова в школах и высших учебных заведениях представляется важным по нескольким причинам. Во-первых, оно дает богатый материал для работы по литературному краеведению. Во-вторых, формирует представление о специфике искусства XX века – неклассической эпохи, породившей новый тип художественного сознания. Наконец, в-третьих, жизнь А. Платонова всегда была тесно связана с жизнью страны, а его писательские опыты во многом отразили его практическую деятельность: литейщика, электротехника, инженера-мелиоратора. Платоновские герои-техники – это люди, осознанно выбирающие свою профессию не только по велению сердца, но и потому, что этого выбора требует от них трудное для страны время. Преданность делу, самоотверженный труд, умение чувствовать беду народа как свою собственную, свойственные как самому писателю (см., например, отношение А. Платонова к голоду 1921 года [5, с. 162-177]), так и его героям (рассказы «На заре туманной юности», «Родина электричества», «Песчаная учительница»), делают изучение платоновского творчества важным элементом патриотического воспитания, а также способом формирования у обучающихся образа будущей профессии.

Одним из произведений, в которых необходимость реализовать себя в труде становится главной жизненной потребностью героя, является рассказ «Фро». Показателен один из первых его эпизодов: отец заглавной героини – пожилой человек, всю жизнь проработавший машинистом, – отправлен на пенсию, но, не в силах окончательно расстаться с любимым делом, каждый день ходит в полосу отчуждения, чтобы «смотреть на машины, жить сочувствием и воображением» [8, с. 404]. По мнению некоторых исследователей [6], прототипом героя стал отец А. Платонова, Платон Фирсович Климентов, работник воронежских железнодорожных мастерских, дважды получивший звание Героя труда. От природы обладая техническим талантом, Платон Климентов был не только умелым мастером, но и талантливым изобретателем, а о его беззаветной преданности любимому ремеслу красноречиво свидетельствует очерк Бориса Пескова «О товарище Климентове», опубликованный в журнале «Подъем» в 1931 г. (№ 6-7). Герой рассказа «Фро», как и его реальный прототип, – профессионал своего дела. Работа для него – естественное состояние, и потому вынужденное безделье утомляет его гораздо больше, нежели каждодневный тяжелый труд: со своего наблюдательного поста в полосе отчуждения он приходит

домой «усталым, будто вернувшись с тягового рейса», «худым, голодным и бешеным» [8, с. 404].

По мнению О.Г. Ласунского, именно от отца будущий писатель получил в наследство «творческое отношение к механизмам как существам одушевленным» [5, с. 19]. Такое отношение к технике действительно характерно для А. Платонова, с той лишь поправкой, что «существа одушевленные» столь же часто наделяются в его произведениях «машинными» свойствами, как и машины – свойствами человека. В таком уподоблении, с точки зрения писателя, нет ничего оскорбительного: машина более вынослива, более точна в выполнении работы, безотказна. Единственное, в чем она уступает человеку, – это способность к творчеству, однако в юношеских произведениях А. Платонова неоднократно звучит мысль о том, что и этот недостаток – лишь временный.

Текст рассказа А.П. Платонова «Фро» сложен для восприятия: лексика, синтаксические конструкции, грамматика – всё это затрудняет понимание произведения. Главное для обучающегося – понимание текста, которое является результатом смыслового восприятия средств его языкового выражения. Какие способы подачи новой лексики могут использоваться при чтении платоновского рассказа?

Словарная работа. Словарная работа незаменима при чтении текста, отличающегося обилием незнакомой лексики. Рассказ «Фро» отличается большое количество специальных слов и выражений, «железнодорожной» терминологии: резервный механик, обкатка паровозов, легковесные составы, семафор, тяговой рейс, тормозная колодка, регулятор, депо, котёл, составы ближнего сообщения, полоса отчуждения и т.д. Конечно, читатели заранее, в ходе предтекстовой работы, когда они слушали рассказ о биографии А.П. Платонова, связи его семьи с железной дорогой, подготовлены к встрече с подобной лексикой. Однако объяснить значение приведённых выше слов без словаря не представляется возможным. В некоторых случаях ощутимую помощь окажет использование иллюстративного словаря, а также демонстрация рисунков, фотографий и иных изображений. Например, при объяснении значения предметных существительных, обозначающих части поезда: колодка, регулятор, котёл, состав, а также существительных, имеющих непосредственное отношение к железной дороге: семафор, депо, полоса отчуждения.

Анализ состава слова. К чтению художественного текста читатели-инофоны приступают, имея за плечами солидный опыт овладения иностранным языком: им известны не только слова и выражения, но и словообразовательные модели, значения отдельных суффиксов, приставок, корней. Однако обучающиеся не всегда умеют эффективно использовать эти знания. Задача преподавателя – показать им, каким образом можно снять лексические трудности, не прибегая к словарю и опираясь только на свои знания и опыт. Так, в тексте рассказа «Фро» встречаются разные

формы имени одного из героев – Вениамин и Веньяминчик. Анализ значений суффикса «чик» и выбор подходящего (в данном случае это уменьшительно-ласкательный суффикс) помогает обучающимся не только понять значение слова, но и определить характер отношений между героями (снисходительность механика к бывшему помощнику и в то же время теплота, желание оказать помощь).

Помимо морфемного анализа может быть успешно применён словообразовательный анализ. Чтобы объяснить значение слова «обкатка», можно дать обучающимся задание написать словообразовательную цепочку. Такое задание вряд ли будет представлять трудность на продвинутом этапе изучения русского языка. Составив словообразовательный ряд «обкатка – обкатать – катать» и определив значение префиксов (суффикса «к», приставки «об»), обучающиеся без помощи словаря и дополнительных объяснений преподавателя поймут смысл выражения «обкатка паровозов». Морфемный разбор слова «парторг» (выделение двух корней) и последующий словообразовательный анализ (нахождение производящих основ, определение способа образования) также позволят определить лексическое значение. Однако для адекватного объяснения и, соответственно, понимания историзмов необходимо привлечение фоновых знаний, лингвострановедческий анализ.

Привлечение фоновых (экстралингвистических, внетекстовых) знаний для уточнения и правильного понимания смысла слова. Историзмы как слова, принадлежащие определённой эпохе, не могут быть полно истолкованы без привлечения фоновых знаний по истории России. В случае с «Фро» обучающиеся должны получить информацию о времени, к которому относится действие рассказа: о государственном устройстве, исторических условиях, политической и общественной системе, идеологии. Только в этом случае значение сложносокращённого слова «парторг» будет понято, а смысл текста истолкован верно.

Подбор синонимов, стилистический анализ. В процессе чтения иноязычного художественного текста обучающиеся часто ограничиваются пониманием лишь некоторых общих языковых значений, не задумываясь о том, почему автором выбраны именно эти слова, почему сказано так, а не иначе. Заметить и оценить особенность использованного писателем языкового средства, его уникальность и точность, а также осознать невозможность замены помогает такой несложный приём, как подбор синонимов – выстраивание цепочки языковых единиц, близких по значению, но отличающихся оттенками, семантическими и стилистическими. В тексте рассказа «Фро» можно встретить большое количество разговорной лексики, которая может быть непонятна иностранцам в целом или в конкретной ситуации употребления. Например, объяснить значение слов «бормотал», «орал», «сдуру» легко простым подбором синонимов с указанием их стилистической окраски.

Контекстный анализ. В языке писателя находит отражение мысль о родстве человека и машины. Так, в рассказе «Фро» герой назван «устаревшим механиком» [8, с.404], несмотря на то, что с точки зрения литературной нормы здесь было бы более уместно слово «старый» или «пожилой». Напротив, паровозный котел, к которому принадлежит герой, вновь вернувшийся на службу, сравнивается с «животом всего трудящегося человечества». В художественной антропологии А. Платонова живот связан с источником силы: это орган, в котором вещество пищи превращается в энергию существования (ср., например: «...Прет душевная сила из Ваняткина живота – из куска перепревшего черного хлеба» [7, 239]). Метонимический телесный образ, лежащий в основе сравнения, является отражением утопических представлений писателя о машине как о средстве спасения человека от рабского труда, «органе», который будет преобразовывать мировую материю, «питая» сознание человечества точно так же, как паровая машина преобразует топливо в энергию движения.

Подобным образом, то есть обращением к контексту, объясняются многие языковые аномалии в произведениях А. Платонова, что особенно важно учитывать при работе с иноязычной аудиторией. В связи с этим на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному продуктивной представляется работа по выявлению языковых конструкций, отклоняющихся от норм литературного языка, и их анализ.

Художественный текст характеризуется повышенной информационной насыщенностью – способностью передавать относительно ограниченными средствами значительный объем информации. Эта возможность связана с образностью языка художественной литературы. Отправной точкой для возникновения словесного образа на базе языковой единицы является её отнесённость к культуре. В целом сам художественный текст может быть рассмотрен как артефакт культуры и как произведение национально-го искусства слова.

Литература

1. Богин Г.И. Рефлексия и понимание в коммуникативной подсистеме «человек – художественный текст» / Г.И. Богин // Текст в коммуникации: сборник научных трудов. – М., 1991. – С. 2 – 40.
2. Жолковский А.К. Душа, даль и технология чуда (Пять прочтений «Фро») / А.К. Жолковский // Андрей Платонов. Мир творчества. – М.: Современный писатель, 1994. – С. 373-396.
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. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира / Е.С. Кубрякова // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 141 – 172.

5. Ласунский О.Г. Житель родного города. Воронежские годы Андрея Платонова. 1899–1926 / О.Г. Ласунский. – Воронеж: Центр духовного возрождения Черноземного края, 2007. – 280 с.

6. Малыгина Н.М. Образ отца в творчестве Андрея Платонова / Н.М. Малыгина // Филологический класс. – 2011. – № 26. – С. 4-6.

7. Платонов А.П. Рассказ о многих интересных вещах // Платонов А.П. Сочинения. Научное издание. – Т.1, кн. 1. – М., 2004. – С. 238-284.

8. Платонов А.П. Фро // Платонов А.П. Счастливая Москва: Роман, повесть, рассказы. – М.: Время, 2011. – С. 402-425. – (Собрание).

9. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю.Е. Прохоров. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008 – 224 с.

10. Тураева З.А. Лингвистика текста и категория модальности / З.А. Тураева // Вопросы языкознания. – 1994. – № 3. – С. 105 – 114.

Бу Тхьонг Линь

Дананг, Вьетнам, Данангский педагогический институт

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА А.С. ПУШКИНА В ШКОЛАХ И ВУЗАХ ВЬЕТНАМА

Творчество великого поэта А.С. Пушкина занимает особое место в культурном пространстве Вьетнама. Это обусловлено тем, что многообразное по темам и жанрам пушкинское наследие является совершенным отражением русского духа и русской истории.

Первая встреча вьетнамцев с Пушкиным произошла при весьма необычных обстоятельствах. Об этом пишет исследователь современной вьетнамской литературы А.А. Соколов: «В конце XIX века у берегов Северного Вьетнама впервые бросил якорь русский корабль. Это был крейсер «Забияка» под командованием капитана второго ранга А.М. Доможирова с 15 офицерами и 153 «нижними чинами» на борту. «Посланцев России, – сообщила газета «Тонкинские новости», – торжественно встречал Ханой во вторник 30 января 1894 года». В честь русских моряков в губернаторском дворце доктор Ле Лан читал стихи, которые он обнаружил в неизвестно каким образом попавшем в Ханой сборнике «Черная роза», изданном в Петербурге. В сборнике были и стихи А.С. Пушкина, которые имели большой успех. Так, при весьма необычных обстоятельствах произошло знакомство вьетнамцев с его произведениями» [5, с. 299].

Позднее, со второй половины 20-х годов XX века, молодые вьетнамские коммунисты, обучавшиеся в СССР, познакомились в подлиннике с русской классикой, в том числе и с творчеством Пушкина. В самом Вьетнаме в 20-х – 30-х годах XX века появились первые статьи, в которых несколь-

кими штрихами создавался литературный портрет великого поэта русского народа [8, с. 666]. Вьетнамский поэт Те Хань вспоминал: «Мне, человеку, начитанному в западной литературе, имя Пушкина стало известно лишь тридцать лет назад, накануне Августовской Революции 1945 года, наряду с такими великими именами русской литературы, как Толстой и Достоевский. Тогда я прочитал романы Толстого и Достоевского, но, что достойно сожаления, не знал ни одного стихотворения Пушкина. Только с завоеванием независимости, после Августовской революции, наш народ наконец познакомился с творчеством Пушкина» [6].

Становление и развитие вьетнамской филологии осуществлялось в процессе переводов произведений А.С. Пушкина, биографических материалов, а также изучения творчества писателя. Во вьетнамском литературоведении и истории литературы сложилось отдельное направление, которое вполне можно назвать вьетнамской пушкинистикой, цель которой – перевод произведений и глубокое изучение жизни и творчества А.С. Пушкина. В течение полувека сложилась переводческая школа, выросло несколько поколений вьетнамских пушкинистов. Итогом их продолжительного труда следует считать собрание сочинений Пушкина в пяти томах, вышедшее в свет в 1999 году в связи 200-летним юбилеем великого русского поэта. В состав собрания сочинений вошли лирика, поэмы, драматические произведения, проза, а также исследования вьетнамских и зарубежных литературоведов, посвященные творчеству Пушкина.

В связи с исторической обстановкой до 1954 года русская литература не преподавалась во Вьетнаме. Обращение к русской литературе в школьной практике колониального Вьетнама «было редкостью, скорее даже – исключением» [4, с. 153]. «С 1954 года русская литература официально преподается во вьетнамских школах, с начальных классов до вузов, в образовательной системе ДРВ» [10, с. 10].

Вопросы изучения биографии и творчества Пушкина в средней и высшей школе представляют важную страницу вьетнамской пушкилистики. Первое ознакомление школьников с творчеством великого русского поэта начинается в шестом классе. На начальном этапе изучения художественной литературы, не только отечественной, но и зарубежной, школьники знакомятся с устным творчеством вьетнамского и других народов мира, а также пытаются выяснить этические и эстетические ценности произведений, созданных на фольклорных сюжетах. Шестиклассники начинают изучать биографию Пушкина, знакомятся с одним из его творений – «Сказкой о рыбаке и рыбке» [3, с. 91-96]. Задача учителя заключается в том, чтобы дать ученикам первое представление об эпохе, в которой жил и творил великий поэт, о его жизненном и творческом пути, выяснить важную роль Пушкина в истории русской литературы. При изучении сказок Пушкина важно определить, в чем же состоят особенности литературной сказки. Пушкинские сказки отражают стремление автора научиться «говорить по-русски», проникнуть в

народный мир. В целях выяснения этических и эстетических ценностей пушкинской «Сказки о рыбаке и рыбке» учитель должен составить систему ориентировочных вопросов, помогающих ученикам полностью раскрыть содержательную и идейно-художественную стороны произведения. При анализе рекомендуется сопоставление произведения Пушкина со сказкой братьев Гримм «О рыбаке и рыбке», на основе которого выясняются отличия пушкинской сказки от фольклора.

Следует отметить весьма важную при преподавании зарубежной литературы в учебных заведениях проблему выбора переводов. Во Вьетнаме эта проблема и ныне остается актуальной. До сих пор переводы художественных произведений для обучения и преподавания в программе зарубежной литературы часто выбираются из многих ранее сделанных знаменитыми писателями, поэтами, исследователями или авторитетными издательствами. Однако составителям учебников по литературе не всегда удается выбрать наиболее точный перевод для анализа. Примером неудачного выбора перевода служит, по нашему мнению, пушкинская «Сказка о рыбаке и рыбке». Произведение дается полностью в прозаическом переводе, выполненном поэтом Ву Динь Лиеном и профессором Ле Чи Виеном на основе перевода на французский язык. Заметим, что прозаический перевод стихотворного произведения мы можем определить как перевод поэтического текста средствами художественной прозы для ознакомления читателей с содержанием иноязычного оригинала. Прозаический перевод носит вторичный характер и дает о поэтическом оригинале весьма приблизительное представление. Он выполняет лишь ознакомительную функцию и не может, как правило, полностью заменить собой поэтический перевод. С помощью такого перевода иноязычные ученики не могут чувствовать неповторимость пушкинского таланта, не имеют представления о художественных средствах, использованных автором при написании произведения. В связи с этим отметим другой вопрос – адекватность переводов художественных произведений зарубежных литератур. Сложность перевода произведений чужих литератур на вьетнамский язык обусловлена расхождениями между языками, проявляющимися как в лексическом составе, грамматическом строе, так и в синтаксисе. Такое множество различий между языками приводит к относительной адекватности переводов. Поэтому мы считаем, что при преподавании зарубежной литературы, в том числе русской, в учебных заведениях требуется сопоставительный анализ переводов и оригиналов. Такой метод не только помогает выявить недостатки перевода, но и способствует полному раскрытию художественного своеобразия оригинального текста.

Следующий этап изучения творчества Пушкина происходит в одиннадцатом классе. Школьники глубже проникают в художественный мир поэта, пытаются постигать особенности поэзии Пушкина. Изучается стихотворение «Я вас любил», относящееся к любовной лирике, а также гражданские и философские темы, присутствующие в стихотворении «Зимняя дорога» [9, 59-

60]. Для анализа представлены переводы Тхюи Тоана. Изучение биографии и творчества Пушкина в одиннадцатом классе должно быть проведено так, чтобы школьники могли самостоятельно составить подробный биографический рассказ о русском поэте. При анализе лирики Пушкина учащиеся пытаются постигнуть дух русской жизни, мир души русского человека, его печаль, любовь, а также стремятся почувствовать мелодику пушкинских стихов. К тому же рассмотрение отдельных творений Пушкина должно способствовать укреплению навыков анализа художественного произведения.

Анализ программ высших учебных заведений по литературе показывает нам то, насколько меняются принципы изучения творчества. Исторический принцип осмысления явлений обнаруживает себя при изучении биографии и творческой деятельности поэта: выдвигается требование воссоздать широкую картину исторической эпохи царской России, показать взросление таланта Пушкина, выяснить его художественные открытия во всех жанрах, при этом учитывать те знания, которые студенты получили в школе. Значительно расширен список текстов, рекомендуемых для изучения: лирика, поэмы («Кавказский пленник», «Цыганы»), трагедия «Борис Годунов», роман в стихах «Евгений Онегин», «Повести Белкина», «Капитанская дочка». Отбор произведений для анализа опирается на такие критерии, как:

- 1) идейно-художественная ценность произведения;
- 2) историко-политическая проблематика произведения, ее доступность для вьетнамского читателя, наделенного иным историческим, национальным и культурным опытом;
- 3) способность произведения показать характерные особенности художественного мира поэта;
- 4) наличие адекватного перевода на вьетнамский язык.

Во многих университетах (Ханойском университете, Институте иностранных языков при Ханойском государственном университете, Хошиминском педагогическом университете и др.) студенты читают Пушкина на языке оригинала. Во Вьетнаме русская литература и собственно творчество Пушкина не изучаются по стандартной государственной программе. На филологических факультетах университетов Вьетнама преподаватели сами составляют рабочую программу по курсу. Их работа утверждается на заседании факультета и одобряется Ученым советом университета. Студентам рекомендуют изучать курс по пособиям, опубликованным авторитетными издательствами. Назовем наиболее авторитетные курсы лекций по русской литературе во Вьетнаме:

- Нгуен Хай Ха. История русской литературы XIX века / Нгуен Хай Ха, До Суан Ха, Нгуен Нгок Ань. – Ханой: Образование, 1966. – 217 с.
- До Хонг Тьонг. История русской литературы XIX века / До Хонг Тьонг, Нгуен Хай Ха, Нгуен Чьонг Лить. – Ханой: изд-во Университет и специальные училища, 1982. – 527с.

– До Хонг Тьонг. История русской литературы / До Хонг Тьонг, Нгуен Ким Динь, Нгуен Хай Ха и др. – Ханой: Образование, 2009.

– До Хай Фонг. Курс по русской литературе / До Хай Фонг. – Ханой: изд-во Педагогический институт, 2011. – 218 с.

– Фам Тхи Фьонг. Курс по русской литературе / Фам Тхи Фьонг. – Хошимин: Хошиминский педагогический университет, 2013. – 463 с.

Во Вьетнаме на протяжении 65 лет, с момента установления дипломатических отношений с СССР, сохраняются традиции интереса к русскому языку, к русской литературе и культуре. Важным событием в культурной жизни Вьетнама явилось открытие в 2015 году Дома-музея русской литературы. Этот уникальный музей появился благодаря усилиям известного вьетнамского русиста, поэта, писателя и переводчика русской литературы Хоанг Тхюи Тоана. Многие десятилетия он собирал и бережно хранил уникальную коллекцию документов, фотографий, публикаций, переводов и других экспонатов, имеющих отношение к русской литературе. Среди раритетов – копии первых переводов русской классической литературы, сделанные с французского и китайского языков в начале XX века, книги с дарственными надписями авторов и известных переводчиков художественной литературы и другие артефакты. Особое место в экспозиции отведено творчеству А.С. Пушкина. Представлены научные литературоведческие работы о Пушкине, переводы его стихов, а также вьетнамские издания произведений поэта – все они созданы при непосредственном участии Хоанг Тхюи Тоана, который всю жизнь посвятил изучению творчества русского поэта.

Сегодня молодое поколение вьетнамских русистов и литературоведов продолжает интересоваться творчеством Пушкина. Это подтверждают последние диссертационные и дипломные работы, посвященные художественным достоинствам шедевров великого русского поэта: «Образ дворянина в романе А. С. Пушкина «Капитанская дочка» (дипломное сочинение Нгуен Тхи Тьонг Ви, 2010), «Повествовательное мастерство в прозе А.С. Пушкина» (диссертация Тхань Дык Хонг Ха, 2011); «Художественное своеобразие любовной лирики А.С. Пушкина» (дипломное сочинение Ма Сео Зи, 2015) и др. В этих работах содержится углубленное изучение творчества Пушкина. В диссертации Тхань Дык Хонг Ха «Повествовательное мастерство в прозе А.С. Пушкина» осуществляется новый подход к творчеству великого поэта – изучение прозы Пушкина с точки зрения современной теории литературы.

Итак, мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, имя Пушкина стало родным и близким для многих поколений вьетнамцев. Образцы его творчества были опубликованы отдельными сборниками, включены в школьные и вузовские учебные пособия.

Во-вторых, актуальной проблемой преподавания творчества А.С. Пушкина во вьетнамской аудитории является выбор адекватного перевода. В случаях отсутствия авторитетного перевода требуется метод со-

поставительного анализа, способствующего полному раскрытию художественных ценностей оригинальных текстов.

В-третьих, необходима подготовка новых переводов лирических и прозаических произведений А.С. Пушкина, в которых достойную интерпретацию должен получить каждый текст с учетом всей его глубины и выразительности.

Литература

1. До Хонг Тьонг История русской литературы / До Хонг Тьонг, Нгуен Ким Динь, Нгуен Хай Ха и др. – Ханой: Образование, 2009. – 557 с.
2. До Хай Фонг Курс по русской литературе / До Хай Фонг. – Ханой: Изд-во Педагогического института, 2011. – 218 с.
3. Нгуен Кхак Фи Язык и литература: учебник для 6 класса / Нгуен Кхак Фи, Нгуен Динь Чу, Нгуен Минь Тхует и др. – Том 1. – Ханой: Изд-во «Вьетнамское образование», 2017. – С. 91-96.
4. Никулин Н.И. Произведения Льва Толстого во Вьетнаме / Н.И. Никулин // Лев Толстой и литературы Востока. – М.: Наследие, 2000. – С. 153.
5. Соколов А.А. Взаимное изучение литературы и языков – канал духовного сближения / А.А. Соколов // Российско-вьетнамские отношения: современность и история. Взгляд двух сторон. – М.: ИДВ РАН, 2013. – С. 299.
6. Те Хань Любовь Вьетнама к Пушкину / Те Хань // Литература и искусство. – 1977. – 13 августа.
7. Фам Тхи Фьонг Курс по русской литературе / Фам Тхи Фьонг. – Хошимин: Хошиминский педагогический университет, 2013. – 463 с.
8. Фан Кхой По случаю столетия со дня смерти одного великого русского поэта: Пушкина / Фан Кхой // Река Хьонг. – 1937. – № 30. – С. 666.
9. Фан Чонг Луан Язык и литература: учебник для 11 класса / Фан Чонг Луан, Чан Данг Шуен, Буй Минь Тоан и др. – Том 2. – Ханой: Изд-во «Вьетнамское образование», 2014. – С. 59-60.
10. Чан Тхи Куинь Нга. Русская и советская литература в средней школе / Чан Тхи Куинь Нга. – Хошимин: Изд-во Хошиминского педагогического университета, 2010. – С. 10.

ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НАВЫКА ВОСПРИЯТИЯ ИРОНИИ В РУССКОЯЗЫЧНОМ ТЕКСТЕ

В практике работы с иностранными студентами довольно часто приходится сталкиваться с такими случаями, когда студенты оказываются не способны воспринять ироническое содержание какого-либо высказывания и приходят от этого в сильное недоумение. Это делает актуальным проблему формирования навыков распознавания иронии в тексте с целью правильного понимания его смысла.

Сам по себе приём иронии сводится к утверждению смысла, прямо противоположного буквальному значению высказывания. Существует немало разных способов передачи иронии. Это может быть выражение отрицания в подчёркнуто утвердительной форме, а может быть «лукавое при творство» (А. Потебня), когда иронизирующий прикидывается простаком и с помощью этого выявляет несостоятельность чужой позиции. Возможна ирония, когда явлению умышленно приписывают те свойства, которых в нём нет, хотя им следовало бы быть. Встречается и ирония с обратной направленностью – своего рода «похвала под видом хулы». Во всех этих и других случаях необходимо умение подняться над буквальным значением высказывания и понять его истинный смысл.

Известно, что авторитарные и диктаторские режимы всегда относились к иронии с крайней настороженностью, ибо с точки зрения догматического мышления ирония «разрушительна», поскольку не терпит никаких авторитетов.

Между тем наряду с осуждающей иронией существует и вполне доброжелательная ирония, не связанная с категорическим неприятием. То есть ирония может нести в себе и сатирическое обличение, и добродушное подшучивание (когда, например, соизмеряются реальный современный несовершенный человек и существующие в обществе представления об идеальной норме). В последнем случае тональность высказывания совершенно иная. «Не смех сквозь слёзы, а улыбка сквозь грусть!» [1, с. 79]

Таким образом, в зависимости от степени серьёзности отрицаемого понимание иронии колеблется от «лёгкой издёвки в дружеской форме» до «оскорбления, переодетого комплиментом».

Если задаться вопросом, каковы роль и возможности иронии при передаче словесной информации, то следует признать, что информация, поданная в ироническом ключе, всегда бывает более интересной и запоминаемой, нежели сухое изложение фактов. И это заставляет признать, что «ироническое общение активизирует интеллектуальный контакт его участников» [4, с. 6]. Последнее наталкивает на мысль о предпочтительности,

«выигрышности», безусловном преимуществе иронии перед прямыми формами идеологического контакта. Посредством иронии подчас и легче, и быстрее донести какую-то мысль, не прибегая к пространным объяснениям. «К иронии обращаются не только по соображениям «экономии», но и по соображениям «дипломатии»» [9, с. 22]. Как верно подметил З. Фрейд в своей работе «Остроумие и его отношение к бессознательному», ирония «даёт возможность легко обходить трудности прямых выражений, как, например, ругательств» [5, с. 176]. Ко всему прочему, несомненная позитивная роль иронии ещё и в том, что «она предназначена объединять людей в их стремлении к идеалу» [1, с. 85].

С большим успехом ирония используется для усиления художественной выразительности. Ещё начиная с конца XIX века (Чехов, затем «сатириконовцы») ирония становится одним из самых распространённых приёмов для привлечения внимания читателей, для придания образности и лёгкости тексту. В немалой степени этому способствовало широкое использование иронии в СМИ – в первую очередь, в иронических комментариях журналистов. Причём данный приём применялся не только в рассказах о забавных происшествиях, но и в освещении новых законов и даже событий международного значения.

Заметно усиливается ироничность повествования и в произведениях современной литературы. Причины этого связаны с тем, что ироничность стала характерным свойством миропонимания современного человека. А это, в свою очередь, объясняется изменением самосознания личности в условиях демократизации и гласности. (Наряду с этим были и причины чисто литературные: рост популярности А. Платонова, М. Булгакова, Б. Брехта, Сэлинджера...) Более того, в художественной практике значительно чаще стали встречаться произведения, целиком построенные на иронии (тексты Вен. Ерофеева, В. Пелевина, поэтов-иронистов и др.). Случается, что подобные произведения воспринимаются буквально, что создаёт немалые трудности для читателя, особенно нерусскоязычного. К примеру, «как показала практика общения с китайцами, ирония зачастую принимается за чистую монету, т. е. как нечто позитивное... Поэтому перед тем как сказать что-нибудь в шутку, надо об этом предварительно предупредить китайского собеседника, иначе сказанное может быть воспринято всерьёз» [3, с. 212].

Всё это, естественно, предъявляет определённые требования к воспринимающему иронию. А отсюда следует, что ирония требует всё-таки определённой подготовленности субъекта.

Ирония возможна только при развитии самосознания личности, при наличии способности взглянуть на обстоятельства как бы со стороны и почувствовать своё превосходство над объектом оценки.

Безусловно, в жизни встречаются люди, в принципе неспособные воспринимать иронию, люди с недоразвитыми языковыми способностями – т. н. «пленники вербально оформленного понимания» [4, с. 17]. Но ос-

новная масса людей к восприятию иронии предрасположена, и эту способность в них необходимо постоянно и настойчиво развивать.

В настоящее время в науке активно обсуждается вопрос о маркировке иронии – о тех сигналах, которые подаются для обозначения иронии в высказывании. Отмечается, что ироническая направленность текста может быть обозначена «интонацией, глазами, каким-нибудь необычным прилагательным, едва уловимым движением лица, лёгким акцентом, от которого внешне серьёзная фраза подёргивается едва уловимой рябью» [9, с. 43]. Практически все исследователи склоняются к тому, что в устной речи ирония обычно обозначается голосом, угадывается чаще всего именно по тону, каким произносится фраза или речь. Поэтому всегда безошибочно верно воспринимаются произнесённые с лёгкой усмешкой фразы типа: «Всю жизнь об этом мечтал!»; «Только об этом и думаю!»; «Кому нужна такая красота!» и пр. В разговорной диалогической речи ироническое высказывание «предполагает большую растяжку гласных, большую затруднённость разрыва смычки согласных, напряжённую улыбку или ухмылку» [6, с. 49].

Касаясь же проблемы распознавания иронии в письменном тексте, ряд исследователей склоняется к мнению, что семантическая сложность иронии требует специального лингвистического оформления иронического высказывания. В качестве стереотипных способов выражения иронии рассматриваются прежде всего устойчивые речевые конструкции типа: **А** (же) это **В**; да ты почти **С**; **Д** просто **Е**; ну ты и **Г**! и т.п. («Она же у нас английская королева!»); «Да ты почти Жванецкий!»; «Этот зоотехник просто Цицерон»; «Ну ты и математик!»).

В качестве сигналов иронии могут выступать, например, нетривиальная лексическая сочетаемость («железобетонная женщина») или нарушение какого-либо привычного употребления языковых единиц. Довольно часто ироническое содержание как раз и создаётся использованием лексических единиц в смысле, обратном буквальному («Тамара *грозила*сь пригласить летом к себе на дачу и угостить там всех домашним вином»; «За это сотрудник может *заработать* выговор»; «По возвращении домой он *был награждён* хорошей оплеухой»).

В некоторых исследованиях в качестве маркера иронической интенции предлагается рассматривать специальные дискурсивные слова, выражающие притворное удивление («оказывается», «надо же») или оценку достоверности информации («похоже», «видимо», «наверно»). Примером последнего может послужить рассуждение о том, что по количеству миллионеров мы скоро перегоним Америку, которое автор заканчивает иронической фразой: «*Видимо*, непосильным трудом, из поколения в поколение, копеечка к копеечке, зарабатывались эти состояния».

Ирония может возникать на контрасте стилей (например, при намеренном смешивании разговорной и официально-деловой лексики) или использовании лексики «высокого» стиля в высказываниях на приземлённо-

бытовые темы. Следует иметь в виду и то, что в современных текстах исключительно часто именно в ироническом значении используются многие «книжные» слова типа: «ораторствовать», «всеведущий», «соизволить», «гневаться», «соблаговолить». «изречь» и др.

Ироническое содержание может создаваться и через синтаксическую организацию высказывания. Так, С.И. Походня в своей работе «Языковые виды и средства реализации иронии» [2] в числе синтаксических единиц, наиболее часто способствующих реализации иронии, рассматривает риторические вопросы, вводные предложения, парцелированные конструкции и даже причастные обороты и обстоятельства образа действия.

Наряду со всем прочим в качестве формальных маркеров иронии могут использоваться различные графические средства – кавычки, скобки, курсив, использование разных шрифтов или какое-либо необычное графическое оформление текста. В неформальной электронной коммуникации в этих целях могут использоваться смайлики.

Между тем многочисленные попытки исследователей выявить и систематизировать маркеры иронии со всей убедительностью показали, что «ирония не связана с каким-либо конкретным уровнем языковой системы, поэтому очень трудно определить тот набор языковых средств, за которыми в языковой системе была бы закреплена функция «служить сигналом иронии» в высказывании» [8, с. 153]. А потому было сделано заключение, что «никаких специальных иронических знаков нет; есть только разные способы создания *избыточного смысла*» [4, с. 13]. С точки зрения одного из исследователей, ироническое высказывание, «если его принимать буквально, оказывается очевидно неуместным в данной ситуации. Поскольку оно абсолютно неуместно, слушающий вынужден переинтерпретировать его так, чтобы сделать уместным, а самой естественно будет интерпретация, при которой значение высказывания противоположно его буквальной форме» [4, с. 14].

Абсурдность, нелогичность и подчеркнутая неуместность в контексте – вот что является главным сигналом наличия иронии. И потому характеристика элитной квартиры как *скромного жилища*, несомненно, содержит в себе иронию.

То же самое нетрудно увидеть и в следующем ряде примеров:

Они, конечно, придут в восторг, когда узнают, что всю их работу придётся переделывать заново.

Уж кто-кто, а сантехники в международной экономике разбираются!

Наслаждайтесь всеми благами жизни, господа нищие!

А за снесённый памятник древнего зодчества потомки ещё скажут нам спасибо.

Но живущие в непосредственной близости от их табора уже вполне оценили все «прелести» столь «милого» соседства (из СМИ).

...Мы с тобой в Париже нужны, как в финской бане лыжи (В. Высоцкий).

Когда воспринимающий подобные фразы осознаёт абсурдность высказанного, он в конечном счёте приходит к пониманию содержащейся здесь иронии.

В процессе занятий с иностранными студентами следует всегда заострять особое внимание на случаях расхождения между буквальным содержанием сказанного и скрытым смыслом фразы. Нужно постоянно напоминать о необходимости вслушиваться в интонацию и держать под контролем контекст общения.

Для начала студентам (особенно китайским) следует научиться чувствовать иронический подтекст, скажем, в простейших фразах преподавателя:

Я вам не мешаю? (к разговаривающим между собой во время занятия);

Ну, конечно, в вашей группе никто никогда не опаздывал!

Следует обратить внимание обучаемых на возможность выражения возражения через насмешливое восхищение или наигранное удивление прекраснодушием или наивным оптимизмом собеседника:

Какой ты молодец! Такие сложные проблемы – и так запросто всё решил!

Да неужто тебя с твоим заиканием не возьмут диктором на телевидение?

Может быть, тебе дать ещё ключ от квартиры, где деньги лежат? (И. Ильф, Е. Петров).

«Итак, лезть, нарочито услужливое понимание, готовность «верно служить», выполняя поручения и прося новые, «кроткое» понимание – всё это формы насмешливого слабо прикрытого актёрства, служащего знаком для собеседника, что он неадекватен и что необходимо срочно менять стратегию, чтобы не стать объектом последующего агрессивного смеха...» [6, с. 46].

В текстах, используемых в процессе обучения, довольно часто приходится сталкиваться с приёмом иронии. Причём ироническим может быть и всё произведение в целом, и одна конкретная фраза, и даже одно отдельное слово – например: *Весело!* (когда совсем не весело); *Подарок!* (при получении чего-либо мало желательного). Наиболее насыщенными иронией оказываются тексты СМИ и художественной литературы.

В качестве примера использования иронии в СМИ может быть рассмотрен фрагмент разговора журналиста с представителем администрации, который говорит:

– *Городские службы в первый день не смогли справиться, потому что снег выпал неожиданно.*

– Ну да, конечно, неожиданно выпал снег! В России, в средней полосе, в последних числах ноября неожиданно выпал снег...

Через притворное согласие журналист показывает несостоятельность объяснений чиновника.

Более широкие возможности для уяснения приёма иронии дают литературные тексты. В частности, художественную роль иронии можно очень наглядно продемонстрировать на примере характеристики полицмейстера в поэме Гоголя «Мёртвые души»: «Полицмейстер был некоторым образом отец и благотворитель в городе. Он был среди граждан совершенно как родной в семье, а в лавки и в гостиный двор наведывался, как в собственную кладовую». Разумеется, здесь иронический подтекст в художественном отношении оказывается куда более эффективен, нежели прямое указание на произвол и лихоимство полицмейстера.

При знакомстве с фразеологизмом *чем бог послал* (что бог послал) на занятии рассматривается фрагмент романа, в котором главный герой Остап Бендер под видом проверяющего должностного лица является в социальный приют и сталкивается там с завхозом Александром Яковлевичем, беззастенчиво обкрадывающим содержащихся в приюте старух:

Застенчивый Александр Яковлевич тут же, без промедления, пригласил пожарного инспектора отобедать чем бог послал.

В этот день бог послал Александру Яковлевичу на обед бутылку зубровки, домашние грибки, форшмак из селёдки, украинский борщ с мясом первого сорта, курицу с рисом и компот из сушёных яблок (Е. Петров, И. Ильф).

С учётом предшествующего в тексте сообщения о скудном рационе приютских старух приведённый фрагмент, безусловно, несёт в себе ироническое содержание.

Вот ещё ряд наглядных примеров, взятых из разных художественных текстов.

Звали его капитан Блоп или что-то в этом роде. Он из тех, кто думает, что его будут считать бабой, если он не сломает вам все сорок пальцев, когда жмёт руку (Дж. Сэлинджер).

На море, «покачиваясь на пёстрых надувных матрацах, несколько смельчаков получали солнечные ожоги» (Ю. Поляков).

В полной задумчивости я пересел в автобус, и у самого дома меня победно оштрафовали за безбилетный проезд в общественном транспорте.

Возле моего дома, на лавочке, в обществе критически настроенных пенсионерок сидел Лёша Ивченко (Ю. Поляков).

В качестве удобных примеров на занятии могут использоваться «гарики» Игоря Губермана:

*Хотя, стремясь достигнуть и познать,
Мы глупости творили временами,
Всегда в нас было мужество признать*

Ошибки, совершённые не нами (И. Губерман).

Уяснив, что выражение *признавать ошибки* подразумевает разговор именно о собственных ошибках, студенты улавливают нелогичность приведённого высказывания и осознают содержащийся в нём иронический подтекст.

Ещё более наглядными могут быть примеры из сборника детских стихов «Вредные советы» (где в высшей степени иронично уже само название сборника):

*Если вы ещё не твёрдо
В жизни выбрали дорогу
И не знаете, с чего бы
Трудовой свой путь начать,
Бейте лампочки в подъездах –
Люди скажут вам «спасибо».
Вы поможете народу
Электричество беречь* (Г. Остер)

Или ещё более короткий пример:

*Если вы решили резко
Изменить свой внешний вид,
Отправляйтесь на природу
И дразните диких пчёл* (Г. Остер).

Явная неуместность «рекомендаций», содержащихся в этих стихах, более чем наглядно свидетельствует о несомненной иронии автора.

Навыки, полученные иностранными студентами при знакомстве с приёмом иронии, несомненно, помогут им более успешно реализовывать себя в процессе речевой коммуникации.

Литература

1. Бочаров А. Сообщительность иронии / А. Бочаров // Вопросы литературы. – 1980. – № 12. – С. 74-114.
2. Походня С.И. Языковые виды и средства реализации иронии / С.И. Походня. – Киев: Наукова думка, 1989. – 127 с.
3. Спешнев Н.А. Китайцы: Особенности национальной психологии / Спешнев Н. А. – Санкт-Петербург : КАРО, 2011. – 336 с.
4. Третьякова Е.Ю. Ирония в структуре художественного текста : учебно-методическое пособие / Е.Ю. Третьякова. – Краснодар, 2008. – 34 с.
5. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному / Зигмунд Фрейд. – «УНИВЕРСИТЕТСКАЯ КНИГА»; АСТ: Санкт-Петербург; Москва, 1997. – 319 с.
6. Шаронов И.А. Приемы речевой агрессии: насмешка и ирония / И.А. Шаронов // Агрессия в языке и речи: Сборник научных статей / Под ред. И.А. Шаронова. – Москва: РГГУ, 2004. С. 38-52.

7. Шилихина К.М. Дискурсивные слова как маркеры иронии / К.М. Шилихина // Язык, коммуникация и социальная среда. – Вып. 11. – Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2013. – С. 103–124

8. Шилихина К.М. Семантика и прагматика вербальной иронии / К.М. Шилихина. – Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2014. – 304 с.

9. Янкелевич В. Ирония. Прощение / Владимир Янкелевич; пер. с фр. и послесл. В.П. Большакова, Б.М. Скуратова. – Москва: Республика, 2004. – 334 с.

Е.В. Корноголуб

Тирасполь, Приднестровский государственный университет

ДРАМА И. ДРУЦЭ «КАСА МАРЕ» В ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

В современной литературоведческой науке значительное внимание уделяется понятию «рецепция», под которым понимается восприятие произведения того или иного писателя с точки зрения разных методологических установок. Н.Н. Левакин определяет рецепцию как «культуросообразное обращение к признанному классическим наследию с целью культурного освоения, восприятия» [3, с. 308].

В данном исследовательском ключе научный интерес представляет драма «Каса маре», написанная в 1961 г. молдавским писателем Ионом Друцэ.

Героиня драмы Василиуца – та женщина, вокруг которой разворачивается действие пьесы. Жизнь ставит ее перед нелегким выбором: хранить верность мужу, погибшему на войне, или же принять любовь Пэвэлаке, друга своего сына.

Василуца достраивает свой дом, ждет мужа – в этом ее можно сравнить с Пенелопой из произведения «Одиссея», которая тоже ждала своего мужа и ткала ковер, сохраняя все в доме, как было при нем.

Автор с любовью описывает жизнь Василиуцы, ее быт, ее духовный мир. Красота внутреннего содержания драмы понятна всем, даже тем, кто никогда не видел, как танцуют пелиницу, как выглядит каса маре – самая красивая, парадная комната в молдавском деревенском доме, которую хозяйка годами убирает понаряднее и присматривает за ней, как за ребенком. Здесь справляются праздники, здесь гостю всегда кажется, что его ждали.

Сложные мотивы преломляются в драме через поэтическую притчу о судьбе человека. Более и более расширяются границы сюжета. Драматург берет философские категории жизни, не давая сложности, однако, «осушить» лирические ощущения.

И. Друцэ всей своей пьесой приводит зрителя к выводу, что «каса маре» – это не только лучшая комната в доме, но и символ надежды на большое счастье, на радость, на любовь, ведь такая надежда всегда жива в душе человека.

В середине XX в. произведения И. Друцэ стали широко известными не только на родине писателя, но и за ее пределами. Большую роль в признании значимости творчества этого автора сыграла драма «Каса маре», которую русский читатель узнал не только в виде произведения художественной литературы, но и как пьесу, неоднократно поставленную на сценах многих российских театров.

В 60-е годы XX в. Ион Друцэ переезжает из Молдавии в Москву. Будучи известным писателем у себя на родине, здесь он становится еще более популярным. Его произведения адресованы разным читателям – взрослым и детям, ученым и простым рабочим. Они интересны всем, потому что описывают настоящую деревенскую жизнь, любовь к земле, деревенский быт молдавского народа и, конечно же, красивое чувство любви.

Целью данной статьи является исследование рецепции драмы И. Друцэ «Каса маре» в критике и литературоведении. Многочисленные научные и литературно-критические статьи свидетельствуют о большом интересе русских критиков к творчеству молдавского писателя. Представляется, что исследование рецепции драмы «Каса маре» позволит выявить особенности восприятия творчества Друцэ русской культурой и литературой.

Материалом анализа могут стать статьи, рецензии, посвященные восприятию драмы «Каса маре». Это работы Н. Велеховой «Человек и мир в пьесах Ион Друцэ», Н. Крымова «Каса маре», Н. Эльяш «Поэтический спектакль», В. Максимова «Щедрость», Ю. Зубкова «Недоумение по поводу «недоумения», М. Туровской «Каса маре», Д. Данина «Пойдите на «Каса маре», Ю. Кузьменко «Каса маре» и др.

При описании сложившейся в русской словесной культуре XX–XXI вв. картины восприятия данной драмы мы понимаем, что процесс восприятия амбивалентен и потому дает возможность исследовать пьесу «Каса маре» с разных точек зрения: с одной стороны, увидеть запросы, потребности, интересы русской литературы и – шире – русской культуры, с другой – обнаружить в ней воплощение идей молдавской литературы и культуры.

И. Друцэ – писатель двуязычный. При переводе драмы на русский язык он сделал ее понятной для русской читательской и зрительской аудитории, помня о том, что «особую роль в формировании параметров национальной идентичности традиционно играет литература» [5, с. 120]. Это не случайно, так как «изучение мирового литературного процесса невозможно без сопоставлений, без сравнений, без выяснения взаимосвязей контактных и типологических, без изучения литературных влияний, без ана-

лиза процесса рецепции, без обращения к переводной литературе и т. д.» [4, с. 6].

Пьеса «Каса маре» была воспринята критиками неоднозначно, особенно на родине писателя. Эта драма и сегодня продолжает рождать новые вопросы, дискуссии, например, что именно является идеей, темой и символом в данной драме.

По сравнению с молдавской критикой русская критика «поставила» творчеству И. Друцэ, а именно его пьесе «Каса маре», множество позитивных оценок и поняла то, что на родине писателя не поняли или не хотели понять соотечественники. Это можно объяснить тем, что в далекие 60-е годы редко кто мог открыто говорить об идеологии, поэтому драма «Каса маре» не была поддержана на родине Иона Друцэ. Но она нашла своего зрителя, так как сценическая площадка принимала «желающих высказать свою точку зрения на мир» [1, с. 10].

Интерес в критике вызвало название пьесы. Так, Наталья Крымова пишет: «Что это значит – «Каса маре»? Кажется, мог бы драматург Ион Друцэ дать своей пьесе более ясное имя, мог бы и театр подумать о зрителе, о сборах и найти спектаклю другое название, попонятнее, что-нибудь вроде: «История одной любви»» [2, с. 59], но это название, как признает критик далее, несет более глубокий смысл всего происходящего в этой пьесе. Исследователь заключает: «Есть в ней какая-то полная достоинства внутренняя сила, требующая уважения даже к частностям» [2, с. 59].

Статья Н. Велеховой «Человек и мир в пьесах Иона Друцэ» стала наиболее значительным исследованием драматургии писателя. Н. Велехова постаралась понять ментальность молдавского писателя и смогла охарактеризовать созвучность его миропредставления тем идеям, которые традицией заложены в русской классической литературе.

Н. Велехова, говоря о творческом методе И. Друцэ, отмечает, что «Каса маре» определила его оригинальное драматургическое мышление» [1, с. 9]. Именно эта пьеса и стала мостиком между отечественными литературами – русской и молдавской. Зритель и читатель был благодарен за «своеобразную мелодию души писателя, самобытный стиль и чувство жизни» [1, с. 9]. Н. Велехова исследует драму «Каса маре» в психологическом аспекте, говоря о внутреннем мире главной героини. В драме подчёркивается сила духа женщины, которая жертвует своим собственным счастьем, выбирая путь счастья для другого человека.

Критик Н. Эльяш пишет «о высоком нравственном долге, о неподкупной совести женщины и человека» [6] и тем самым обозначает одну из тем этой пьесы.

Обосновывая особую важность проблематики этой драмы, Н. Крымова пишет: «У этой пьесы есть своя природа, своя естественная гармония, как у растения, в котором все - и листья, и корни, и побеги связаны каким-то одним, свойственным ему внутренним законом» [2, с. 59].

«Писатель внес в ход процесса интернационального объединения художественных сил эпохи через отражение главных конфликтов и проблем человечности» [1, с. 8] высокие идеи нравственности

В результате анализа литературно-критических и литературоведческих работ, посвященных творчеству И. Друцэ, в результате изучения с разных точек зрения конфликта в пьесе «Каса маре», веря ее краскам – и художественным, и этическим, и социальным, - представляется возможным назвать эту первую пьесу И. Друцэ устанавливающей и расставляющей силы в дальнейшем ходе его драматургии.

Да, впрямую тогда еще - в 60-е годы - нельзя было сказать многое. В драматургию Друцэ и сложность, и глубина осмысления жизни придут одновременно с проникновением в мир душевных переживаний человека и в содержание общественной жизни. И тем интереснее и богаче будут объясняться писателем связи человека и природы, тем глубже будет анализ общественной жизни. Поэтому можно сказать, что сам Ион Друцэ позднее будет все более многогранно подходить к пленившей его, околдовавшей его силе мироздания.

История рецепции пьесы И. Друцэ должна быть интересна для изучающих русский язык, поскольку позволяет говорить о специфике межкультурной коммуникации на материале русской и молдавской литератур.

Литература

1. Велехова Н. Человек и мир в пьесах Иона Друцэ / Н. Велехова // *Drutianatearală / Editura Cartea Moldovei / Chişinău*: 2008. – С. 3 – 56.
2. Крымова Н. Каса маре / Н. Крымова // *Drutianatearală / Editura Cartea Moldovei / Chişinău*: 2008. – С. 58 – 62.
3. Левакин Н.Н. Художественная рецепция как литературоведческое понятие (к вопросу понимания термина) / Н.Н. Левакин // *Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского*. – 2012. – № 27. – С. 308-310.
4. Михайлов А.Д. ИМЛИ РАН / А.Д. Михайлов // *Проблемы современного сравнительного литературоведения / под ред. Н.А. Вишневской и А.Д. Михайлова*. – М.: ИМЛИ РАН, 2004. – С. 5–10.
5. Попова М.К. Национальная ментальность и национальные литературы в (пост)имперскую эпоху / М.К. Попова, П.А. Бороздина, Т.А. Тернова. – Воронеж: ВГУ, 2006.
6. Эльяш Н. Поэтический спектакль / Н. Эльяш // *Труд*. – 1961. – 7 июня.

Е.К. Столетова
Москва, Государственный институт русского языка
имени А.С. Пушкина

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ (на примере рассказа Дины Рубиной «Гобелен»)

Автор художественного произведения и его читатель в случае, если они являются представителями одной культуры, обладают общими фоновыми знаниями и единой понятийной и ценностной системой. Произведение является тогда фрагментом опыта, знакомого читателю: последний представляет себе культурные, социально-политические и бытовые реалии, описанные в тексте, уверенно вступает в диалог с его персонажами, и коммуникацию автора с читателем можно считать состоявшейся. Таким образом, автор и читатель оказываются вовлеченными «в один из очень специфичных типов общения, культурное или эстетическое» [4, с. 215].

В данном случае реципиент видит не только художественный текст, но и затекст – скрытое содержание текста, связанное фоновыми знаниями представителей определенной культуры.

Если же писатель и его читатель являются представителями различных культур, мы можем ожидать возникновения определенных «осложнений»: читатель-инофон не поймет замысел автора, неверно интерпретирует текст, и общения между автором и реципиентом не состоится. В данной ситуации коммуниканты не имеют общих фоновых знаний, при чтении текста у реципиента возникают лакуны культурного фонда (подробнее о данном типе лакун см. [6, с.62]), и он начинает оценивать события и характеры персонажей в терминах своей культуры. Это может привести к недопониманиям, так хорошо знакомым преподавателям, работающим в иноязычной аудитории.

Не вызывает сомнений, что первостепенной задачей преподавателя РКИ, планирующего читать со своими учащимися русскоязычное художественное произведение, является помощь учащимся в достижении адекватного понимания текста, формирование у них лингвокультурологической компетенции.

В качестве объекта анализа нами был выбран рассказ Дины Рубиной «Гобелен», в котором главная героиня – театральная критик – вспоминает о времени своего детства и юности, которые пришлись на 50-60-ые годы XX века. Случилось так, что героиня попала на спектакль «из советских пятидесятых-шестидесятых», который ставили на открытом воздухе. На стене дома «нарочито вывесили старый гобелен», такой же, какой висел в квартире родителей героини. Этот гобелен символичен, он является спутником и другом детства и юности героини, а также неотъемлемым атрибу-

том эпохи 50-60-ых (он был таким, «каких миллионы висели над диванами, кроватями и топчанами сверстников» героини). Этот гобелен остается с героиней и в дальнейшем, находится в квартире уже взрослой женщины, а в итоге превращается в любимую «подуху» ее дочери.

Рассказ чрезвычайно интересен с точки зрения имеющейся в нем культурно значимой информации, которая поможет студенту-инофону получить знания об описанной в этом произведении эпохе, а также почувствовать «русский дух» [3, с. 3] и познакомиться с советской ментальностью.

В рассказе встречаются интересные для нас языковые единицы, нуждающиеся в лингвокультурологическом комментарии. Мы можем выделить следующие единицы, выражающие «культурные смыслы» [5, с. 65]:

1) названия реалий: имена известных певцов (*Ким, Визбор, Никитины, Галич*), названия географических пунктов (например, московской усадьбы *Узкое*, станции метро *Сокол*), названия книг (например, «*Два капитана*» В.Каверина), названия персонажей советской истории (*революционные матросы*)

2) прецедентные для современного россиянина тексты (например, текст песни «*А у нас во дворе есть девчонка одна*», текст детского стишка-приказки: *Не дадим (кашу) (кому-либо), не дадим (кому-либо), а дадим (ребенку)*»)

3) названия предметов, которые являются принадлежностью советской действительности и каким-то образом дают представление об образе жизни людей того времени (например, *кожаный мат* и *козел* в спортзале школы, *гобелен над диваном*, *развешенное под окнами дома белье*, *дворовые обшарпанные лавочки*, *серебряные приборы с вензелями* «в доме весьма большого достатка»)

4) безэквивалентные лексические единицы, нуждающиеся в разъяснении (*профкомовская путевка*, *кооперативная квартира*)

5) стилистически окрашенные языковые выражения (например, *подуха* вместо *подушка*, грубое просторечное *пожрать*, грубое просторечное *ржать*, просторечное *бацать битлов*)

6) некоторые концепты, позволяющие составить мнение о менталитете, нравах людей, живших в описываемую эпоху (например, такие непростые, широко отразившиеся в произведениях русских и советских писателей концепты, как *мещанство*, *пошлость*).

7) описание ряда обычных жизненных ситуаций (например, урок физкультуры в школе, вечеринка, на которой веселятся московские старшеклассники), из которого можно извлечь некоторые фоновые доли (об этом понятии см. [1, с. 40]).

При разборе рассказа «Гобелен» в иноязычной аудитории (мы рекомендуем читать его с учащимися продвинутого этапа обучения: студентами, магистрантами, аспирантами-филологами в рамках занятия по литературе или спецкурса, посвященного современной русской литературе) пре-

подавателю необходимо провести серьезную лингвокультурологическую работу.

Данный рассказ ретроспективен: гобелен — это символ определенного времени, знаковая вещь, отражающая образ жизни, традиции, духовную культуру целого поколения советских людей. Поскольку образ гобелена в рассказе оказывается связанным с проблемой человеческой памяти, “усиливает психологический подтекст характера героини-автора» [2, с.231] и символизирует целую эпоху в жизни нашей страны, то понимание рассказа читателем-инофоном невозможно без знакомства с тем, как жили люди в то время.

Каким образом преподавателю следует организовать работу над рассказом в аудитории?

Прежде всего, необходимо подготовить культурологический комментарий: дать учащимся общие сведения об эпохе 50-60-ых, рассказать о социально-политической ситуации в стране и представить те реалии, которые встречаются в тексте. Например, стоит рассказать о том, что такое бардовская песня, возможно, показать фотографии бардов, чьи имена упоминаются в тексте, или дать послушать фрагмент какой-либо песни.

В рассказе упоминаются любимые книги главной героини — «Два капитана» и «Три мушкетера». Небезынтересно будет обсудить со студентами, что читали советские дети, что читают современные дети в России и в их родной стране, как изменились читательские пристрастия молодежи. Поскольку в рассказе присутствует описание советской школы, стоит показать учащимся картинки или фотографии, на которых изображены советские школьники, форма, различные атрибуты школьной жизни.

Чрезвычайно полезно предложить студентам внимательно прочитать некоторые фрагменты рассказа, в которых представлены различные ситуации или описаны места (например, рассказ об уроке физкультуры, столь ненавистном героине, или описание типичного московского двора). Студенты могут попробовать самостоятельно извлечь фоновые доли из текста, попытаться рассказать о том, как они представляют себе описанные в произведении ситуации.

Если студентам интересно узнать о «советском детстве» побольше, можно предложить им познакомиться с картинами современных художников, изображающих советскую действительность. Например, студентам могут показаться интересными картины Зои Черкасски-Ннади, которая рисует по памяти свое детство (ее картины можно посмотреть, перейдя по этой ссылке: <http://www.mgorskikh.com/14-culture/5100-kholst-maslo-lenin-khudozhnitsa-risuet-sovetskoe-detstvo>).

Кроме этого, преподаватель может проанализировать со студентами стилистически окрашенную лексику, встречающуюся в рассказе: например, слова с экспрессивными оттенками (*подуха*), просторечные слова (*ржать, жрать, бацать битлов на фоне*).

Интересно будет найти в рассказе безэквивалентную лексику — слова, обозначающие предметы или явления, специфические для жизни того или иного культурного и языкового сообщества. У преподавателя появится возможность рассказать студентам, что такое *профком, профкомовская путевка, кооперативная квартира*. Можно попросить студентов вспомнить известные им советизмы, побеседовать с ними в этой связи о такой группе лексических единиц, как историзмы.

При работе над рассказом можно предложить учащимся следующие вопросы и задания:

1. Почему образ гобелена символичен? Что он отражает?
2. Когда и где прошла юность героини? Что вы узнали об этом времени?
3. Какие события происходили в жизни героини и в жизни страны? Что произошло с гобеленом?
4. Что вы узнали об интересах и увлечениях молодежи 50-60-ых?
5. Какая информация о сегодняшней России есть в рассказе?
6. Какая стилистически окрашенная лексика есть в рассказе?

Посмотрите значения интересных с этой точки зрения слов в словаре.

7. Какая безэквивалентная лексика есть в рассказе? Найдите значения этих слов в словаре. Какие советизмы знаете вы?

8. Внимательно прочитайте фрагмент текста, в котором описывается урок физкультуры. Что вы узнали о том, как проходили такие уроки в советской школе?

На наш взгляд, организованная подобным образом работа поможет студентам-инофонам как понять авторский замысел, так и познакомиться с описываемой в рассказе эпохой.

Литература

1. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. – М., 1980.
2. Желобцова С.Ф. Особенности поэтики рассказов Т.Толстой и Д.Рубиной / С.Ф. Желобцова // Слово в романе: проблемы междисциплинарного исследования. Якутск, 2013 (<http://slovo.s-vfu.ru/?p=228>).
3. Колесов В.В. Словарь русской ментальности: В 2-х тт. / В.В. Колесов, Д.В. Колесова, А.А. Харитонов. – СПб., 2014.
4. Комаров А.С. Межличностное взаимодействие автора, читателя и персонажа художественного текста / А.С. Комаров // Вестник МГИМО Университета. – М., 2012.
5. Левушкина О.Н. Лингвокультурологические характеристики текста в школьном обучении русскому языку: теория и практика: дис. ... док. филол. наук / О.Н. Левушкина. – М., 2014.
6. Марковина И.Ю. Культура и текст. Введение в лакунологию: учебное пособие / И.Ю.Марковина, Ю.А.Сорокин. – М., 2010.

МОТИВ ДОРОГИ В РАССКАЗЕ ИОНА ДРУЦЭ «КЛОЧОК СВОЕЙ ЗЕМЛИ»

Читателю, знакомящемуся с русским языком, вероятно, будет интересен небольшой по объему, но очень емкий по проблематике рассказ писателя-билингва Иона Друцэ «Клочок своей земли». Он включен в первый том собрания сочинений писателя, объединивший тексты, написанные во второй половине 1950-х годов. Впервые был опубликован на молдавском языке в сборнике «Дор де оамень» («Тоска по людям») в 1959 году.

Фабула рассказа достаточно проста. Безымянный герой, молдавский крестьянин, лишен по решению колхоза земли около дома, которую считает родной и своей. Причина решения в том, что герой рассказа долго не выходил на работу из-за болезни – болей в ноге. Отсутствие имени героя нередко указывает в пределах художественного повествования на его типичность, неединичность его судьбы. Показать характерного представителя определенного социального слоя, носителя узнаваемого архаического мировоззрения молдавского крестьянина важно для И. Друцэ. В то же время отсутствие имени обусловлено избранной в рассказе формой авторского присутствия – в повествовании совмещается изложение событий от третьего лица («он шел домой») и несобственно-прямая речь («И все-таки он хотел, чтобы вернули огород, – у каждого человека есть клочок земли вокруг дома, а у него нет»). На эту особенность ранней прозы И. Друцэ указывает в своей диссертации Л.В. Шорина, отмечая «выразительное соотношение авторской повествовательности и драматургического самовыражения героев. Реплики вплавлены в повествовательный поток, не обособляются структурно» [6, с. 7].

Центральная проблема рассказа – взаимоотношения народа и власти. Власть действует по букве закона, не вникая в проблемы конкретного человека: «Село решило отрезать. Решило потому, что есть закон». Власть демонстрирует лишь иллюзию заботы, которая, на поверку, оказывается неуважением к его интересам и комфорту: «Оставили только место, где стоит дом, и узкую тропинку, чтобы можно было выйти на дорогу».

Герой Друцэ ходит к начальству за справедливостью, но не получает решения важных для него вопросов. Подобный сюжет многократно апробирован русской литературой, контекст которой нередко воссоздается критикой при анализе прозы И. Друцэ, на разных этапах ее развития. Вспомним некрасовских крестьян, пришедших к парадному подъезду, гоголевского капитана Копейкина, солженицынскую Матрену (Сопоставлению рассказов И. Друцэ «Одиночество пастыря» и А. Солженицына «Матернин двор» посвящена статья И. Цвик: [5]). Литература отражает укорененное в народном сознании: за справедливостью надо отправиться куда-то далеко:

рядом с собой, у власти низшего звена ее не найти, остается уповать на власть полуиллюзорную, начальника повыше, и эти упования оказываются практически идентичными упованиям на Бога.

Маленькие люди, изображаемые литературой, бывают разными: это и смиренные страдающие герои, и герои, которые умеют находить определенные выгоды из своего ничтожного положения. Безымянный персонаж рассказа, безропотно выслушивающий наставления от жены, врача, представителя власти очевидным образом принадлежит к первому типу. Тем не менее, в тексте есть и другие герои, научившиеся формально выстраивать отношения с властью и дающие наставления: «если походить на работу изо дня в день, хотя бы недельку, к осени вернут огород». Но не они являются наиболее значимыми для писателя. Его герой – маленький герой дороги, одинокий и мудрый, несчастный и счастливый одновременно.

Мотив дороги – ключевой в рассказе. Согласимся с В. Федорук: «Для проникновения в художественный мир Друцэ чрезвычайно важно понимание пространственно-временной структуры его произведений, где обнаруживается сложная система измерений и планов, а также связанных с ними внутренних состояний персонажей» [3, с. 30].

Глаголы со значением движения и отглагольные существительные, образованные от них, употреблены в тексте рассказа «Ключок своей земли» 23 раза, причем 21 – соотнесены с главным героем текста, один – с женой персонажа, один – с врачами, которые «расходились» раньше, чем герой мог добраться до них, еще один – с городским начальником, который «вышел в соседнюю комнату». Главный герой идет, возвращается, снова идет: гонимый болью – к врачу, гонимый несправедливостью – к начальнику...

Собственный мир героя, желанное для него пространство статично. Это дом, или, как он однажды назван в тексте, домик, окруженный родной землей: «Когда нет огорода, будто и дома нет, а если нету дома, то и жизни как бы нет...»

Родная земля – это не просто дорогой сердцу героя уголок, это еще и необходимость для обеспечения благополучия, а то и вовсе для выживания его семьи: «У него жена. У него ребенок». Мысли героя о простом счастье, о насущных потребностях близких вовсе не заставляют читателя усомниться в его духовности. Эти размышления естественны, по-настоящему природны. Они в корне отличаются от абстрактных тезисов начальника, который употребляет те же, но лишённые конкретного наполнения слова, что и главный герой рассказа: «Ведь ежели все будут ходить по врачам, что тогда будет? Урожай сгниет в поле. Что будут кушать дети? Что будут кушать солдаты?»

Коммуникация между маленьким человеком и властью в рассказе не выстраивается. Персонафицированная власть не понимает, да и не способна понять, что ее успешность зависит от таких маленьких людей, как персонаж рассказа. Для власти маленький человек лишь винтик производст-

венного механизма, от которого требуется лишь одно – бесперебойно работать, не проблематизируя производственный процесс своими болями и несчастьями.

Одиночество – постоянная тема в творчестве И. Друцэ. Одиноким человек может быть на фоне большого мира («Одиночество пастыря»), людей, власти, семьи. Одинок и наш герой. Его телесное страдание не понято не только властью, но и близкими людьми («Не верила жена. <...> Не верил и кум Трофим»). Вспомним в этой связи название сборника, в который включен анализируемый рассказ, – «Тоска по людям».

В кругу ценностей персонажа – дом, семья, другие люди, которым он доверяет (шофер, жена, начальник, кум Трофим). Он инициатор коммуникации – с женой, дочкой, шофером...

Несмотря на телесные и духовные страдания, он оптимист. Его делает таковым, в частности, то, что он является носителем мифологического сознания, всегда апеллирует к многовековому опыту народа: «славный обычай – когда курильщик, встречая курильщика, угощает папиросой. <...> думал о хорошем и древнем обычае, а кто-то далеко-далеко, за уга-сающим горизонтом, просил его же голосом, чтобы ему вернули клочок земли вокруг дома».

Кто же этот другой, чей голос звучит в финале? Неуспокоенная душа героя? Другой маленький человек с аналогичной судьбой? Ангел? Бог? Прочтение рассказа в религиозном ключе, обнаружение в нем житийных элементов вполне возможно, поскольку И. Друцэ – религиозный писатель, содержание многих текстов которого продиктовано воцерковленностью самого автора.

В то же время в текстах Друцэ можно наблюдать, скорее, народный, а не канонический вариант религиозности. Мир в его изображении предстает живым, сны по своей реальности соперничают с явью: «борозды, как змеи, через оконце проникнут в дом».

Критика неоднократно отмечала стилевое качество текстов писателя: так, К. Хитчинс называет его прозу «яркой, живой» [4, с. 194]. Характерный прием создания анализируемого рассказа – олицетворение: «борозды лежали, прижавшись одна к другой, будто караулили, чтобы домик не удрал». Показательно и использование деталей, одна из которых – палка – связана с ключевым мотивом текста – мотивом дороги. Деталь обретает символический смысл, становясь обозначением судьбы человека, составляющих ее этапов: «Эта четвертая. Или пятая». И с этой «палкой» (очередным испытанием, этапом судьбы) герой планирует «подружиться». Страдания героя переданы при помощи парцелляции и повтора: «А нога все болела. Болели подушечки. Болела чашечка. И каждая коленная связочка болела». Повтор используется не только на уровне лексики, но и на уровне сюжета – герой уходит из дома и возвращается домой.

Одна из показательных особенностей стиля И. Друцэ – ирония. Исследователь Л. Пох сравнивает иронию писателя с чеховской на том основании,

что в творчестве обоих писателей «за шуткой всегда стоит любовь к человеку» [2, с. 269]. Ирония в рассказе «Клочок своей земли» демонстрирует несовпадение искренности, совестливости героя и неискренности власти, навязывающего ему отношение к самому себе как нетрудовому элементу: «мерещилось, что у каждых ворот стоят проголодавшиеся дети и солдаты».

Рассказ может быть интересен осваивающему русский язык, поскольку демонстрирует лучшие стороны прозы на русском языке: ее психологизм, этнографизм, многослойную проблематику, аксиологическую ориентированность. Язык повествования позволяет познакомиться с рядом художественных приемов и, будучи достаточно простым, не является препятствием для восприятия его глубокого смысла.

Литература

1. Друцэ И. Клочок своей земли // Друцэ И. Собр. соч. В 2 т. – Т.1. – М.: Молодая гвардия, 1984. – 542 с.
2. Пох Л. О чеховской традиции в рассказах Иона Друцэ (опыт сопоставительного анализа) / Л. Пох // Славянские чтения: научно-теоретический журнал. – 2003. – № 7. – С. 268-273.
3. Федорук В. Между вечностью и мигом: Русская история в контексте художественного мировоззрения Иона Друцэ / В. Федорук // Континент. – 2008. – № 137. – С. 29-34.
4. Хитчинс К. История и идентичность в романах И. Друцэ / К. Хитчинс // Русин. – 2008. – № 1-2 (11-12). – С. 192-198.
5. Цвик И. И. Друцэ и А. Солженицын – опыт литературного сравнения / И. Цвик // Мир перемен. – 2008. № 4. – С. 161-167.
6. Шорина Л.В. Драматургическая поэтика И. Друцэ и проблемы ее сценического воплощения: автореф. дисс. ... канд. искусств / Л.В. Шорина. – М., 1990. – 24 с.

*Н.Н. Толкачева, А.Т. Аксенова, Н. Ризова
Тверь, Тверской государственный медицинский университет*

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «АРХИЕРЕЙ»

Ценность художественной литературы как эффективного средства не только познания страны изучаемого языка, ее культуры, но и формирования профессиональной компетенции будущих медиков давно признана методикой преподавания РКИ. Художественная проза писателей-врачей является лучшим образцом воспитания у иностранных обучающихся врачебной этики и способствует овладению языком специальности. В этом

аспекте особый интерес вызывает творчество А. П. Чехова, который был не только классиком мировой литературы, но и врачом. Поэтому он в своих произведениях смог дать научно оправданное отображение психических и телесных страданий человека, что органически сливалось с идейным и художественным замыслом писателя. Писатель-врач сумел с «исключительным реализмом изобразить не только точную клиническую картину болезней, но и внутренний мир тяжелобольных героев» [7, с. 130]. Замечательный художник слова в своих произведениях изображает больных, при этом, «освещая медицинские проблемы, обычно поднимает их до общечеловеческого звучания» [10, с. 94].

В статье на материале рассказа А.П. Чехова «Архиерей» рассматриваются особенности изображения автором клинической картины болезни героя и влияния заболевания на психоэмоциональное состояние. На материале толковых словарей русского языка определяются лексические значения слов, иллюстрирующих как физическое, так и психологическое состояние героев, а также описываются особенности семантики и функционирования ключевых слов в тексте произведения.

Все заболевания в той или иной степени стесняют жизнь человека, в определенной мере влияют на его эмоциональное состояние, психику. Когда человек осознает свою болезнь, он начинает переживать свое отношение к ней. Решающими же факторами, от которых зависят переживания, является его мировоззрение, взгляды и убеждения, сформировавшиеся до развития болезни, интеллектуальный уровень и волевые качества. Например, в повести «Скучная история» писатель для того, чтобы подчеркнуть тему страданий мыслящего человека, делает своего героя известным ученым, профессором медицины, а в рассказе «Архиерей» А.П. Чехов описывает последнюю неделю жизни преосвященного Петра, человека, достигшего высокого положения в обществе, материальных благ, но внезапно осознавшего свое одиночество.

По праву одним из лучших произведений в творчестве А.П. Чехова является рассказ «Архиерей». В рассказе писателем точно описано течение болезни (брюшного тифа) главного героя, начиная с зарождения заболевания и до смерти. В «Архиерее» телесное находится в сложной связи с душевным состоянием. Описание физического недомогания усиливает впечатление тяжелого внутреннего кризиса.

Рассказ начинается с описания физического состояния преосвященного Петра: «В церковных сумерках толпа колыхалась, как море, и преосвященному Петру, который был *нездоров* уже дня три, казалось, что все лица – и старые, и молодые, и мужские, и женские – походили одно на другое, у всех, кто подходил за вербой, одинаковое выражение глаз» [9, с. 186]. Для характеристики состояния героя писатель использует слово *нездоров*, которое является промежуточным звеном между здоровьем и болезнью. В МАСе слово толкуется как «болезненное состояние, недомога-

ние» [5, с. 445]. Таким образом, писатель указывает на испытываемые героем неприятные ощущения, пока не соотносящиеся с какой-либо определенной болезнью. Болезнь, приближающая героя к смерти, изображена писателем в динамике. В начале рассказа описаны незначительные признаки болезни, стесняющие каждодневное течение жизни героя. Но с каждым днем его физическое самочувствие неминуемо ухудшается: «Стало грустно, досадно. А тут еще голова болела так же, как вчера, сильно ломило ноги, и рыба казалась пресной, невкусной, все время хотелось пить...» [Там же, с. 192]. Используемый в описании состояния героя прием градации («Однако какая усталость, какая боль в ногах и спине, тяжелая, холодная боль, какой шум в ушах!» [Там же, с. 196]) уже в полной мере отражает намечающееся начало серьезного заболевания. В Малом академическом словаре существительное *боль* толкуется с позиции физических и душевных ощущений («Ощущение физического или нравственного страдания» [4, с. 106]), а в словаре Д.С. Ушакова у основного значения слова *боль* («Ощущение физического страдания в какой-нибудь части тела» [8, с. 42]) выделено переносное: «перен. Чувство скорби, страдания. Душевная боль» [Там же]. Для описания боли А.П. Чехов выбирает прилагательные *тяжелая* и *холодная*, которые, употребляясь в различных значениях, могут характеризовать как физическое состояние, сопряженное с неприятными телесными ощущениями, так и душевное состояние человека, сопровождаемое тревожным, тягостным чувством. Таким образом, физическое недомогание и тяжелый внутренний кризис героя находятся в тесной связи друг с другом.

Настроение архиерея, также как и его физическое состояние, претерпевает изменения, усугубляется. Если в начале рассказа писатель употребляет слова *неприятно* (через неприятный: «вызывающий чувство неудовольствия, огорчения, неловкости» [5, с. 471]) и *неудобно* (через неудобный – «причиняющий неудобство, неловкий» [Там же, с. 487]): «И неприятно волновало, что на хорах изредка вскрикивал юродивый» [9, с. 186], «Было жарко и неудобно» [Там же, с. 188], – то по мере того как ухудшается физическое состояние в повествование встраиваются характеризующие внутреннее состояние героя слова с более яркой семантической окраской – *сердили* (через сердить: «Приводить в раздражение, гнев» [6, с. 80]), *угнетало* (через угнетать во втором значении: «Вызывать мрачные, тяжелые мысли, приводить в подавленное состояние, тяготить, гнести» [Там же, с. 457]): «И теперь, когда ему нездоровилось, его поражала пустота, мелкость всего того, о чем просили, о чем плакали; его сердили неразвитость, робость; и все это мелкое и ненужное угнетало его своею массой...» [9, с. 194]. Все самое светлое для архиерея связано с образом матери и воспоминаниями о прошлом. После долгожданной, но разочаровавшей его встречи с матерью в характеристике его психологического состояния появляются слова *грустно* и *досадно*. Семантика данных лексем позволяет

показать, как постепенно в душе преосвященного Петра нарастает раздражение окружающим, а также ощущение неудовлетворенности и разочарованности.

Окончательный душевный кризис преосвященного Петра ознаменовывается изменением его отношения к вечерним молитвам. Под вербное воскресенье преосвященный «переоделся и стал читать молитвы на сон грядущий. Он внимательно читал эти старые, давно знакомые молитвы и в то же время думал о своей матери» [там же, с. 188], с ухудшением физического состояния преосвященный Петр, наоборот, «торопливо помолился, лег в постель, укрылся потеплей», а в ночь перед смертью преосвященный и вовсе «тотчас же разделся и лег, даже богу не молился» [там же, с. 198]. Ухудшение физического состояния архиерея, а также воспоминания из детства и мысли о прошлом теперь занимают все его мысли.

В конце рассказа доктор сообщает преосвященному Петру страшный диагноз – брюшной тиф. Через тематический ряд слов («*похудел*», «*побледнел*», «*осунулся*», «*постарел*»), подчеркивающих неизбежность изменений, происходящих с тяжелобольным героем, А.П. Чехов в первый раз в тексте прибегает к описанию внешности преосвященного Петра: «От кровотечений преосвященный в какой-нибудь час очень похудел, побледнел, осунулся, лицо сморщилось, глаза были большие, и как будто он постарел, стал меньше ростом...» [9, с. 200].

Брюшной тиф – это одно из самых опасных кишечных инфекционных заболеваний. Вплоть до 19 века слово «тиф» употреблялось для обозначения всех острых заболеваний, сопровождающихся тяжелой лихорадкой, затемнением сознания и бредом («*тифозное*» состояние). Подтверждение этому находим в словаре В.И. Даля: «Тифус ли тиф греч. нервная горячка, кишечная, или с пятнышками, гнилая и пр.» [3, с. 398]. Лишь с возможностями более углубленного изучения этиологии и особенностей клинического течения из общей группы тифозных заболеваний были выделены четыре. Это отражено и в словарной статье, посвященной слову «тиф» в Малом академическом словаре: «Общее название нескольких острых инфекционных заболеваний: сыпного, возвратного, брюшного тифа и паратифов» [6, с. 368]. Для клинической картины данного заболевания характерны слабость, быстрая утомляемость, головная боль. Далее эти симптомы усиливаются, повышается температура тела, понижается или исчезает аппетит, нарушается сон. Все эти симптомы с точностью описаны Чеховым в рассказе. К тому же при отсутствии своевременной диагностики и должного лечения брюшного тифа возможно наступление кровотечения из кишечника и как следствие – летальный исход.

Перед смертью архиерею и вовсе казалось, «что он худее и слабее, незначительнее всех...» [9, с. 200], и в последние мгновения представляется ему, что «он уже простой, обыкновенный человек, идет по полю быстро, весело, постукивая палочкой, а над ним широкое небо, залитое солнцем, и

он свободен теперь, как птица, может идти, куда угодно!» [Там же, с. 200]. Слова из одного тематического ряда: *обыкновенный* («ничем не примечательный, не выделяющийся среди других, обычный» [5, с. 581]) и *незначительнее* (во втором значении слово незначительный: «Не имеющий существенного значения; маловажный, малозначащий» [5, с. 446]) – указывают на то, что смерть, наступившая в результате серьезной болезни, освобождает архиерея от ежедневной суеты и утомительной социальной роли.

«Основным средством репрезентации концепта «болезнь» является лексика с семантикой болезни» [2, с. 159]. Ключевые слова, которые представляют в рассказе физические страдания героя, употребляются в прямом значении: *тиф, кашель, боль, жар, ломота, усталость, кровотечение*. Однако в рассказе частотны слова, несущие в себе семантику болезни в переносном значении: *тяжесть, грусть, досада, усталость*.

Таким образом, используемые А.П. Чеховым слова с семантикой болезни как для описания патологических и внешних проявлений болезни, так и для изображения эмоционального состояния героев органически сливаются с идейным и художественным замыслом писателя и реализуют те смыслы, которые зафиксированы в словарях и репрезентуют концепт «болезнь» в русской языковой картине мира. Комплексная работа над литературным текстом способствует формированию у иностранных студентов-медиков профессиональной компетенции, повышает мотивацию к изучению языка специальности.

Литература

1. Большая медицинская энциклопедия: В. 33 т. / [под ред. Н.А. Семашко]. – Т. 32. Струп – Туапсе. – М.: Государственное издательство биологической и медицинской литературы. 1935. – 992 с.
2. Мирзоева В.М. Языковая репрезентация концепта «болезнь» на материале рассказа Л.Н. Толстого «Три смерти» / В.М. Мирзоева, Н.Д. Михайлова, Н.Н. Толкачева, Н.Ф. Макарова // Успехи современной науки. – 2017. – Т.3. – № 3. – С. 157 – 160.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / В.И. Даль. – Т. 4: Р – Я. – М.: РИПОЛ классик, 2006. – 672 с.
4. Словарь русского языка: в 4 т. / [под ред. А.П. Евгеньевой]. – Т. 1. А – Й. – М.: Русский язык. 1985. – 800 с.
5. Словарь русского языка: в 4 т. / [под ред. А.П. Евгеньевой]. – Т. 2. К – О. – М.: Русский язык. 1999. – 800 с.
6. Словарь русского языка: в 4 т. / [под ред. А.П. Евгеньевой]. – Т. 4. С – Я. – М.: Русский язык. 1988. – 800 с.
7. Толкачева Н.Н. Языковая репрезентация концепта «Болезнь» (на материале рассказов А.П. Чехова «Архиерей» и «Тиф») / Н.Н. Толкачева // Человек и мир в контексте научных статей. – Вып. I / [науч. ред. В.В. Вол-

ков ; отв. ред. И.В. Гладилина]. – Тверь : Издатель А.Н. Кондратьев, 2016. – 138 с.

8. Ушаков Д.С. Толковый словарь современного русского языка / Д.С. Ушаков. – М.: «Аделант», 2013. – 800 с.

9. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. / А.П. Чехов. – Т. 10. Сочинения 1898 – 1903 гг. – М.: Наука, 1986. – 496 с.

10. Шубин Б.М. Доктор А.П. Чехов / Б.М. Шубин. – М.: Знание, 1982. – /176 с.

Цуй Чжэнлин

*Цзинань, Шаньдунский университет путей сообщения,
Пекин, Столичный педагогический университет*

ТРАДИЦИЯ И ИННОВАЦИЯ: РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД ОБУЧЕНИЕМ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ СОВРЕМЕННЫХ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ

Русская литература – одна из вершин мировой культуры, ценнейшее достояние всего человечества. Сегодня вряд ли найдется место на планете, где развитие культуры происходит без влияния русской литературы.

В области литературного творчества влияние русской литературы на китайскую ощущается во многих направлениях. Лауреат Нобелевской премии по литературе Мо Янь, известный писатель Юй Хуа, бывший президент министерства культуры Китая Ван Мэн не раз говорили о влиянии русской литературы на становление их личности. У Ван Мэна есть такие слова: «Советская литература – это моя мечта, моя любовь, моё счастье, моя потребность... моя великая идеология!». На протяжении длительного времени произведения русской литературной классики XIX и XX веков, преисполненные духом гуманизма, в том числе роман-эпопея «Тихий Дон», «Доктор Живаго», «Белый пароход», «Жизнь и судьба», становились духовной пищей для новых поколений китайских писателей. Президент КНР Си Цзиньпин читал много русской литературы, в частности поэму «Евгений Онегин» А.С. Пушкина и романы Л.Н. Толстого, которого высоко ценил.

Для китайских русистов самым важным и богатым источником знаний стала русская литература, где в том числе есть все необходимое для изучения русского языка: и лексика, и грамматика, и фразеология, и синтаксис, и стилистика... Для китайских студентов-русистов изучение русской литературы является основным образовательным курсом, который состоит из истории русской литературы», чтения русской литературы и анализа русской литературы. Этим дисциплинам уделяется много внимания и усилий. Такое содержание образования обусловлено и названием

специальности «Русский язык и литература». В этой связи большую и плодотворную работу проделало старшее поколение китайских русистов в теоретическом исследовании и в практической деятельности.

Но в последние годы в обучении русской литературе китайских студентов-русистов возникает иная тенденция: уменьшение количества занятий по русской литературе, изъятие предметов по истории и анализу русской литературы, равнодушное отношение у студентов к занятиям по русской литературе и т.д. В некоторых вузах, особенно в политехнических университетах, провели реформу системы содержания учебных дисциплин по специальности «Русский язык и литература». После реформы в новой учебной программе отсутствуют предметы «История русской литературы» и «Анализ русской литературы», вместо которых добавили такие предметы, как «Финансы на русском языке», «Строительство на русском языке», «Технический русский язык» и т.д. Такого рода реформа основана на так называемом «запросе рынка». Идя в ногу со временем молодые, неопытные студенты-русисты стали понимать под реформой нечто иное. Даже те студенты, которые по своему желанию выбрали русский язык в качестве специальности, потеряли интерес к русской литературе.

Конечно, таких вузов и студентов пока немного, но подобная тенденция есть. Несомненно, к сожалению, в ближайшее время она будет набирать обороты. Все это сильно беспокоит нас, русистов старшего поколения, которые с глубокой любовью относятся к русскому языку и литературе.

Развитие – сила. Без развития нет стабильности. Экономическое развитие является основой развития других областей знания в Китае. С этой точки зрения невозможно осудить реформу в обучении русской литературе китайских студентов-русистов. Ведь суть проекта «Один пояс – один путь» заключается в поиске, формировании и продвижении новой модели международного сотрудничества и развития с помощью укрепления действующих региональных двусторонних и многосторонних механизмов и структур взаимодействий с участием Китая. На основе продолжения и развития духа древнего Шелкового пути «Один пояс – один путь» призывает к выработке новых механизмов регионального экономического партнерства, стимулированию экономического процветания вовлеченных стран, укреплению культурных обменов и связей во всех областях между разными цивилизациями, а также содействию мира и устойчивого развития. [1, с. 1] Самым начальным этапом является образование инфраструктуры в странах, расположенных на шелковом пути. Русисты, владеющие промышленной сферой коммуникации, будут более востребованными. Они будут больше отвечать требованиям рынка в странах, где говорят на русском языке. Тогда они с легкостью устроятся на работу, и коэффициент трудоустройства выпускников будет идеальным. Таким образом, и студенты, и вузы, и родители студентов – все довольны.

Казалось бы, все нормально, не о чем беспокоиться, но, на мой взгляд, не все так просто.

Во-первых, обучение в вузе направлено прежде всего на подготовку образованного человека. Без хорошего знания русской литературы выпускник по специальности «Русский язык и литератур» не может считаться полноценно образованным русистом.

Во-вторых, любой язык состоит, по крайней мере, из двух пластов. Первый пласт составляют средства, применимые в активной обыденной речи. Это незначительная доля языкового запаса, и она достаточна для житейской практики своего народа или для межнационального общения иностранцев. Второй пласт – как бы подземно-подводный, глубинно-корневой. Он не всегда представлен в повседневной речи, но духовную, внутреннюю жизнь своего народа, его склад мысли питает и сущностно обслуживает именно он. Такой второй пласт русского языка в значительной мере употребляется именно в художественной литературе. [2, с. 19] Понятно, что современный китайский студент-русист, будучи квалифицированным переводчиком, знающим природу и тонкости национального характера собеседника, специфику его традиционного поведения и даже идеалы его народа в целом, без глубокого изучения русской литературы не обойдется. И только такой квалифицированный переводчик сможет выполнить задачу по строительству инфраструктуры, запланированной в рамках «Один пояс – один путь», и станет хорошим помощником в стимулировании и укреплении культурных обменов и связей во всех областях между разными цивилизациями.

С учетом всего вышесказанного, мы имеем полное право на продолжение традиционной системы обучения русской литературе китайских студентов-русистов. Надо отметить, что у нас под продолжением традиций понимают не абсолютное соблюдение всех элементов прежней системы; а проведение на основе уважения традиций инновационных мероприятий по обучению русской литературе китайских студентов-русистов. Такая инновация, в основном, состоит из следующих частей:

I. Выбор лучших классических произведений.

В истории русской литературы хороших произведений великое множество. Сразу много давать не рекомендуется, ведь непосильный труд убивает интерес к работе. На наш взгляд, произведения, преподаваемые китайским студентам-русистам на занятиях по русской литературе, должны быть близки к их душевным запросам, более подходящи к их возможностям восприятия. Конечно же, они должны быть лучшими классическими произведениями, в которых можно ощутить подлинный дух русской культуры, и через которые можно дойти до глубины души русского народа.

II. Достижение безграничного ограниченным.

Для китайских студентов-русистов учебное время, посвященное изучению русской литературы, в среднем составляет 3 часа за неделю. В

большинстве китайских вузов, где есть факультет русского языка, читают «Русскую литературу» только один учебный год. Очевидно, время на изучение русской литературы очень маленькое, а объем материала обширный, безграничный. Древний китайский философ Чжуан-Цзы говорил, что в жизни есть границы, а познание не имеет границ. Когда ограниченным преследуешь безграничное, разрушаешь себя. По философии Чжуан-Цзы, получается, что упорно стремиться к безграничному не стоит. Можно не согласиться с философом, ведь в философии и мифологии еще есть «дух», который есть везде и всегда вокруг нас, если мы его понимаем и ему верим. Чтобы студенты поняли этот дух, или хотя бы часть его, в процессе обучения русской литературе, наша учебная программа должна быть направлена на духовные поиски, а не на увеличение количества прочитанных работ. Вполне возможно, что чтение только одного Пушкина поможет постичь дух русской литературы, в сердце с которым ты станешь настоящим человеком.

III. Применение новых технологий в обучении русской литературе.

После ответа на вопросы «чему учить?», «зачем учить?», следует вопрос «как результативно учить?». На этот вопрос мы бы ответили так: использовать все возможные научно-технические достижения. Приведем несколько названий новых технологий в качестве примера: технология дифференцированного обучения, технология концентрированного обучения, информационно-коммуникационные технологии.

В заключение процитируем слова А.С. Пушкина: «Как уст румяных без улыбки, без грамматической ошибки я речи русской не люблю». Мы верим, что любой срыв-ошибка в процессе перевода может и должен быть сглажен юмором и теплотой. Пусть русская литература остаётся вечным духовным связующим звеном между китайским и русским народами!

Литература

1. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>.
2. Чжэн Тиу Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в Китае / Чжэн Тиу // Шанхайское издательство иностранных языков и образования. – Шанхай, 2008. – С. 19-20.

Чыонг Тхи Фыонг Тхань

Воронеж, Воронежский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ОНОМАСТИКИ РАССКАЗА А. ПЛАТОНОВА «ПЕСЧАНАЯ УЧИТЕЛЬНИЦА»

Произведения русской литературы всегда содержат много собственных имен: имена людей, названия населенных пунктов, рек и т.д. У клас-

сиков русской литературы выбор того или иного имени не случаен. Каждое выбранное автором собственное имя подчиняется общей логике повествования, несет в себе смысловую и/или эмоциональную нагрузку.

Об имени персонажа размышлял поэт Е.Долматовский: «Придумать фамилию для героя стихотворения или поэмы – дело очень трудное. Ведь ты создаешь в этом случае не только образ, но как бы и портрет некоего человека, а портрет порой даже ответственной, чем образ, читатель предъявит к нему очень конкретные требования.

Знаю, как мучаются мои товарищи-прозаики, награждая именами и фамилиями своих героев. Вдруг оказывается, что называть героя – сложнее, чем написать его. Надо, чтоб имя подходило к образу, но не слишком его подчеркивало...» [Цитируется по: 4, с. 16].

Русские собственные имена вызывают справедливую трудность восприятия у иностранных читателей, не знакомых с русской культурой, историей и географией страны. Все это затрудняет понимание смысла художественного произведения.

Рассмотрим употребление собственных имен в рассказе А. Платонова «Песчаная учительница». Это один из рассказов раннего периода творчества писателя, написанный в 1927 году. В нем рассказывается о молодой учительнице и её великом вкладе в устроении жизни дальнего села Хошутово, которое погрязло в песках.

Главная героиня рассказа – Мария Никифоровна Нарышкина. Автор описывает ее как «молодого здорового человека, похожего на юношу, с сильными мускулами и твердыми ногами». После окончания учебы она была отправлена «в дальний район, на границе с мертвой среднеазиатской пустыней» [8, с. 298]. Благодаря Марии жизнь села Хошутово стала «спокойнее и сытее».

Необходимо отметить, что А. Платонов нечасто дает даже главным героям своих произведений и имя, и отчество, и фамилию. В этом рассказе наличие триединого имени героини объясняется не только её профессией учительницы, но и важностью дела, которое она выполняет, сажая леса в пустыне. Она, можно сказать, отдает всю себя людям, заботится о том, чтобы они жили хорошо, принося в жертву свою личную жизнь, её «молодость придется похоронить в песчаной пустыне среди диких кочевников...».

Героиня не случайно носит имя *Мария*. МАРИЯ – из др.-евр. *Мариам*, возможно, из *мрйм* любимая, желанная; в др. текстах имя писалось с помощью одних согласных, в VII в. озвучено в Библии как Мирьям, в Евангелии – как Мариам, Марьям, Мария; отсюда рус. варианты этого имени Мариамна, Марьяма, Марьяна [9, с. 402].

В этом селении «усталый голодный крестьянин много раз лютовал, дико работал, но силы пустыни его сломали, и он пал духом, ожидая либо чьей-то чудесной помощи, либо переселения на мокрые северные земли».

Мария принесла им это чудо, научив людей бороться с пустыней, сажать деревья и кустарники.

Имя *Мария* мы встречаем и в других произведениях А.Платонова, таких как «Из поэмы «Мария», «Иван да Марья» и др. Необходимо обратить внимание на то, что Мария – имя жены писателя. А. Платонов написал немало произведений, посвященных своей жене. По словам исследователя истории литературы Алексея Варламова, в основу сюжета рассказа легли фрагменты биографии Марии Александровны Кашиной (будущей жены писателя). В 1921 году, будучи студенткой университета, она отправилась в село Верхнее Волошино близ Воронежа, чтобы участвовать в программе ликвидации безграмотности [2, с. 164-165].

НИКИФОРОВНА – это отчество образовано от имени *Никифор* при помощи русских суффиксов *-ов-* и *-н-*. Само имя *Никифор* – из греч. *Никифорос* победитель, победоносец – эпитет Зевса, Артемиды, Афродиты [9, с. 205]. Это отчество дано главной героине довольно логично. Своими знаниями и талантами она победила в борьбе с песками, совершив подвиг в устройении новой лучшей жизни здешнего народа.

НАРЫШКИНА – старинная русская фамилия (принадлежала боярскому роду, который в Московском государстве XVII в. имел огромную власть). Первоначально – отчество от прозвищного имени Нарышка, образованное суффиксом *-ин-* «нарышкин сын», т.е. «сын Нарышки». Имя могло быть связано либо со словом *нарышни*, не раз записанным в XVII в., например, в 1678 г. – «в шишаках и в нарышнях со щитами» («Дополнения к Актам историческим», т. VII, с. 279), либо от прилагательного *нарыж* – «рыжеватый» (Картотека Сл. рус. яз. XI – XVII вв. ИРЯ АН СССР) [7, с. 79].

Кроме Марии в рассказе есть и другие персонажи, наделенные именами. «У нее было много друзей в селе, особенно двое – Никита Гавкин и Ермолай Кобозев, – настоящие пророки новой веры в пустыне» [8, с. 301],

НИКИТА ГАВКИН. *Никита* – из греч. *никетас* победитель. *Гавкин* – фамилия, основой которой послужило мирское имя Гавка, восходящее к диалектному сибирскому слову *гавка* «утка, гага» [3, т. 1, 348]. Гагой называют очень крупную коренастую утку, которая обитает вдоль северных побережий Европы, Восточной Сибири и Северной Америки. Гага знаменита, прежде всего, своим теплым и легким пухом, который человек использует при набивке подушек, одеял и теплой одежды северян. Скорее всего, имя Гавка имело охранительное значение. Дело в том, что наречение ребёнка именем, представляющим собой название животного или растения, было очень распространённой традицией. Это соответствовало языческим представлениям человека о мире. Древнерусский человек, живший по законам природы, сам представлял себя её частью. Давая младенцу такое имя, как Гавка, родители хотели, чтобы природа воспринимала ребёнка как

своего, чтобы к нему перешли те полезные качества, которыми наделена эта птица.

ЕРМОЛАЙ КОБОЗЕВ. *Ермолай* – из греч. *Хермолаос*: *Хермес* Гермес + *лаос* народ, традиции. Ермолай – имя спутника Александра Македонского [9, с. 185]. Фамилия Кобозев восходит к прозвищу *Кобоз*, в основе которого лежит нарицательное *кобза*, так называется «старинный лютневидный струнный щипковый музыкальный инструмент, бытовавший, очевидно, в Вост. Украине» [1, с. 3065]. Названия *кобза*, *кобоз*, *кобуз* и подобные упоминаются как в славянских, так и неславянских письменных источниках с XII века. Следовательно, появление инструмента можно отнести к более древним временам. Соответственно, прозвище Кобоз мог получить мастер, изготавливающий кобзы или украинский народный певец, играющий на кобзе.

Никита и Ермолай первыми пошли за Марией, стали «пророками новой веры в пустыне» и победили ее.

Кроме личных имен в рассказе есть еще топографические названия, которые помогают читателям представить место, где происходит действие.

АСТРАХАНЬ – город, который известен с XIII века. Отмечено свыше двадцати форм его написания, среди них – Астрахан, Астрохань, Хаджитархан, Аштарахань, Аджитархан, Астаракан и другие. Первое объяснение названия дал в 1333 году арабский путешественник Ибн Баттута, который видел в названии словосочетание «Хаджи-Тархан». Здесь *хаджи* – «паломник, благочестивец», получивший от хана *тархан* – «место, освобождённое от податей». Место, где поселился этот хаджи, стало со временем деревней, а затем и городом. Другое объяснение названия города от этнонима *ас* и *тархан* – «селение асов, освобождённое от податей». Некоторые исследователи объясняют этимологию топонима Астрахань: тюркское *ас* – «низ», «нижний» (или *асра* «внизу»), *таркан*, *таракан* «расположенный», «пребывающий», «находящийся» (от *тар*, *тур*, *тор* «стоять», «пребывать»). *Астаракан* – «в низовье расположенный», «нижний»: «Шестнадцати лет отец свез ее в Астрахань на педагогические курсы, где знали и ценили отца» [8, с. 297].

АСТРАХАНСКАЯ ГУБЕРНИЯ лежала на границе среднеазиатских степей, с незапамятных времен служила дорогою при передвижении народов, представляя, как бы ворота из Азии в Европу: «Двадцатилетняя Мария Нарышкина родом из глухого, заброшенного песками городка Астраханской губернии» [8, с. 297].

ПЕРСИЯ – латинизированное название исторической области Фарс, «Парсуаш» (древнегреч. «Персида») в южном Иране, ныне Фарс, на берегу Персидского залива. В этой местности жили племена, создавшие империю Ахеменидов. Персией до 1935 года в западных странах называли Иран [1, с. 2727]: «Мария видела волнующиеся от легчайшего ветра песчаные степи прикаспийского края, караваны верблюдов, уходящих в Персию, загоре-

лых купцов, охрипших от песчаной пудры, и дома в восторженном исступлении читала географические книжки отца. Пустыня была ее родиной, а география поэзией» [8, с. 297].

ПАМИР, горная система в Средней Азии, главным образом в Таджикистане (Горный Бадахшан); восточная и южная части – в пределах Китая и Афганистана [1, с. 4634]: «На улицах лежали целые сугробы мельчайшего беловатого песка, надутого с плоскогорий Памира» [8, с. 299].

САФУТА – село, в котором живут кочевники, в том же районе, что и Хошутово: «Сафута – тоже село, – ответил завокроно, – только там селятся не русские переселенцы, а кочевники, переходящие на оседлость. С каждым годом их становится все больше. В Сафуте пески были задернелые и не действовали, а мы боимся вот чего – пески растопчутся, двинутся на Сафуту, население обеднеет и снова станет кочевать...» [8, с. 303].

ХОШУТОВО – село в Харабалинском районе Астраханской области, административный центр Хошеутовского сельсовета. Село расположено на левом берегу реки Ашулук: «Она увидела селение в несколько десятков дворов, каменную земскую школу и редкий кустарник – шелюгу у глубоких колодцев. Колодцы на ее родине были самыми драгоценными сооружениями, из них сочилась жизнь в пустыне, и на устройство их требовалось много труда и ума.

Хошутово было почти совсем занесено песком. На улицах лежали целые сугробы мельчайшего беловатого песка, надутого с плоскогорий Памира. Песок подходил к подоконникам домов, лежал буграми на дворах и точил дыхание людей. Всюду стояли лопаты, и каждый день крестьяне работали, очищая усадьбы от песчаных заносов» [8, с. 298-299].

В связи с тем, что Мария Никифоровна Нарышкина у А. Платонова появилась в результате переосмысления писателем прототипа этого образа, Марии Александровны Кашинцевой, хронотоп их почти полностью совпал: место, где работали обе девушки называлось Хошутово Харабалинского района Астраханской области. Это название происходит, как полагает Г.Ф. Ковалев в своем Словаре этнонимов [5, с. 226] от этнонима *хошеут* – племенная группа калмыков: «Приход калмыков на Волгу был не единовременным актом. В 1670 году в пределы России прикочевало не менее 3000 кибиток *хошеутов*»; «... после Чингиса калмыки, отдалясь, отошли к западу, и оные исчисляются 4 рода: 1) *хошоут*, 2) зюнгор, 3) торгоут, 4) дурбет, или дербет, ...» [10, 308]. Название *хошут* является производным от слова *хошун*, одно из значений которого в монгольских языках – «острие, клин, передовой отряд» (от корня «хош»).

Отсюда и село *Хошутово* у А.Платонова (с характерным для русских стяжением «УО» в «У» и прибавлением русского топонимического форманта *-ово*). Видимо, и название села Сафута сформировано А.Платоновым по модели *Хошут – Хошутово*. Познее А.Платонов таким же образом

сформировал название населенного пункта, ставшего названием его утопического произведения «Чевенгур» [4, 328-338].

Таким образом, в результате проведенного анализа рассказа мы выявили ряд особенностей употребления антропонимов и топонимов в «Песчаной учительнице». На выбор антропонимов влияют не только значения самих имен, но и их источники. Для того чтобы понять ономастическую лексику Платонова, надо тщательно изучать не только его биографию, но и историю и географию страны. Знание значений собственных имен помогает нам лучше понимать содержание произведения.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь / [под ред. А.М. Прохорова]. – СПб.: Норинт., 1999 – 2000. – 7239 с.
2. Варламов А. Андрей Платонов / А. Варламов // Новый мир. – 2010. – № 7.
3. Даль В. И. Толковый словарь живаго великорусскаго языка / В.И. Даль. – М.: Изд-во Книгопродавца-типографа М. О. Вольфа, 1880, Т. 1 - 4.
4. Ковалев Г.Ф. Избранное. Литературная ономастика / Г.Ф. Ковалев. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2014. – 447 с.
5. Ковалев Г.Ф. Словарь этнонимов народов России // Ковалев Г.Ф. Избранное. Этнонимика. Воронежское лингвокраеведение. Разное. – Воронеж: «Научная книга», 2014. – С.137-230.
6. Кручкин Ю.Н. Большой современный русско-монгольский – монгольско-русский словарь / Ю.Н. Кручкин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. – 924 с.
7. Никонов В. А. Словарь русских фамилий / [сост. Е. Л. Крушельницкий]. – М.: Школа-Пресс, 1993. – 224 с.
8. Платонов А.П. ЧЕ-ЧЕ-О. Повести и рассказы. Из ранних сочинений / А.П. Платонов. – Воронеж.: Изд-во им. Е. А. Болховитинова, 1999. – 672 с.
9. Суперанская А.В. Словарь русских личных имен / А.В. Суперанская. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1998. – 528 с.
10. Татищев В.Н. Лексикон Российской исторической, политической и гражданской // Татищев В.Н. Избранные произведения. – Л., 1979.

**ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ**

И.А.Бойцов

*Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский
государственный университет*

**МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ
ДЕТСКОГО БИЛИНГВИЗМА**

*Как ни говори, а родной язык всегда останется родным.
Когда хочешь говорить по душе,
ни одного французского слова в голову не идет...*
Л.Н. Толстой

Да, именно так писал великий русский классик на рубеже XIX – XX вв. Попробуем с ним поспорить, исходя прежде всего из глубоко изменившейся в мире геополитической ситуации, которая не могла не сказаться на развитии идей мультикультурализма и полилингвизма. И сегодня на земном шаре осталось мало мест, где население сталкивается за свою жизнь всего лишь с одним – своим родным – языком, хотя бы потому, что средства массовой информации, и прежде всего телевидение, проникают повсюду, а вместе с ними и целые потоки иноязычной информации. Большинство людей путешествует, мигрирует, пытается приспособиться к новой обстановке. Иностранные языки – а зачастую их несколько – входят во многих странах, как известно, даже в школьный минимум. Часто язык образования в том или ином государстве отличается от родного языка учащихся.

Общепризнанно сегодня, что Европа и Америка становятся многоязычными официально. Без знания другого или других языков в той или иной степени теперь не обойтись. Исследования, проведенные авторитетными специалистами в разных странах мира, подтверждают тот факт, что сегодня правильнее уже говорить о мультилингвизме (многоязычии), а не о двуязычии современного общества. Измерить подобное многоязычие очень трудно. Проявления его разнообразны даже в одном человеке, а в обществе можно встретить самые разные конфигурации нескольких языков, источников мультилингвизма (например, немецкий и венгерский языки бабушки и дедушки, венгерский язык мамы и папы, словацкий язык окружения (подобная ситуация является типичной для многих районов Словакии)).

Однако стоит ли нагружать ребенка буквально с пеленок изучением двух языков? Не будет ли это хрестоматийной ситуацией, когда «за двумя зайцами погонишься...»? Не станет ли избыток языковой информации гу-

бительным для качества знания прежде всего родного языка? Этот вопрос требует обоснованного ответа и аргументации. Заметим здесь, что границы общения неизбежно расширяются: около 70% жителей земного шара в настоящее время – двуязычные или многоязычные. Почти в четверти государств нашей планеты люди говорят на двух языках. Около 56% жителей Европы владеют двумя языками, 28% – тремя. Большинство европейцев в качестве второго языка изучают английский, за ним следует французский, третье место занимает немецкий, четвертое – испанский. Каждые 5 лет количество людей, знающих два языка, возрастает на 9%.

О плюсах двуязычия написано и сказано уже достаточно. Знание иностранного языка открывает для человека широкие возможности: это и знакомство с интересными людьми, и посещение новых стран, и постоянное расширение кругозора. Но чтобы достичь высокого уровня знания языка, лучше всего, по мнению психологов и психолингвистов, начинать изучать его в раннем возрасте. Малыш, пытаясь разговаривать, схватывает слова на лету, и язык как будто «входит» в него без видимых усилий.

Несмотря на то, что за последние семьдесят-восемьдесят лет исследования в области лингвистики развивались и развиваются быстрыми темпами, всё же заблуждений, связанных с языками, остается по-прежнему много. В повседневной жизни можно часто услышать такие замечания, как: некоторые языки являются более привлекательными, лучше звучат, некоторые языки намного труднее учить, чем другие, на одних языках можно слушать только песни, а другие более адаптированы к чтению, дети без особого труда овладевают 2-3 иностранными языками, находясь в языковой среде, и дети очень быстро забывают материнский язык, если живут в иноязычной стране и т.д.

Такие заблуждения в психо- и социолингвистике называют **языковыми мифами**.

«Мифы – как следует из их иррационального или эмоционального характера – удовлетворяют различные эмоциональные и другие рациональные потребности. Например, они функционируют в качестве антидотов страха. Мифы могут повысить чувство собственного достоинства людей, а также отдельных общин. Они также помогают ориентироваться людям в различных сферах жизни» [1, с. 155].

Языковые мифы чаще всего описывают негативные стороны языков, что влияет на поведение и действия масс людей, а также на престижность того или иного иностранного языка в определенном социуме.

Известный венгерский лингвист Иштван Ланштяк делит универсальные языковые мифы на следующие группы:

- мифы, связанные с родным языком;
- мифы, связанные с языковой вариативностью;
- мифы языковедческого характера;
- мифы, связанные с языковыми контактами;

- мифы, связанные с двуязычием [1, с. 161].

В рамках данной статьи рассмотрим некоторые наиболее распространенные мифы, прежде всего связанные с детским билингвизмом, и постараемся их опровергнуть.

1. Начнем с **мифов, связанных с двуязычием**. Общеизвестно, что в настоящее время около половины населения земного шара живет в двуязычной или в многоязычной среде. «По данным ряда исследователей, билингвов в мире больше, чем монолингвов. Известно, что к настоящему моменту детский билингвизм охватывает почти половину детей на нашей планете. Предполагают, что эта тенденция будет расти и дальше. Согласно общепринятым представлениям, *билингвизм (двуязычие)* – это свободное владение двумя языками одновременно», – отмечает исследователь детского билингвизма Л.Широбокова [2, с. 134-135]. Говоря о билингвизме, непременно следует сделать акцент на следующее: люди думают, что билингвизм – это идеальное знание двух языков. В реальности двуязычные люди говорят на обоих языках по-разному. Знание двух языков отличается по характеру и по степени использования: один из них может быть известен говорящему в письменной и устной форме и постоянно употребляться, другой может существовать только в бытовом устном варианте, а третий понятен, но неактивен. Дву- и многоязычие – это сложный социокультурный процесс, востребованный потребностями общественного развития, и он не может быть определён как просто знание в совершенстве... исконного, родного... и второго языка [об этом подробнее см.: 2, 3, 4, 5].

Двуязычные родители боятся говорить со своими детьми на обоих языках, потому что думают, что такие дети подвержены опасности с языковой точки зрения: изучение двух языков снижает интеллект ребёнка, так как вместо получения новых общих знаний, он замыкается на речевом восприятии. Ребёнок начинает путать языки. В результате таких рассуждений в смешанных семьях приоритетная роль дается только одному языку (как правило, языку страны проживания).

Однако, как убедительно свидетельствуют многочисленные научные исследования, посвященные этой теме (включая самый широкий спектр социологического и лингвистического анкетирования и разного рода опросов билингвальных детей в разных странах [3, 4, 5, 6, 7, 8], данный пессимизм не имеет никакой основы, как это доказывают миллионы детей в мире, в совершенстве владеющие двумя и более языками.

К моменту достижения школьного возраста дву- и многоязычные дети находятся на одном и том же уровне развития с языковой точки зрения, как и их сверстники, говорящие только на одном языке. Тем не менее, процесс овладения двумя языками несколько отличается от того, как мы усваиваем один язык [2, с. 135-136].

Дэвид Кристал выделяет три основных периода в развитии языковых навыков у двуязычных детей:

1. «У двуязычных детей словарный запас формируется подобно одноязычным детям, но словарный запас первых содержит слова обоих языков.

2. Когда дети начинают составлять дву- или многословные предложения, в пределах одного предложения появляются слова обоих языков. Тем не менее, со временем частота смешения языков постепенно снижается. Согласно исследованиям, в то время как в начале третьего года жизни ребенка доля смешения слов достигает 30%, к концу этого же года эта доля снижается до 5%.

3. Тем не менее, освоение различных грамматических правил длится гораздо дольше. В какой-то период ребенок использует только одну структуру правил для обоих языков, но позже начинают формироваться две разные грамматики» [6, с. 453].

Уровень использования языка зависит от разнообразия, глубины и правильности речевых впечатлений, которые ребёнок получает с самого раннего детства. Поэтому так важно дать малышу полноценное языковое развитие в том возрасте, когда формируются основы его неповторимой личности, пробуждается собственный интеллект.

2. Второе глубокое заблуждение родителей заключается в том, что **начинать изучение второго языка надо начинать только тогда, когда ребёнок хорошо усвоил родной** (свободно говорит, читает и пишет на нём), потому что изучение двух и более языков параллельно – это серьёзная интеллектуальная и психологическая нагрузка, с которой не всякий взрослый может справиться.

В действительности же зачастую происходит обратная ситуация: если ребёнок с самого рождения в благоприятной обстановке любви и отзывчивости будет изучать сразу два, а то и три языка, то высокий результат подобного обучения ему будет гарантирован. Двуязычные люди находятся в особом положении, когда они начинают изучать третий или четвертый язык, потому что они могут опираться на две различные основы.

Говорящие на двух и более языках – независимо от их функционально-грамматической и семантической структур (последняя относится прежде всего к непрерывно пополняемому в естественных условиях вокабуляру) – изначально имеют большие преимущества: богатые языковые (речевые, коммуникативные) и не-языковые (неречевые, невербальные) знания, на основе уже сформировавшихся навыков и умений во всех видах речевой деятельности, вполне удовлетворяющих их коммуникативно-поведенческим потребностям. Такой ребенок может использовать и обобщать знания структур двух языков в изучении третьего, он также может иметь свои индивидуальные разнообразные стратегии изучения языков. Пит Кордер следующим образом сформулировал преимущества знания двух и более языков: «Чем больше языков мы знаем, тем разнообразнее в нашей голове эвристические гипотезы о структурных особенностях иностранных языков» [7, с. 51].

С. Вурм перечислил следующие преимущества двух- и многоязычных людей:

– двуязычные люди владеют более широкой информацией и знаниями, лучше понимают семантические ассоциации, имеют гибкое мышление и легче меняют языки и модели мышления;

– двуязычные люди более терпимы, менее враждебны к новым вещам и переменам, и они лучше принимают аспекты других культур, отличающиеся от их собственных;

– образ мышления и мировоззрение у двуязычных является более сбалансированным, чем у одноязычных [8, с. 194–195].

Март Раннут придерживается аналогичной точки зрения: знание языков не приносит ни умственного, ни психологического вреда. «Оно не ведет ни к изменению самосознания, ни к аномалиям развития личности, однако знание языков дает более широкий доступ к разным культурам народов, к новым информационным потокам» [9, с. 143–144].

3. Ребёнок, говорящий на двух языках не сможет чувствовать себя уверенно ни в том, ни в другом языковом пространстве, будет блуждать между двумя культурами, не сможет идентифицировать себя ни с одним из языков.

В действительности же такие мнения выдвигают в основном те, кто попал в иную языковую среду уже в зрелом возрасте, живёт и общается на неродном языке, испытывая при этом большие трудности. Среди детей, выросших в двуязычной среде с малых лет (от рождения до 10-12 лет), таких проблем не наблюдается, так как они причисляют себя сразу к двум языковым обществам и культурам. Особенно это характерно для нового поколения. Успешность освоения языков не столько зависит от языковой среды, сколько от отношения к языку в семье и вытекающей из этого факта инструментальной и познавательной мотивации. Подход к решению данных проблем и задач должен быть комплексным, работа должна вестись как со стороны семьи, так и со стороны специалистов, лингвистов, учителей и психологов [2, с. 136].

В заключение отметим, что подобные языковые мифы «являются неотъемлемой частью культуры некоторых народов, обществ, поэтому искоренить их из повседневной жизни практически невозможно, но очень важно, чтобы лингвисты и учёные не усиливали влияние мифов на простых людей, а наоборот, старались продемонстрировать их абсурдность» [1, с. 154].

Литература

1. Lanstyák István. A nyelvi tévhitokről. Domonkosi Ágnes, Lanstyák István és Posgay Ildikó szerk. // Műhelytanulmányok a nyelvművelésről. Dunaszerdahely – Budapest. 154–173.

2. Широбокова Л. Билингвизм и универсальные языковые мифы / Л. Широбокова // Вестник: Современный русский язык: функционирование и

проблемы преподавания / [отв. ред. доц. И.А.Бойцов]. – № 24 – Будапешт: РЦНК, 2010. – С. 134 – 137.

3. Бойцов И.А. «Мама, мама, я билингв! А что это такое?..» / И.А. Бойцов // Российский курьер: Будапешт - Вена. – 2006. – 20 мая [Электронный ресурс]. –Режим доступа: <http://dev.eursa.eu/node/546> (дата обращения 17.12.2015).

4. Бойцов И.А. Еще раз о билингвизме: преимущества, виды, условия, смешение языков / И.А. Бойцов // Российский курьер: Будапешт - Вена. – 2006. – 25 мая [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dev.eursa.eu/node/552> (дата обращения 17.12.2015).

5. Бойцов И.А. «Мама, поговори со мной по-русски...» / И.А. Бойцов // Российский курьер: Будапешт – Вена. – 2006. – 15 апреля [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.eursa.eu/taxonomy/term/41> (дата обращения 17.12.2015).

6. Crystal David. A nyelv enciklopédiája. Budapest, Osiris, 2003. 619 l.

7. Szépe György – Zimmermann Claudia. Nyelvpolitikai keret a kisebbségi nyelvhasználat kérdésköréhez. Kassai Iona szerk. // Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat. Budapest, 1995. 49–56 old.

8. Wurm Stephen A. Methods of Language Maintenance and Revival, with Selected Cases Endangered Languages. ICHEL Linguistic Studies. Vol. 1. Tokyo: Hituzi Syobo, 1998. 191–211. old.

9. Rannut Mart. Postmodern trends in Current Language Development // Mets-Lang, Helle&Rannut, Mart Languages in Development. München: Lincom Europa, 2003.

Вэй Сяо

*Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский
государственный университет*

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ОБИХОДНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МЕДИЦИНЕ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РУССКИХ И КИТАЙЦЕВ (НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Такая понятийная область, как «медицина» является неперменной, важной составляющей общественной жизни носителей любой современной лингвокультуры, представляет собой одну из доминант современного национального сознания, требующую всестороннего изучения. Наиболее достоверной базой подобного исследования является лингвистический материал. Стереотипное представление о медицине по-разному отражено в языковом сознании носителей различных лингвокультур, что, в свою оче-

редь, обусловлено общественно-политическими, экономическими и культурными факторами.

Целью данной статьи является выявление ассоциативных представлений на стимул «медицина» в русском языковом сознании на фоне китайского. Для достижения поставленной цели используется свободный цепочечный ассоциативный эксперимент, который позволяет описать реальное сознание носителей языка.

Ассоциативный эксперимент позволяет выявить не только семантику слова, но и языковые стереотипы, особенности менталитета определенного этноса, поэтому он является эффективным способом выявления особенностей этнического языкового сознания [4, с. 129]. Ассоциативный эксперимент фиксирует актуальное психологическое значение слова, очевиднее проявляет отличие его реальной семантики от значения, представленного в словаре, выявляет пространство ассоциирования, которое выходит далеко за границы словарных статей и представляет психическую реальность «живого» слова [3, с. 14].

В ходе проведенного нами эксперимента испытуемым предлагалось назвать слова, словосочетания, устойчивые выражения, строчки из песни, стихотворения, анекдота и т.п., которые, по мнению информантов, ассоциируются с понятием «медицина» и приходят им в голову в первую очередь. Возможное количество реакций не ограничивалось. На выполнение задания отводилось 10 минут.

В эксперименте участвовало 400 человек (200 русских и 200 китайцев). В результате было получено 2346 ассоциатов (1097 – от русских и 1249 – от китайцев), образующие ассоциативно-вербальное поле в двух языках. В данной статье, вслед за М.Н. Довголюком, под термином «ассоциативно-вербальное поле» понимается совокупность вербальных ассоциатов на слово-стимул, организованная по полемому принципу, «поскольку он точнее отражает материал исследования, включающий исключительно словесные ассоциации», чем термин «ассоциативное поле» [2, с. 47]. В результате проведения ассоциативного эксперимента в режиме «стимул – реакция» устанавливается соответствие между словом-стимулом и его ассоциативным полем, которое репрезентирует «фрагмент образа мира того или иного этноса, отражённого в сознании “среднего” носителя той или иной культуры, его мотивов и оценок» [8, с. 140].

Полученные реакции можно объединить в следующие тематические группы (см. таблицу). В таблице приведены самые частотные ассоциации из анкет.

Тематические группы ассоциаций	Ассоциации русских	Ассоциации китайцев
1. Ассоциации, связанные с пребыванием в больнице	<i>белый халат, шприцы, чистота</i>	<i>белый халат, укол, скальпель</i>

2. Лекарственные формы	<i>лекарство, таблетки, вакцина</i>	<i>лекарство, таблетки, лекарственное средство китайской медицины</i>
3. Ассоциации, связанные с медицинскими экспериментами	<i>бактерия, вирус, собаки Павлова</i>	<i>белая крыса, лягушка</i>
4. Наименования лечебных и вспомогательных учреждений и их частей	<i>больница, поликлиника, реанимация</i>	<i>больница, амбулатория, поликлиника.</i>
5. Наименования частей тела и систем организма	<i>кровь, сердце, органы</i>	<i>голова, пищеварительная система, скелет</i>
6. Физические реакции	<i>боль, бессилие</i>	<i>боль, зуд</i>
7. Этапы лечения	<i>излечение, реабилитация</i>	<i>выздоровление, излечение</i>
8. Виды лечения	<i>операция, лечение, инъекция</i>	<i>операция</i>
9. Процедуры и медицинские манипуляции	<i>внутривенные инфузии, укол, процедуры</i>	<i>иглоукалывание, ставить банки, массаж</i>
10. Предварительный сбор данных	<i>анализ, результат анализов</i>	<i>анализ</i>
11. Наименования направлений медицины	<i>хирургия, физиотерапия, педиатрия, терапия</i>	<i>терапия, каналы (каналы и коллатеральные сосуды)</i>
12. Наименования обследований	<i>томография, флюорография, исследование</i>	<i>исследование, считать (щупать) пульс (в китайской медицине)</i>
13. Наименования наук и их разделов	<i>латынь, психология, патология</i>	<i>наука, традиционная китайская медицина</i>
14. Наименования болезней и болезненных поражений	<i>аллергия, рак, ВИЧ, простуда</i>	<i>грипп, цирроз печени, гепатит</i>
15. Наименования документов и письменных указаний	<i>рецепт, здравоохранение, история бо-</i>	<i>рецепт, здравоохранение,</i>

		<i>лезни, справка</i>	<i>история болезни</i>
16. Медицинские традиции		<i>клятва Гиппократа</i>	<i>клятва Наятингейла, клятва Гиппократа</i>
17. Направления медицины		<i>латная медицина, народная медицина, военная медицина</i>	<i>китайская медицина, медицина катастроф, европейская медицина</i>
18. Медицинские символы		<i>змея, крест, кадуцей</i>	<i>красный крест,</i>
19. Общефилософские ассоциации		<i>болезнь, здоровье, жизнь, смерть</i>	<i>мораль, жизнь, смерть</i>
20. Обиходно-бытовые ассоциации		<i>специфический юмор, апельсины, чай, теплая каша</i>	<i>грецкий орех, луна, чеснок, имбирь, маска</i>
21. Наименования родственников		<i>бабушка, мама</i>	<i>мама, папа, родственник</i>
22. Наименования медицинского персонала		<i>врач, хирург, стоматолог, медсестра</i>	<i>доктор, стоматолог, лекарь</i>
23. Наименования лиц, получающих медицинские услуги		<i>больной, пациенты</i>	<i>больной, пациенты</i>
24. Действия, направленные на лечение больных		<i>осмотр, консилиум, разговор</i>	<i>общение</i>
25. Учебные учреждения, которые готовят медработников		<i>медицинский факультет университета, медицинский институт</i>	<i>медицинский университет, колледж</i>
26. Слова, связанные с медицинскими знаниями		<i>образование, учебники, сборник статей по медицине</i>	<i>образование, учебники</i>
27. Слова, связанные с медицинской работой		<i>интернатура, ночные дежурства, уход за больным</i>	<i>интернатура, ночные дежурства</i>
28. Психоэмоциональное восприятие, чувства и ощущения	Ассоциаты с положительной оценкой	<i>спасение, помощь, прекрасно, порядок, любовь, ответственность</i>	<i>тщательность, точность, помощь, любовь, ответственность</i>

	Ассоциаты с отрицательной оценкой	<i>очередь, ожидание, дорого, тяжело, страдание</i>	<i>усталость, занятость, трудность, напряжённость</i>
31. Прецедентные имена		<i>Айболит, Пирогов Н. И., Доктор Ватсон, Гиппократ и др.</i>	<i>Ту Юю, Бяньцюэ, Найтингейл, Чжан Чжунцин</i>
32. Прецедентные выражения		<i>Самое дорогое на свете – здоровье, в здоровом теле здоровый дух</i>	<i>искусные руки возвращают весну [жизни], излечить болезнь и спасти больного, лечить от ран, спасти от смерти</i>

Остановимся подробнее на группе «Обиходно-бытовые ассоциации», выявленной в проведенном эксперименте.

По мнению Н.С. Болотновой, *ассоциативное значение* слова принадлежит не только слову, но и сознанию коммуниканта, и интерпретирует его как «инвариантный ассоциативно-смысловой комплекс, закрепленный за словом в сознании коммуникантов и формирующийся не только на основе семантической структуры, грамматической оформленности, словообразовательной структуры, мотивационных связей и фонетических особенностей, но и имеющейся в обществе традиции употребления» [1, с. 16].

Ядерные ассоциации, приведенные русскими информантами, в составе интересующей нас группы, относятся к продуктам питания: *каша* (16% опрошенных), *грибы* (11%), *чай* (11%), *апельсины* (11%), *чай с лимоном* (5%), *печенье* (5%), *женьшень* (5%). В русской ментальности слово-стимул «медицина» ассоциируется с полезными продуктами питания, такими, как *каша*, *грибы* и т.д. Появление подобных реакций мотивировано особенностями русской природы и образом жизни. Интересно, что среди русских ассоциаций уже появился *женьшень* – китайское лечебное многолетнее травянистое растение. Следовательно, китайская медицина в настоящее время влияет на ментальность русских. *Чай с лимоном* – традиционный национальный напиток, применяемый при простуде для укрепления организма, выведения вредных веществ. *Апельсины* и *печенье* – те продукты, которые принято покупать больному. Апельсины, как все цитрусовые, содержат много витамина С, способствующего повышению иммунитета, их часто приносят больным в больницу родственники и друзья.

Другими ассоциациями из этой группы являются следующие: *медицинская газета* (5%), *специфический юмор* (5%), *холодильник бабушкин (с кучей лекарств)* (5%), *стекло* (5%). Возможно, данные ассоциации обусловлены тем, что носители русского языка, во-первых, отдают предпочтение традиционной медицине – *куча лекарств*, во-вторых, активно лечатся люди пожилого возраста – *бабушкин холодильник с кучей лекарств*, в – третьих, распространено самолечение, обычные люди (не специалисты) читают *медицинскую газету*. И, наконец, одно из основных свойств русской ментальности – самоирония – распространяется и на область медицины, бытового к ней отношения, имеются в виду анекдоты про врачей и пациентов, отсюда ассоциация – *специфический юмор*.

Основными ассоциациями китайских респондентов также являются наименования продуктов питания: *яблоки* (16%), *грецкий орех* (12.5%), *чеснок* (12.5%), *красный сахар с имбирем* (12.5%), *кипяток* (12.5%), *имбирь* (8%), *редька* (4%), *сельдерей* (4%).

В китайской ментальности закреплено представление, что *яблоки, грецкий орех, чеснок* очень полезны для здоровья. Эти полезные продукты питания входят в лечебную диету, которая является частью китайской медицины. В китайской фармакопее лекарственных растений «Бэнь цао ган му» (本草綱目) зафиксированы свойства этих продуктов.

Грецкий орех – драгоценность с гор, тонизация почек и трезвый рас-судок.

Чеснок – запах сильный, острый вкус, способствует рассасыванию опухолей.

Имбирь – острый вкус, согревает легкие, останавливает кашель [5].

Красный сахар с имбирем является одним из самых распространённых рецептов от простуды. Этот рецепт первый раз появился в «Трактате Желтого императора о внутреннем» [6].

Редька – в краеведческой литературе уезда «Жу Гао» приводятся следующие сведения о редьке: это однолетнее или двухлетнее травянистое растение из семейства капустных. Полезна для легких, мочеиспускания, детоксикации [7].

Яблоки, сельдерей – это обычные продукты питания для китайцев. В Китае распространена популярная английская пословица *An apple a day keeps the doctor away* (Кто яблоко в день съедает, у того доктор не бывает). Поэтому у китайских информантов часто появлялась такая ассоциация.

Кипяток – это самый популярный напиток в Китае. Китайцы считают, что всегда пить горячую воду полезно для организма и здоровья.

Другими реакциями китайцев из группы «обиходно-бытовые ассоциации» являются следующие: *прыгать через скакалку* (4%), *маска* (4%). Ассоциации *прыгать через скакалку* и *маска* тесно связаны с культурой и языком народа. *Прыгать через скакалку* – наиболее популярный вид спорта в Китае, поддерживающий здоровье. *Маска* для китайцев абсолютно

бытовая привычная ассоциация, потому что не только врачи и больные люди носят маски в больнице, но и простые люди зимой тоже носят маски на улице. Во-первых, люди носят маски, чтобы защищаться от мороза; во-вторых, маски помогают фильтровать грязный воздух, когда люди ходят по улицам мегаполисов. Это объясняется тем фактом, что в последние годы во многих китайских городах отмечается сильное загрязнение воздуха.

Итак, наряду со сходствами ассоциатов русских и китайских информантов (ядерными реакциями в обеих лингвокультурах являются наименования продуктов питания), можно отметить и различия. Так, русские ассоциируют слово-стимул «медицина» с *чаем с лимоном*, а китайцы – с *красным сахаром с имбирем*. Это традиционные народные национальные способы лечения от простуды, а также принятые в быту напитки при холоде и морозе.

Отмеченные в ходе анализа национально-культурные различия объясняются разницей в климатических условиях, произрастающих на территории России и Китая растениях, разной экологией, традиционным укладом бытовой жизни.

В заключение следует отметить, что ассоциативно-вербальное поле «медицина» в русском и китайском языковом сознании является многомерной системой и предполагает множество интерпретаций.

Литература

1. Болотнова, Н.С. Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте / Н.С. Болотнова. – Томск: Изд-во Томск. гос. пед. ун-та, 1994. – 210 с.
2. Довголюк М. Н. Ассоциативно-вербальное поле «армия»: лингвокогнитивный аспект: дис. ...канд.филол.наук / М.Н. Довголюк. –СПб., 2016. – 169 с.
3. Патсис М. Ассоциативное поле как инструмент анализа значения слова: На материале греческого языка: автореф.дис. ...канд.филол. наук М. Патсис. – М., 2005. – 19 с.
4. Попова З. Д. Семантико-когнитивный анализ языка / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Ис-токи, 2007. – 250 с.
5. Ли Шичжэнь. 本草纲目 Бэнь цао ган му / Ли Шичжэнь. – Китайская фармакопея лекарственных растений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.gushiwen.org/guwen/bencaoyao.aspx](http://www.gushiwen.org/guwen/bencaoyao.aspx) (дата обращения: 07.11.2017)
6. Трактат Желтого императора о внутреннем – 黄帝内经 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.a-hospital.com/w/%E9%BB%84%E5%B8%9D%E5%86%85%E7%BB%8F> (дата обращения: 06.11.2017)
7. Краеведческая литература уезда «Жу Гао» – 如皋县志 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://baike.baidu.com/item/%E7%99%BD%E8%90%9D%E5%8D%9C/928021?fr=aladdin> (дата обращения: 08.11.2017)

8. Уфимцева Н.В. Русские: Опыт еще одного самопознания / Н.В. Уфимцева // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1996. – С. 139-162.

Ким Чжаехиеок

*Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский
государственный университет*

ОСНОВАНИЯ И ЭТАЛОНЫ РУССКИХ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА (НА ФОНЕ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА)

Как известно, в самом общем смысле сравнение – это проблема тождества и различия. Сравнения занимают особое место в познавательной деятельности человека и представляют собой чувственно-наглядную форму отражения реального мира в сознании человека. Сравнение – это не только способ номинации, но и яркое средство оценки. Оно экспрессивно, наглядно, образно характеризует человека, явления природы, повседневные ситуации [1, с. 3]. Сравнение (сходство) – самый универсальный, самый очевидный, но вместе с тем и самый скрытый, подлежащий выявлению элемент, определяющий форму познания и гарантирующий богатство его содержания. Отбор сравнений, которые закрепляются в языке, происходит в соответствии с нравами и обычаями народа, особенностями его культуры и истории, поэтому устойчивые сравнения национально специфичны [2, с. 5].

Сравнение – это не только способ номинации, но и яркое средство оценки [1, с. 3]. Многими исследователями подчёркивается большое значение устойчивых сравнений (далее – УС) для системы русского языка: «Устойчивые сравнения представляют собой сгусток культурной информации, позволяют сказать многое, экономя языковые средства и в то же время максимально глубоко, точно, ярко, национально специфично» [3: с. 58]. Интересно наблюдение М.Н. Крыловой, согласно которому современная языковая личность обращается к устойчивым сравнениям в 22% случаев использования единиц функционально-семантической категории сравнения, при этом в 10% случаев стремится переосмыслить, перестроить УС, то есть в каждом десятом случае говорящие «оживляют, распространяют, каким-либо способом трактуют известные, постоянные образы» [3, с. 61]. Устойчивые сравнения эксплицируют национально-культурную специфичность языковой картины мира. Они отражают национальное мирови-

дение, в связи с чем правомерно рассматривать их как один из объектов исследования лингвокультурологии.

Устойчивые сравнения исследовались в разных аспектах: в структурно-типологическом, в когнитивно-функциональном, лингвокультурологическом, этнолингвистическом, психоллингвистическом, коммуникативно-прагматическом [4: с. 22].

Материалом нашего исследования являются словарь Л. А. Лебедевой «Устойчивые сравнения русского языка. Тематический словарь»; «Словарь устойчивых сравнений русского языка В.М. Огольцева»; «Словарь сравнений русского языка» В.М. Мокиенко; а также толковый словарь русского языка Н. Ю. Шведовой и фразеологический словарь корейского языка. К анализу привлекаются результаты опроса носителей русского и корейского языков. В качестве иллюстративного материала используются контексты употребления устойчивых сравнений, взятые с сайта «Национальный корпус русского языка».

Научная новизна работы состоит в том, что впервые русские устойчивые сравнения, характеризующие физиологическое состояние человека, рассматриваются в лингвокультурологическом аспекте на фоне типологически неродственного корейского языка, что позволяет выявить особенности описываемого при их помощи фрагмента русской языковой картины мира относительно корейской. Кроме того, на данный момент нам не встретилось монографических или диссертационных исследований, посвященных изучению устойчивых сравнений русского языка на фоне корейского.

На первом этапе сбора материала для исследования из словаря Л.А. Лебедевой (2011) было отобрано 26 русских устойчивых сравнений со следующими основаниями: *голодный (проголодаться), спать (заснуть, уснуть), замерзнуть (продрогнуть), усталый (выжатый, устать, измучиться), пьяный (напиться, пить, надраться, нарезаться)*. За рамками исследования остались, например, такие УС, как *бояться как маленький, быть выданным как сидорова коза, быть свежим как огурчик, как кипятком обдало, голова как пивной котел, дрожать как овечий хвост, умирать как пес, стучать как молоток (о сердце)* и др. Минимизация единиц была осуществлена по следующим критериям:

– ***Отнесенность к тематической группе «физиологические состояния».***

По нашему мнению, не все УС, приведенные Л.А. Лебедевой, входят в эту группу. Так, например, вызывает сомнение отнесение сюда таких единиц, как *лежать в гробу как живой, пахнуть как из винной бочки, промокнуть как собака* и некоторые другие.

– ***Частотность проявления физиологического состояния.***

Основания УС, отобранных нами для анализа, обозначают наиболее часто встречающиеся физиологические состояния человека.

– **Номинативная плотность УС с конкретным основанием.**

Отобранные для детального анализа в нашей работе основания употребляются в русском языке с наибольшим количеством эталонов сравнения.

– **Отнесенность вербализуемой характеристики к человеку в целом или к отдельным частям тела человека.**

К анализу в данном исследовании привлекаются только УС, характеризующие состояние человека в целом. Такие единицы, как *нервы у кого-л. крепкие как канаты, руки (ноги) как свинцом налиты, сердце как у космонавта* и подобные не учитываются.

На втором этапе сбора материала из словарей В.М. Мокиенко и В.М. Огольцева были отобраны УС, не зафиксированные в словаре Л.А. Лебедевой. Таких единиц оказалось 4: *устать как лошадь, пить как бездонная бочка, пить как лошадь, замёрзнуть как кочерыжка*.

Далее из «Национального корпуса русского языка» (НКРЯ) были отобраны УС с интересующими нас основаниями, эталоны которых не зафиксированы ни в одном из словарей. За критерий устойчивости мы приняли использование УС разными авторами не менее трех раз. Подобных УС оказалось 5: *голодный как шакал, спать как свинья, заснуть как дитя, замёрзнуть как камень, усталый как сволочь*.

На третьем этапе был проведен опрос носителей русского языка, которым было предложено добавить УС, которые они употребляют в своей речи, к тем, что были приведены в анкетах (в анкеты были включены УС, зафиксированные в словарях). В результате опроса 100 русских информантов (студентов СПбГУ) была получена еще 21 единица: *голодный как свинья, как кабан, как лось, как быка бы сейчас съесть, как заморить бы червячка, как холодильник бы опустошить; спать как в колыбели, как ангел, как кошка/кот, заснуть как после армии; замерзнуть как сосулька, как окоченеть от холода; усталый как пёс, как вол, как бык, выжатый как тряпка, как насухо выжатый; пьяный как в салат, как в дрова, как в стельку*.

Но представляется, что такие выражения, как *как быка бы сейчас съесть, как заморить бы червячка, как холодильник бы опустошить; как окоченеть от холода, пьяный как в салат, как в дрова, как в стельку* не являются сравнениями, употребляются без союза *как* и имеют статус фразеологизмов в русском языке. А выражение *как насухо выжатый* не устойчиво и является окказиональным сравнением. Поэтому из материалов опроса можно добавить только 13 единиц.

Таким образом, материал исследования составляют 43 русских УС.

Поскольку фоном для изучения русских УС являются их аналоги в корейском языке, то сбор материала проводился из фразеологического словаря корейского языка (в связи с отсутствием отдельного словаря ко-

рейских устойчивых сравнений) и путем опроса носителей корейского языка. Национальный корпус корейского языка отсутствует.

Нами было опрошено 100 корейских информантов. В качестве респондентов выступили носители корейского языка в возрасте от 19 до 55 лет. Среди опрошенных было 45 лиц женского пола и 55 – мужского. Необходимо отметить, что гендерный фактор никак не повлиял на результаты опроса, а большую часть УС привели люди в возрасте около 26 лет.

Материал исследования составили 19 УС корейского языка.

Классификация отобранных для анализа русских и корейских УС может быть представлена по двум критериям:

1. С точки зрения оснований сравнений.
2. С точки зрения тематической отнесенности эталонов УС.

С точки зрения оснований УС, русские и корейские единицы могут быть распределены следующим образом.

Русские УС.

1) *Голодный (проголодаться) как волк, как волчонок, как зверь, как пёс, как собака, как чёрт (6 единиц).*

2) *Спать (заснуть, уснуть). Заснуть, уснуть как в яму провалиться, спать как зарезанный, как медведь (в берлоге), как мертвый, как младенец, как праведник, как сурок, как суслик (в норе, норке), как убитый, как у Христа / у Бога за пазухой / пазушкой, как камень (11).*

3) *Замерзнуть (продрогнуть) как ледышка, как собака, как цуцик, как кочерыжка (4).*

4) *Усталый (устать, измучиться) как собака, как чёрт, как лошадь, выжатый как лимон (4).*

5) *Пьяный (пить, напиться, надраться, нарезать) как зюзя, как извозчик, как свинья, как сапожник, как скотина, как стелька, как собака, пить как бык, как бездонная бочка (9).*

Корейские УС.

1) *Голодный (проголодаться) как собака¹; как несколько дней голодающая собака; как дети, как готовый пережёвывать бумагу, как нищий (5).*

2) *Спать (заснуть, уснуть) как берложник; как не узнавать окружающего мира; как дети; как труп; как мертвый (5).*

3) *Замерзнуть (продрогнуть) как (мороженный минтай); как камень; как льдина; как холодильник (4).*

4) *Усталый (выжатый), (устать, измучиться) как бык; как собака; как часовая стрелка; как выпускники 11-х классов; как до состояния, когда всё безразлично (5).*

Таким образом, как в русском языке, так и в корейском, существуют УС с основаниями *голодный (проголодаться), спать (заснуть, уснуть), замерзнуть (продрогнуть), усталый (выжатый, устать, измучиться)*, в количественном отношении УС с этими основаниями больше в русском

языке. УС с основанием *пьяный* (*напиться, пить, надраться, нарезаться*) отсутствуют в корейском языке.

С точки зрения тематической отнесенности эталонов УС, классификация русских и корейских единиц может быть представлена следующим образом.

Эталонные русские УС.

1) Зоонимы (15): *волк, волчонок, зверь, пёс, собака, суслик, сурок, медведь, цуцик, зюзя, свинья, скотина, лошадь, бык, шакал.*

2) Наименования человека (9): *зарезанный, мертвый, младенец, праведник, убитый, извозчик, сапожник, сволочь, дитя.*

3) Мифологемы (3): *Бог, Христос, черт.*

4) Наименования бытовых реалий (2): *стелька, пазуха.*

5) Наименования объектов неживой природы (3): *яма, ледышка, камень.*

6) Наименования фруктов, овощей (их частей) (2): *лимон, кочерыжка.*

7) Наименования жилища животных (2): *берлога, нора (норка).*

Эталонные корейские УС.

1) Зоонимы (5): *собака, несколько дней голодающая собака, берлогжник, мороженный минтай, бык.*

2) Наименования человека (5): *дети, нищий, мертвый, труп, выпускники 11-х классов.*

3) Наименования бытовых реалий (2): *холодильник, часовая стрелка.*

4) Наименования объектов неживой природы (2): *камень, льдина.*

5) Наименования действий и состояний (2): *пережёвывать бумагу, не узнавать окружающего мира, состояние, когда всё безразлично.*

Таким образом, такие тематические группы эталонов УС как *зоонимы, наименования человека, наименования бытовых реалий, наименования объектов неживой природы* существуют в двух языках, больше эталонов насчитывается в каждой из этих тематических групп в русском языке. Такие тематические группы как *мифологемы, наименования фруктов, овощей, наименования жилища животных* присутствуют только в русском языке, а группа *«наименования действий и состояний»* существует только в корейском языке.

Выявленные различия, на наш взгляд, следует учитывать в практике преподавания русского языка корейцам, а также при составлении учебного словаря устойчивых сравнений русского языка, ориентированного на носителей корейского языка.

Литература

1. Мокиенко В.М. Словарь сравнений русского языка / В.М. Мокиенко. – СПб.: Норинт, 2003. – 608 с.

2. Огольцев В. М. Словарь устойчивых сравнений русского языка В.М, Огольцев. – М.: АСТ, Астрель, Русские словари, 2001. – 800 с.

3. Крылова М.Н. «Как рыба в воде» (Устойчивые сравнения: традиции и трансформации) / М.Н.Крылова // Русская речь. – 2013. – № 5. – С. 58-64.

4. Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения русского языка во фразеологии и фразеографии: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Л.А. Лебедева. – Краснодар: Кубанский госуниверситет, 1999. – 34 с.

5. Подхомутников В. Г. Лингвокультурологические особенности устойчивых сравнений в русском и английских языках (на примере идеографического поля «Внешность»): автореферат дис. ... канд. филол. наук / В.Г. Подхомутников. – Омск, 2002. – 20 с.

¹Здесь и далее УС приводятся в буквальном переводе автора – К.Ч.

Ли Кунь

Цзинань, Китай, Шаньдунский университет путей сообщения

ЭВФЕМИЗМ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Эвфемизм – это общераспространённое языковое явление, существующее во всемирной культуре. Как стилистическое средство эвфемизм широко употребляется в социальных и межличностных отношениях, использование эвфемизма помогает избежать упоминания нежелательных и неприятных слов, вызывающих неудовольствие и неловкость в коммуникации, и некоторые общепринятые эвфемистические выражения уже стали важными коммуникативными средствами, например, «скончаться» вместо «умереть», «говорить неправду» вместо «врать».

Сегодня с изменениями, происшедшими в современном культурном обществе, эвфемизм, не ограниченный рамками древнего табу, получает новое развитие. Л.П. Крысин считает, что в современном обществе существуют две сферы эвфемизации – личная жизнь и социальная жизнь. И сегодня как в русском, так и в китайском обществе эвфемизмы употребляются в самых разнообразных сферах и играют важную роль.

В данной статье исследуется использование эвфемизмов именно в этих двух сферах.

1. Первичное использование эвфемизма в личной жизни народа.

Социализация человека, его превращение в существо коллективное стали причиной первичного использования эвфемизмов «по соображениям» стыда и вежливости. Так и появился эвфемизм в личной жизни. Например, Ж. Вандриес говорит о возникновении переименований как более

вежливой и культурной формы того, что называется запрещенным словом. Основная цель, которая преследуется говорящими при использовании эвфемизмов в межличностных отношениях (в личной жизни), – стремление избежать коммуникативных конфликтов и неудач, не создавать у собеседника ощущения коммуникативного дискомфорта.

Многие эвфемизмы порождаются чувством стыда, которое социально само по себе, поскольку стыдливость мотивируется этическими нормами общества, которые оно вырабатывает как систему норм и правил поведения, а соответственно и речевую этику его членов.

Современное общество во многом свободно от предрассудков прошлого, но, конечно, полностью от них не избавилось. По-прежнему люди избегают прямо называть смерть, заменяя это слово более приемлемым *отправиться к праотцам*, не называют некоторые заболевания, говоря *новообразование* вместо *рак*.

Все так же эстетические и нравственные законы современного общества запрещают говорить прямо о физиологических актах, связанных с выделительной функцией организма, об отношениях между полами; также не принято называть прямо определенные части тела человека. Прямым наименованиям запрещен доступ в официальный письменный текст, в художественную литературу. Соответствует функции таких эвфемизмов и их общеизвестное лингвистическое понимание: эвфемизмы рассматриваются теперь как косвенные наименования предметов и явлений табуированной сферы, основная функция которых – смягчение эффекта высказывания. В русском и китайском языках невозможно перечислить все примеры таких эвфемизмов. Возьмём для примера некоторые физиологические процессы и состояния человека: *освободи нос* вместо *высморкай*; *недомогание* (о менструации); *она в интересном положении* вместо *она беременна*. В китайском языке подобных выражений тоже немало, китайцы используют выражение 打扫烟囱 (чистить дымовую трубу) вместо *высморкай* (擤鼻涕); *у неё случилось хорошее* вместо *у неё менструация* (她来好事了); *у неё радость* (她有喜了) вместо *она беременна*. Ещё пример: когда речь идёт об отношениях между полами, русские используют более нейтральное выражение; ср.: *находиться в близких, интимных отношениях, в интимной связи, физическая близость*; просторечное употребление глаголов *встречаться, дружить, путаться* (с кем), *гулять* (с кем-либо); *У нас с ним ничего не было* (имеется в виду физическая близость) и т.п. В китайском языке соответствующие эвфемистические выражения тоже существуют: 云雨 (облако и дождь), 共寝 (вместе спать), 荐枕席 (использовать ту же самую подушку и кровать), 发生关系 (иметь отношение с кем-либо), 倒凤颠鸾 (действие случки феникса «Луань» и «Фэн»). Все они обозначают половой акт.

Когда люди говорят о физиологических выделениях, они стараются не вызвать неприятную ассоциацию. Обычно люди не хотят прямо произносить такие слова, как *моча, мочиться, кал, испражнения, испражняться*. И только посредством использования эвфемизмов люди могут хитроумно обходить эти слова, заменять их, и в то же время точно выражать свою мысль. В жизни люди часто находятся в таких условиях, где нужно использовать эвфемизм, чтобы вежливо выразить свою мысль (например, ваш друг приглашает вас на банкет, за обеденным столом вы хотите пойти в туалет). Русские используют выражение *зайти куда-то* вместо *туалет*, а китайцы говорят *去方便方便* (уйти куда-то для удобства), *去一号* (пойти в №.1), *去放松一下* (уйти куда-то для ослабления) вместо прямого выражения *上厕所* (зайти в туалет) или более грубого слова *屎,尿* (испражнения, моча).

Эти сферы эвфемизации можно назвать личными; они касаются личной жизни и личности говорящего, адресата и третьих лиц. В эвфемизмах этого рода в очень вежливой форме называют объект, действие, свойство. Например, употребляющиеся в функции своеобразных терминов слова *слабослышащий* вместо *глухой*, *незрячий* вместо *слепой*, а также высказывания типа *Она недослышит*, *Он прихрамывает* (о сильно хромящем человеке), *Да что-то я приболел* (температура под сорок) и т.п. В китайском языке подобных эвфемизмов тоже немало. Люди употребляют *失聰* (терять слух) вместо *聋子* (глухой), *失明* (терять зрение) вместо *瞎子* (слепой). Канцелярский штамп *заслуженный отдых (покой)* в сочетании *уйти (проводить) на заслуженный отдых (покой)* ощущается говорящими как более вежливое выражение, чем слово *пенсия*, в особенности если оно употребляется в присутствии лица, о котором идет речь (по-видимому, потому, что слово *пенсия* может вызвать у адресата нежелательные ассоциации с социальной ущербностью). С древности в китайском языке появились похожие эвфемистические выражения: *引退* (подать в отставку), *解役* (оставить военную службу), *解甲归田* (снимать доспехи) вместо слишком прямого слова *离职* (уйти с должности).

В личной жизни человека еще существуют случаи более индивидуальных эвфемизмов подобного рода как в русском языке, так и в китайском:

– *Это платье вас ... э-э... взрослит* (говорящий избежал слова *старит*);

– *Ты стал какой-то... взрослый* (так сейчас говорят, чтобы не сказать *старый*).

– *他的职业那可是光荣啊,按现在的话说叫什么来着,哦,-城市美容师啊* (косметик города в значении «уборщик» *扫大街的环卫工人*).

Кроме того, явление эвфемизации наблюдается и в различных сферах социальной жизни человека и общества. Важно подчеркнуть, что в современных условиях наибольшее развитие получают как раз способы и средства эвфемизации, затрагивающие социально значимые темы, сферы деятельности человека, его отношений с другими людьми, с обществом, с властью.

2. Широкое использование эвфемизма в разных сферах социальной жизни

Мы уже знаем, что в настоящее время эвфемизмы могут порождаться как личными, так и социальными причинами. Лексика, обслуживающая почти все сферы жизни, подвергается эвфемизации. Известно, что эвфемизмы часто встречаются в бытовой (личной) жизни русского и китайского обществ, но и в сфере социальной жизни эвфемизмы также играют важную роль, поэтому необходимо проанализировать эвфемизмы в социальном смысле. Цель эвфемизации речи – вуалирование, камуфляж существа дела. Эвфемистические средства, используемые для этой цели, весьма разнообразны и характерны, как кажется, именно для нашей языковой действительности. С развитием и изменением общества наибольшее развитие получают эвфемизмы, которые затрагивают социально значимые темы и сферы деятельности человека, его отношения с обществом и властью. Например, в России в период застоя и перестройки появились многие эвфемистические выражения. Сегодня в современном культурном обществе России и Китая эвфемизмы существуют во всех социальных сферах и получают новое развитие.

1. Традиционной сферой, в которой активно употребляются эвфемистические средства выражения, является дипломатия. Совершенно очевидно, что те коммуникативные задачи, с которыми приходится иметь дело дипломатам и политикам, невозможно решить, используя лишь прямые номинации, обходясь без обиняков, намеков, недоговорок, камуфляжа.

Часто мелькающие сейчас на страницах печати и в эфире слова и обороты типа *пойти на крайние меры, непредсказуемые последствия, конфронтация* (применительно к ситуациям, когда идет война), *определенные круги, соответствующие инстанции, миротворческие акции, принцип взаимности* и т.п. родились именно в дипломатическом речевом обиходе. Можно сказать, что такие эвфемизмы международные, как русские, так и китайские дипломаты умеют использовать эти эвфемистические выражения и понимают друг друга.

2. Репрессивные действия власти: например, *задержать* вместо *арестовать*. В интервью с начальником Главного управления внутренних дел Москвы: *Скажите, кого-нибудь арестовали из участников этой акции? – Мы задержали несколько человек, им будет предъявлено обвинение в умышленном нарушении общественного порядка и злом хулиганстве; выс-*

шая мера вместо *смертная казнь*, *применить санкции* (этот оборот употребляется в весьма неопределенном смысле: он может означать привлечение к уголовной ответственности, лишение свободы, экономическую или военную блокаду районов и целых государств). Посмотрим пример в китайском языке: *贪婪成性的王华自然也被处以了极刑* (*высшая мера* вместо *смертная казнь*).

Сюда же примыкают характерные эвфемизмы для обозначения мер партийного и административного воздействия на людей: *предупредить*, *поставить на вид*, *указать* (как правило, без заполнения валентности содержания). Такие эвфемизмы есть и в русском, и в китайском языках: *Бюро предупредило Иванова* (*поставило на вид, указало*); *поправить* (ср. превратившееся в расхожую шутку: *Если я не прав, старшие товарищи меня поправят*) и др.

3. Государственные и военные тайны и секреты, к числу которых относится производство оружия, определенных видов техники, социальный и численный состав учреждений (не только военных), профиль их работы и многое другое. В этой сфере часто употребляются слова *объект*, *продукт*, *изделие*, *ящик* и др. Ещё другие примеры: *разработка необычных видов оружия* (имеется в виду бактериологическое оружие), *нетрадиционные формы войны* (имеются в виду формы войны, направленные на полное уничтожение живой силы противника с сохранением его военной техники).

4. Отношения между различными национальными и социальными группами, статус этих групп: *некоренное население* (может быть употреблено применительно к русским, живущим в Прибалтике или других бывших республиках СССР); *этническая чистка* (уничтожение в том или ином районе (городе, республике) лиц, не принадлежащих к господствующей в этом районе нации; впервые было употреблено применительно к ситуации в Югославии, где сербы уничтожали мусульман, хорваты – сербов на территории Хорватии, а затем стало использоваться по отношению к ситуациям в бывшем СССР, ср.: *В Горном Бадахшане хорошо помнят, что, взяв под контроль Душанбе, некоторые солдаты правительственных войск занялись этническими чистками, при этом, в первую очередь, уничтожались памирцы*); *гастролёры из кавказского региона* (о преступных группах в Москве и Петербурге, состоящих из «лиц кавказской национальности»); группы повышенного риска – о наркоманах, гомосексуалистах, проститутках, которые имеют более высокую (чем другие социальные группы) вероятность заразиться СПИДом. Посмотрим подобные эвфемизмы в китайском языке: *边缘人类* по буквальному значению обозначает «люди живущие на краю общества» (то есть бедные люди); *高危人群* (指的是更容易感染某种疾病的人群).

5. Некоторые виды профессий, эвфемистическое обозначение которых имеет целью повысить (снизить) престиж этих профессий или скрыть

негативное (позитивное) впечатление от обозначаемого «прямым» наименованием рода занятий: *оператор машинного доения, оператор на бойне, оператор очистных работ* (ср. прежнее *ассенизатор*, переставшее выполнять свою эвфемистическую функцию), *контролер* вместо *надзиратель, исполнитель* (о человеке, приводящем в исполнение смертные приговоры, ср. *палач*) и др. Существенную роль в этой группе эвфемизмов играют иноязычные обозначения, ср.: *Профессия Олега гораздо более романтическая и жизненная: он инструктор по случке собак. Олег, правда, обижается, когда его называют «вязальщиком» (от профессионального значения глагола вязать - 'случать (животных)'), но ничего не имеет против киносексопатолога.* Эти интересные эвфемистические выражения конечно тоже существуют в китайском языке: 人类灵魂工程师 (инженер духа человечества), 吃粉笔末的 (едящий порошок мела), оба выражения употребляются в значении 代指教师 «учитель»; 美容师 (косметик в значении 代指理发师 «парикмахер»); 手脚不干净 (человек, который имеет нечистые руки и ноги, в значении 指小偷 «вор»).

Основная цель нашего исследования русских и китайских эвфемизмов в сопоставительном аспекте заключается в том, чтобы найти общность и уникальность образования эвфемизмов русского и китайского языков, раскрыть в них социально-культурный и языковой фон, что очень важно для правильного понимания эвфемистических выражений в русском и китайском языках и для преодоления препятствия и трудности в межкультурном общении.

Литература

1. Крысин Л.П. Русский язык конца XX столетия (1985 - 1995) / Л.П. Крысин. – М., 1996.
2. Москвин В.П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка / В.П. Москвин. – Волгоград, 1999.
3. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи / Л.П. Крысин, В.П. Москвин // Русский язык конца XX столетия. – М., 2000.
4. 彭文钊, 《委婉语—社会文化域的语言映射》, 《外国语》, 1999年第1期, 66–71
5. 丁昕, 《俄语中的委婉词语》, 《外语学刊》, 1987年第一期

М.Младенович
Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский
государственный университет

**РАБОТА В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА
НА ФОНЕ СЕРБСКОЙ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ)**

Данная статья посвящена лингвокультурологическому изучению русских пословиц с компонентом «работа» на фоне сербского языка. Актуальность темы обусловлена тем, что пословицы о работе и труде наличествуют и в русском, и в сербском языках, они существуют практически в любом национальном языке, но при наличии сходств эти единицы отличаются национально-культурным своеобразием в каждом из языков. Пословицы о работе, частотны в художественной литературе, входят в пассивный запас носителей русского и сербского языков. Часть пословиц активно употребляется в разговорной речи представителей двух лингвокультур и поэтому должна изучаться на занятиях по русскому языку как иностранному (на сопоставительном фоне родного сербского языка), отражаться в учебных пособиях и учебных словарях, что поможет избежать неудач в межкультурной коммуникации, снять трудности при восприятии и употреблении русских пословиц сербами.

В данной статье считаем целесообразным принять в качестве рабочего определение Е.С. Яковлевой, которая предлагает под языковой картиной мира понимать «зафиксированную в языке и специфическую для данного языкового коллектива схему восприятия действительности. Таким образом, языковая картина мира – это своего рода мировидение через призму языка» [6, с. 47]. В.И. Даль определяет пословицу следующим образом: «Пословица – коротенькая притча; сама же она говорит, что “голая речь не пословица”. Это – суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот, под чеканом народности. Пословица – обиняк, с приложением к делу, понятый и принятый всеми. Но “одна речь не пословица”: как всякая притча, полная пословица состоит из двух частей: из обиняка, картины, общего суждения и из приложения, толкования, поучения» [1, с 13].

В результате сплошной выборки материала из «Словаря русских пословиц и поговорок русского языка» В.М. Мокиенко мы выделили 110 пословиц, выражающих положительное отношение к работе, и 37, которые вербализуют отрицательное отношение к работе. Положительно оценивающие работу единицы были распределены по 43 группам, а отрицательные – по 11 группам. Что касается сербского языка, в результате сплошной выборки материала из «Сербских народных пословиц Вука Караджича» [10], «Народных обычаев, верований и пословиц» [7], «Синтаксиса и сти-

листки сербских народных пословиц» [8], «Сербских народных пословиц и коротких рассказов» [9], мы выделили 66 пословиц, которые вошли в 29 групп, и все они выражают положительное отношение к работе.

В результате проведенной классификации сербских и русских пословиц мы пришли к выводу о том, что в русском и сербском языках есть 10 общих групп пословиц, которые совпадают по значению.

Они выражают следующие установки.

1) **Работа обеспечивает пропитание (достаток):** рус. *Где работа, там и густо, а в ленивом доме – пусто*; серб. *Ко ради, не боји се глади* (Кто работает, не боится голода). При совпадении общих установок культуры могут отличаться их частные установки. Так в сербском языке *сельскохозяйственный труд, работа на земле – самое главное. Такая работа обеспечивает достаток: Нема хлеба без мотики* (Нет хлеба, без мотики). В русском языке отсутствуют пословицы с такой более частной установкой.

2) **Успеха, результата добиваются трудолюбивые люди, которые занимаются своей работой:** рус. *Работа любит незалежливого*; серб. *Ко туђ посао пази, свој заборавља* (Кто к чужой работе присматривается, свою забывает). В отличие от русского языка в сербском подчеркивается оппозиция *своя – чужая работа*. Паремийная оппозитивность – это один из наиболее ярких пословичных маркеров [4, с. 67].

3) **Человек оценивается по тому, как он работает:** рус. *По работе и работника (и мастера) знать*. В русских пословицах данной группы ключевым словом является слово *мастер*. Кроме значения ‘квалифицированный работник, занимающийся каким-либо ремеслом’, слово *мастер* имеет значение ‘человек, достигший большого умения, мастерства в работе, творчестве, деле’. Серб. *Занатлију посао доказује* (Ремесленника работа доказывает).

4) **Кто занят работой, тому некогда разговаривать; кто ленится – болтает:** рус. *Работа с зубами, а ленность с языком*; серб. *Мање збори, више твори* (Меньше говори, больше твори). В данной группе в паремиологических единицах русского языка встречаются противопоставления, присутствует оппозиция *работа – лень* и бином *зубы и язык*. Существительные *работа* и *лень* персонифицируются.

5) **Работа связана с едой.** Эта общая установка различается более частными установками, такими как: в русском языке: *после работы еда вкуснее: По готовой работе, еда (обед) вкусней; как человек работает, так он и ест: По работе еда, по еде работа*. В сербском языке: *по тому, как человек ест, можно судить, как он работает: Ко је какав на јелу, онакав је и на делу* (Каков человек, когда кушает, такой он и когда работает).

6) **Пословицы, которые говорят о необходимости и важности труда, от работы зависит существование человека, трудности работы**

компенсируются возможностью прожить на заработанные деньги, приобрести опыт: рус. *С работою в руках нигде не сгинешь*; серб. *Док смо живи радимо, кад умремо лезимо* (Пока мы живем, давайте работать, когда умрем, будем лежать).

7) **Работу нужно делать вовремя:** рус. *Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня*; серб. *Што можеш данас, не остављај за сутра* (То, что можешь сделать сегодня, не откладывай на завтра). В русском и сербском языках это полные эквиваленты.

Что касается более частных установок, только в русском языке существуют **рекомендации, касающиеся работы**. Понедельник считается тяжелым днем, как первый день недели: *Не вчинай работы в понедельник*. В сербском языке встречаем пословицы данной группы, которые выражают более частную установку сербских пословиц и говорят о том, что **летом особенно трудно работать, поскольку наступает жара**. Люди с трудом переносят жару, и предпочитают отдыхать и лениться, и поэтому **кто летом работает, тот и не будет голодать**: *Ко у лето не ради, у зиму гладује* (Кто летом не работает, зимой голодает).

8) **Работе противопоставляется воровство:** рус. *И худая работа лучше доброго воровства*; серб. *Ради, али не укради* (Работай, но не воруй).

9) **Качество работы важно. Работа оценивается адекватно качеству исполнения:** рус. *Какова работа, такова и плата*; серб. *Каква служба, онаква и плаћа* (Какова служба, такова и плата). Как более частные установки, в русском языке качество исполнения работы подчеркивается словом **умение**: *Дорога не работа, дорого умение*; а в сербском языке человек оценивается адекватно **качеству и количеству работы**: *Онолико човек ваља, колико и како уради* (Сколько и как сделает, настолько и человек хороший).

10) **Каждый человек выбирает ту работу, к которой способен и которую считает подходящей для себя:** рус. *Кто какой работы горазд, тот тем и кормится*; серб. *Ради како те памет учи* (Работай как тебя ум учит).

В русском языке есть 33 группы пословиц, выражающих положительное отношение к работе, которые не встречаются в сербском языке. Они выражают следующие установки.

Работать трудно, но без этого не будет пропитания: *Горька работа, да сладок хлеб* (*Горька работа, да хлеб сладок*). Особенность данной пословицы заключается в наличии в ее структуре биномов *работа – хлеб*, и *горький – сладкий*.

Если работа сделана хорошо, то ее результат долго сохраняется: *Хорошая работа два века живет*.

Успешная работа зависит от настроения человека: *Когда живет-ся весело, то работа спорится*.

Противопоставляются в русских пословицах *работа и забота*. Забота более негативно влияет на человека: *Не работа крушит, а забота сушит*.

Противопоставляются в русских пословицах *работа и алкоголь*: работа приносит доход, а злоупотребление алкоголем – расходы: *Работа копеечку копит, хмель денежку топит*. Пословицы данной группы являются интересными и из-за рифмованного биннома *копит-топит*, который рифмуется в одной фиксированной форме (3 лицо ед. числа наст. времени) и принадлежат одной части речи (глагол). Присутствует и бинном *вино – хмель*.

Работа хорошо получается у профессионала, у человека, обладающего умением: *Работа мастера боится*.

Противопоставляются в русских пословицах *работа и потеха* (свободное время): *Работе время, а потехе час*. В словаре древнерусского языка И.И. Срезневского слово *час* имеет значение времени, а слово *время* имеет значение ограниченного, определенного пространства времени. Таким образом, работе должно уделяться ограниченное время, а потехе – достаточное.

Противопоставляются в русских пословицах *работа на себя и на другого*: предпочитается работа на себя, а, работая на другого, можно не стараться: *На чужой работе и солнце не движется*.

Встречаем группы новых по времени возникновения пословиц, которые выражают такие установки, как: **коллективная, согласованная работа эффективнее: *При работе коллективной каждый грош вернется гривной, и работа приносит удовольствие, когда она не по принуждению, когда устраивает руководство, государственный строй: *И работа всласть, когда своя родная власть**.**

Работа жизненно необходима человеку: *Плохо жить без работы, без заботы*.

Если человек хорошо трудится, то это надежная рекомендация в обществе: *Работа да руки – надежные в людях поруки*.

Когда работа закончена, можно отдохнуть: *Работу с плеч, да на печь*.

Каков характер у человека, таково и качество исполнения работы: *К работе охотного (охотного) человека принуждати не надлежит*.

Поспешность в работе осуждается: *Скорую работу не хвалят*.

Работа должна иметь смысл: *Бестолковая работа только ногам безупокой*.

Работа доступна: *Работа по земле ходит – не по небу летает*.

Не нужно самому напрашиваться на работу, но если уж работаешь, то работай: *На работу не радей, а с работы не робей*.

Если человек живет без работы, он зря проживает жизнь, прозябает: *Без работы жить – только небо коптить*.

Работа должна иметь конкретный результат: *Не кончай работу языком, кончай делом.*

Серьезная, хорошо сделанная работа требует больших усилий: *Большая работа требует большой заботы.*

От работы нельзя отвлекаться: *Слушать слушай, а работы не бросай.*

К работе необходимо приучать с детства: *Пои, корми, одевай да на работу посылай.*

Без работы ничего не получится: *Без работы вошь не убьешь.*

Работа приносит удовлетворение, положительные эмоции: *Кому работа тягость, тот не знает радость.*

О человеке, который и не отлынивает от работы, но и не работает как следует: *Иль работу пытает (пытать), иль от работы лытает (лытаить).*

О состоянии человека: *Не с работы тощает, а от жиру бесится.*
В данной пословице под жиром имеется в виду богатство.

Противопоставляются в русских пословицах работа и еда: *осуждается когда человек хорошо ест, но плохо работает: В работе отстаем, а в еде обгоняем.*

Способность работать зависит от происхождения: *Знатную взять – не сумеет к работе пристать.*

Об одежде (осуждающее). **Человек должен переодевать рабочую одежду при других занятиях:** *В чем на работу, в том и на охоту.*

Сделанную работу оценивают другие люди: *Не хвались хорошей работой, ее и так заметят.*

О человеке, который неохотно идет на работу, но охотно возвращается с работы: *На работу боком, а с работы скоком.*

В сербском языке есть 19 групп пословиц, выражающих положительное отношение к работе, которые не встречаются в русском языке. Они выражают следующие установки.

Работа – источник дохода: каждый получает доход от своего дела (ремесла): *О чем чоек радио, о том се и хранио* (Чем человек занимается, тем и кормится).

Для каждого дела необходимо орудие производства: *Без алата, нема заната* (Без инструмента нет ремесла).

Бог помогает всегда тому, кто работает: *Ради, па ћу ти и ја помоћи, вели Господин Бог* (*Работай, и я тебе помогу, сказал Господин Бог*).

Мужчина – главный добытчик в семье, его дело – работать и обеспечивать семью, приносить добытое в дом, в то время как женщина должна уметь правильно распоряжаться хозяйством: *Радња је за чоека, а штедња за жену* (*Работа – для мужчины, а экономия – для женщины*).

Трудолюбие способствует замужеству: *Радљивој девојци убрзо сватови* (К трудолюбивой девушке быстро придут сваты).

В молодости нужно работать, чтобы обеспечить свою старость: *Ко се не намучи у младости, куку му у старости* (Кто не измучится в молодости, то ему плохо будет в старости).

В сербских пословицах **народные ремесла** обозначают лицо нации. Этнокультура сербского народа исторически формировалась в деревнях и селах. Народные промыслы во многом обуславливают историческую привязанность нации к работе: *Занат је у невољи храна* (Когда беда есть, тогда ремесло приносит еду).

В начале работы всегда бывает тяжело, но зато сама работа приносит удовлетворение: *Раду је корен горак, ал рад сладак* (Корень работы горький, но сама работа сладкая).

Работа и оплата должны быть сопоставимы: *Каква плата, таква и радња, каква радња, таква и плата* (Какова плата (зарботок), таква и работа, а какова работа, таква и плата (зарботок)).

Осуждается нежелание работать: *Кога нема на делу, нема му ни дела* (Кого нет на работе, у того и нет работы).

Вера в Бога без труда самого человека не поможет: *Без рада не помаже ни молитва* (Без работы не поможет и молитва).

Кто работает, тот не страдает бессонницей: *Ко проведе с трудом дан тога хвата лако сан* (Кто проведет день, работая, тот и легко уснет).

Умный человек может положиться только на работу: *У срећу се узда луд, а паметан у свој труд* (На счастье сумасшедший полагается, а умный полагается на свой труд).

Одно дело болтать, но другое – работать: *Боље да рад говори о теби, него ти о њему* (Лучше будет, если работа о тебе говорит, чем ты о работе).

Самостоятельная работа, своими руками – самая лучшая: *Кошта својим рукама може да сврши, нек не тражи у помоћ других* (Кто своими руками может работать, тому не нужно просить помощи у других).

В работе отдается предпочтение не силе, а помощи: *Боље је с помоћу, него са снагом радити* (Лучше попросить помощи у других, чем прикладывать слишком много усилий самому).

Каждый выбирает работу, которую считает подходящей для себя: *Ради како те памет учи* (Работай как тебя ум учит).

Пока есть любовь, будет и работа: *Где су срца вольна, ту су руке вредне* (Где любящие сердца, тут и трудолюбивые руки).

Работа обеспечивает счастье: *Срећа се радом стиче* (Счастье достигается работой).

Работа и экономия противопоставляются: кто экономит, у того всегда будет больше: *У Радића пуна кућа, у штедића и кеса и кућа* (У работающих дома полно, у экономных и дом и пакет).

В русском языке есть 11 групп пословиц, выражающих отрицательное отношение к работе. Они выражают следующие установки: **работа – это то, что никогда не заканчивается** (*Всех работ не переработаешь*); **всегда нужно работать больше, чтобы на все хватало** (*Одна работа не кормит*); шуточн. **человеку хорошо, когда нет мыслей о работе** (*Лишь бы тилось да елось, а работа на ум не шла*); **много работают глупые люди, умные умеют избежать работы** (*Работа дураков любит*); **работа – тяжелое, невыгодное, вредное для здоровья занятие** (*От работы кони дохнут*).

Женская работа по дому не заканчивается, ее не замечают. Бабья работа – повседневная, нелегкая работа женщины в доме. Она отражает социальное явление – тяжелую женскую долю. Женщины трудятся не покладая рук, готовят, стирают, убирают, но эта бытовая работа не заметна: *Бабью работу делай – не переделаешь*.

Большая часть паремий связана с реалиями XIX века, в частности, с подневольным крестьянским трудом и барщиной. Барщина – даровой принудительный труд зависимого крестьянина, чья повинность заключается в труде и работе: *Барской работы не переработаешь. О нежелании работать* (*Работы много, а делать нечего*); *кто больше говорит, чем работает* (*Не все работа у мельника, а стуку вволю*); **работа никуда не денется, поэтому не обязательно немедленно браться за ее выполнение.** Для создания контраста в русских паремиях работа и трудовые процессы описываются метафорически: *Работа – не волк, в лес не убежит. Изображение только для виду, что человек хочет работать, а на самом деле ничего не делает: На работу – огонь, а работу хоть в огонь*.

В сербском языке отсутствуют пословицы, выражающие отрицательное отношение к работе.

Таким образом, можно сделать вывод, что сопоставление русской и сербской языковой картин мира на материале пословиц о работе, позволило нам обнаружить сходства близкородственных языков, а также и некоторые существенные различия. При совпадении общих установок культуры (термин В.Н. Телии) отличаются реализующие их более частные установки, что обусловлено историко-бытовыми различиями, традициями и обычаями народов-носителей русского и сербского языков.

Литература

1. Даль В.И. Пословицы русского народа [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/dal/index.php (дата обращения: 12.11.2017). – 13 с.
2. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 524 с.
3. Мокиенко В.М. Большой словарь русских пословиц / В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина, Е.К. Николаева. – Санкт-Петербург: ОЛМА Медиа групп, 2010. – С.739-741

4. Селиверстова Е.И. О некоторых константах в паремике / Е.И. Селиверстова // Вестник Новгородского Государственного университета. – 2009. – №54. – С. 67
5. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка: В 3 т. / И.И. Срезневский. – Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1958. – С. 524,1479.
6. Яковлева Е.С. К описанию русской языковой картины мира / Е.С. Яковлева // Русский язык за рубежом. – Москва: Деловые медиа, 1996. – 47 с.
7. Вуковић Т.М. Народни обичаји веровања и пословице код Срба / Т.М. Вуковић. – Београд:Милан Т. Вуковић, 1985. – 283 с.
8. Јовановић Ј. Синтакса и стилистика србских народних пословица [Текст] / Ј. Јовановић. – Београд: Јасен, 2016. – 816 с.
9. Томић Д. Српске народне приповетке и пословице / Д. Томић. – Нови Сад: Прометеј, 1999. – 186-235 с.
10. Шћепановић М. Вукове српске народне пословице / М. Шћепановић. – Београд:Јасен, 2015. – 46-321 с.

*О.А. Муллинова, Т.А. Муллинова
Краснодар, Краснодарское высшее военное
авиационное училище летчиков*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Практическое владение русским языком подразумевает демонстрацию иностранцами высокого уровня сформированности языковой и речевой компетенций.

Речевая компетенция – это умение свободно выражать свои мысли, способность воспринимать и воспроизводить иноязычные тексты. Языковую компетенцию составляют знания лексики, грамматики и фонетики. Важное место в учебном процессе занимает и формирование у иностранных учащихся лингвострановедческой компетенции – знание истории, географии, экономики, государственного строя, культуры страны изучаемого языка [1, с. 52].

Иностранные граждане, приезжающие получать высшее образование в российских вузах, знакомятся с реалиями страны, ее культурой с помощью страноведческого материала. Это происходит, как правило, на подготовительных факультетах (курсах), где ведущей дисциплиной является «Русский язык».

Именно страноведческая информация, включенная в содержание обучения, дает возможность не только расширить знания иностранных учащихся о стране изучаемого языка, но и развить мотивацию обучения, способствовать осознанному формированию речевых навыков. Страноведческая информация помогает понять действительность, национальные осо-

бенности страны, региона, города, в котором живут и учатся иностранцы, а также учит их пользоваться языком в конкретных ситуациях.

Для использования в учебном процессе на занятиях по русскому языку в Краснодарском высшем военном авиационном училище летчиков интересна тема «Краснодарский край». Ей посвящен один из разделов учебно-методического пособия с мультимедийным приложением «Кубань – жемчужина России», созданного на кафедре русского языка в рамках научно-исследовательской работы «Региональный компонент в преподавании русского языка в военном авиационном вузе». Кроме материала о Краснодарском крае, пособие включает и другие темы: «Краснодар», «Культурная жизнь Кубани», «Великая Отечественная война в памяти кубанцев».

В качестве примера формирования лингвострановедческой компетенции у иностранных учащихся рассмотрим тему «Краснодарский край».

Перед прочтением текста о Краснодарском крае необходимо провести предварительную работу: снять лексико-грамматические трудности (работа над новыми словами, подбор однокоренных слов, словообразовательные и синтаксические упражнения т.п.):

1. *Соедините слова, наиболее близкие по смыслу, составьте с некоторыми из них предложения.*

главный	компания
крупный	делать
причудливый	основной
предприятие	часто
неоднократно	организовать
отправлять	необыкновенный
производить	находиться
располагаться	посылать
создать	большой

2. *Соедините слова, наиболее далёкие по смыслу, составьте с некоторыми из них предложения.*

активный	обыкновенный
высокий	летний
зимний	закрыть
крупный	пассивный
первый	северный
полезный	последний
разный	импортировать
уникальный	низкий
южный	один раз
отдых	одинаковый
открыть	работа
экспортировать	маленький
неоднократно	вредный

3. А) назовите глаголы, от которых образованы следующие существительные:

благодарность, выход, житель, лётчик, любитель, отдых, производство, развитие, строительство.

Б) назовите существительные, от которых образованы следующие прилагательные:

государственный, административный, экономический, инвестиционный, туристический, курортный, религиозный, учебный, медицинский, технологический, авиационный, автомобильный, нефтяной,

южный, северный, климатический, природный, зимний, водный, горный, степной, морской, зерновой, сахарный, конный.

4. Проанализируйте состав сложных слов:

благоприятный, внешнеэкономический, водопад, высококвалифицированный, газопровод, трубопровод, международный, многочисленный, разнообразный, субтропики, электрометаллургический.

Перед тем как курсанты начнут читать текст, преподаватель дает им притекстовое задание, активизирующее их внимание.

5. Прочитайте текст. Скажите, почему Краснодарский край является регионом, привлекательным для инвесторов.

Краснодарский край – один из южных регионов России. Его территория омывается Азовским и Чёрным морями и разделяется на две части: северную (равнины) и южную (горы). Административным центром является город Краснодар. В Краснодарском крае проживает более пяти миллионов человек разных национальностей и религиозных конфессий.

Главная река Краснодарского края – Кубань, поэтому и весь регион часто называют Кубанью.

Климат здесь самый благоприятный в России. В крае много плодородных земель, на которых выращивают рис, подсолнечник, сахарную свёклу и, самое главное, – пшеницу. Кубань считается краем, который кормит страну хлебом. Ежегодно в августе в Краснодаре проходит главный праздник Кубани – День урожая, на котором выражают благодарность всем, кто растил и убирал зерно. В крае также выращивают много фруктов и овощей, которые отправляют в разные регионы России и даже в другие страны. Кроме того, город Сочи – это единственное место в нашей стране, где растёт чай. Это уникальный чай – самый северный в мире.

Кубанская земля известна и как край виноделия. Здесь находится больше половины российских виноградников и более 60 предприятий, которые производят вино. В 1891 году у озера Абрау и реки Дюрсо было организовано производство шампанского «Абрау-Дюрсо». Это шампанское неоднократно получало медали и дипломы на международных конкурсах. «Абрау-Дюрсо» очень популярно в России и экспортируется в разные страны мира.

Краснодарский край – один из самых экономически развитых регионов России. Успехи экономики Кубани связаны с благоприятными природно-климатическими условиями.

Большим событием для экономической жизни страны стал ежегодный Российский инвестиционный форум, который проходит в городе Сочи с 2002 г. Именно там обсуждаются и решаются самые важные вопросы экономического развития России.

В Краснодарском крае создано около 1000 предприятий с участием партнёров из более 70 стран. Это компании «Филипп Морис» (США), «Метро Кэш энд Керри» (Германия), «Нестле» (Швейцария), «Тетра Пак» (Швеция), «Клаас» (Германия) и др.

В 2010 году в г. Абинске открылся первый на юге России электрометаллургический завод. Этот завод поможет реализовать крупные инвестиционные проекты во многих отраслях, особенно в строительстве.

Краснодарский край имеет также важнейшее внешнеэкономическое значение для России. Здесь расположены крупнейшие в стране нефтяные и зерновые терминалы – порты Новороссийск и Туапсе.

По территории края проходят трассы современных трубопроводов. По газопроводу «Голубой поток» газ из России поступает в Турцию, а по нефтепроводу «Тенгиз – Новороссийск» нефть поступает в Новороссийский порт и затем отправляется в разные страны мира.

В недрах Кубани открыто более 60 видов полезных ископаемых. Имеются запасы нефти, природного газа, мрамора и др. А ещё край богат лесами. Кубань – главный поставщик дуба и бука в России.

Краснодарский край имеет развитую сеть железных и автомобильных дорог. Здесь четыре аэропорта, два из которых являются международными (Краснодар, Сочи).

Богат и разнообразен животный и растительный мир Кубани. А природа края уникальна: высокие горы, бескрайние степи, моря, реки, водопады и пещеры. Благодаря этому Кубань является одним из самых популярных курортно-туристических регионов России. Туризм активно развивается на побережье Чёрного и Азовского морей, а также в горных и степных районах края. Основные курорты Краснодарского края – Сочи, Анапа, Геленджик, Ейск, Туапсе и Адлер, где находятся пляжи на любой вкус. Любители активного отдыха могут совершить интересные походы, заняться водными видами спорта (дайвинг, винд- и кайтсёрфинг, рафтинг, яхтинг), покататься на горных лыжах, сноуборде. Также среди отдыхающих популярны полёты на параплане, прыжки с парашютом, конный туризм, джиппинг, охота, подводная охота, рыбалка.

На территории края находятся государственные природные заповедники, национальные парки, памятники природы. Среди памятников природы привлекают внимание грязевые вулканы, водопады, многочисленные скалы причудливых форм, ущелья.

В феврале 2014 года в Сочи были проведены XXII зимние Олимпийские игры. Никогда ещё зимние Олимпийские игры не проходили в таком уникальном месте как Сочи – самых северных субтропиках в мире. В тех же местах, где состоялись Олимпийские игры, через две недели, в марте 2014 г., прошли Паралимпийские игры для людей с инвалидностью. А в феврале 2017 г. – зимние Всемирные военные игры.

С октября 2014 г. в Сочи на трассе «Сочи Автодром» в Олимпийском парке проходят этапы Формулы-1.

В Краснодарском крае несколько государственных вузов: Кубанский государственный университет, Кубанский государственный аграрный университет, Кубанский государственный технологический университет, Кубанский государственный медицинский университет, Краснодарский государственный институт культуры, Государственный морской университет им. Ф. Ушакова (г. Новороссийск), Сочинский государственный университет и др. В Краснодарском крае находится единственный вуз страны, который занимается подготовкой военных лётчиков – Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков им. А. Серова. Вузы Кубани готовят высококвалифицированных специалистов не только для России, но и для других стран.

Сегодня Кубань – это цветущий край, который является не только местом отдыха жителей нашей страны, но и крупным промышленным центром, регионом, привлекательным для инвесторов.

Проверка понимания прочитанного текста осуществляется с помощью теста.

б. Выполните тест.

1. Краснодарский край находится ...
 - а) на севере России
 - б) в центральной России
 - в) на юге России
2. В августе на Кубани отмечают праздник День урожая, потому что здесь ...
 - а) выращивают много фруктов и овощей
 - б) собирают богатый урожай пшеницы
 - в) производят вино
3. На инвестиционном форуме в г. Сочи обсуждаются вопросы экономического развития ...
 - а) Краснодарского края
 - б) России
 - в) разных стран
4. Кубань – популярный туристический регион, так как здесь ...
 - а) уникальная природа и благоприятный климат
 - б) крупнейшие в стране порты Новороссийск и Туапсе
 - в) проходит Российский инвестиционный форум

5. В феврале 2014 года в Сочи прошли

а) зимние Паралимпийские игры

б) зимние Олимпийские игры

в) этапы Формулы-1

В целях усвоения содержащегося в тексте языкового материала курсанты выполняют лексико-грамматические упражнения. Предложенная система заданий помогает учащимся закрепить полученные знания и использовать их при создании собственных текстов.

7. *Употребите слова, данные в скобках, в правильной грамматической форме. Составьте с некоторыми из словосочетаний предложения:*

1) заниматься (водные виды спорта, проблемы экологии, своё дело, ядерная физика, русский язык);

2) обсуждать (важные вопросы, интересный проект, эта проблема);

3) отправлять (куда?) (разные страны мира, Центральная Африка, Юго-восточная Азия, Латинская Америка, разные города России);

4) проживать (Краснодарский край, большие города, центр города, пятиэтажная гостиница, двухместная комната);

5) готовить (военные лётчики, инженеры, высококвалифицированные специалисты).

8. *Употребите слова и словосочетания в нужной форме.*

1. В Краснодарском крае живут люди (разные национальности и религиозные конфессии).

2. Важные вопросы экономического развития России обсуждаются и решаются (ежегодный Российский инвестиционный форум) в г. Сочи.

3. Кубань является одним из самых популярных курортно-туристических регионов России, благодаря (природно-климатические условия).

4. На Чёрном и Азовском морях отдыхающие могут заниматься (разные водные виды спорта: дайвинг, винд- и кайтсёрфинг, яхтинг).

5. В Краснодарском крае выращивают (рис, сахарная свёкла, подсолнечник, пшеница, другие фрукты и овощи).

6. XXII зимние Олимпийские игры прошли (самые северные субтропики в мире).

9. *А) составьте пары глаголов совершенного и несовершенного вида:*

проходить – ...

... – создать

отправлять – ...

... – открыть

обсуждать – ...

... – заняться

решать – ...

... – получить

Б) составьте предложения с несколькими глаголами.

10. *Восстановите предложения, используя слово «который» в нужной форме.*

1. На юге России находится Краснодарский край, ... проживает более 5 миллионов человек разных национальностей и религиозных конфессий.

2. Существует много видов спорта, ... можно заняться во время отдыха на Кубани.

3. Важное внешнеэкономическое значение для России имеют порты Новороссийск и Туапсе, ... находятся на Чёрном море.

4. По территории края проходит газопровод «Голубой поток», ... газ из России поступает в Турцию.

5. Чай, ... выращивают в Сочи, является самым северным в мире.

6. На Кубани производят шампанское «Абрау-Дюрсо», ... экспортируется в разные страны мира.

7. В Краснодарском крае выращивают виноград, ... производят белое и красное вино.

8. Ежегодно в Сочи проходит Российский инвестиционный форум, ... обсуждаются и решаются самые важные вопросы экономического развития России.

9. На побережье Чёрного и Азовского морей есть пляжи, ... всегда много отдыхающих.

10. Пшеница, ... выращивают на Кубани, отличается высоким качеством.

11. *Замените причастные обороты предложениями со словом «который»:*

1. Электрометаллургический завод, открытый в городе Абинске в 2010 году, поможет реализовать крупные инвестиционные проекты в строительстве.

2. На Кубани находится более 60 предприятий, производящих вино.

3. В Краснодарском крае успешно работают предприятия, созданные с участием зарубежных партнёров.

4. Нефть, поступающая в Новороссийский порт, отправляется в разные страны мира.

5. Шампанское, производимое в Абрау-Дюрсо, экспортируется в разные страны.

6. Среди туристов, приезжающих отдохнуть в наш край, популярны рафтинг и дайвинг.

7. Краснодарский край – это регион, привлекающий инвесторов не только из России, но и из других стран.

Важной составной частью комплексной работы по формированию лингвострановедческой компетенции у учащихся является учебная экскурсия. К сожалению, курсанты училища не всегда имеют возможность выехать из города, чтобы познакомиться с регионом, в котором они сейчас живут. Поэтому на занятиях по русскому языку преподаватель может провести своеобразную экскурсию по Краснодарскому краю, не выходя из аудитории. Это можно сделать с помощью технических средств (использовать мультимедийное приложение к пособию).

После виртуальной, как и после обычной экскурсии необходимо закрепить и активизировать страноведческие знания. Этот этап является обязательным и представляет собой проведение преподавателем итоговой беседы (обсуждение) или письменной работы (сочинение). Так, например, в ходе беседы иностранные слушатели могут описать маршрут планируемой реальной экскурсии (во время своего отпуска), составить ситуативные диалоги, рассказать о запомнившихся достопримечательностях, подготовить монологические высказывания об увиденном [2, с. 145].

Прочитанный текст о Краснодарском крае является средством для овладения другими видами речевой деятельности: говорением, аудированием, письмом. Преподаватель может способствовать организации дискуссии или побудить слушателей к монологическому высказыванию, предложив ответить на следующие вопросы:

12. *Задайте вашему другу вопросы о регионе, в котором он живёт.*

13. *Расскажите о вашем регионе. Чем он отличается от других регионов вашей страны?*

Таким образом, использование учебного пособия «Кубань – жемчужина России» и других источников региональной страноведческой информации на занятиях по русскому языку как иностранному дает возможность иностранным курсантам конкретизировать образ нового для них местопребывания, способствует формированию у них лингвострановедческой компетенции, обеспечивает интерес к изучению русского языка.

Литература

1. Береза Л.А. Место и роль лингвокультуроведческой компетенции в иерархии компетенций при обучении РКИ / Л.А. Береза // Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика преподавания: матер. I Междунар. науч.-практ. конф. – Барнаул, 2013. – С. 51-55.

2. Mullinova O. A., Mullinova T. A. Using materials on regional studies at the lessons of Russian as a foreign language // The Second International Conference on European Conference on Languages, Literature and Linguistics: Proceedings of the Conference. Shlossman L. (Ed.). – 2014. – С. 142-145.

Нгуен Тхи Ко

Ханой, Институт иностранных языков при Ханойском государственном университете

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ВО ВЬЕТНАМЕ

Конечной целью обучения иностранным языкам вообще, и русскому языку в частности, является подготовка кадров, которые могут работать в

разных сферах жизни страны, участвовать в любых видах межкультурных контактов. Успешные контакты с представителями других культур невозможны без знания особенностей этих культур и практических навыков в межкультурной коммуникации в современной действительности. Современная действительность характеризуется бурным ростом взаимоотношений, обменов и прямых контактов между государствами, институтами, социальными группами и отдельными индивидами разных стран, что способствует изучению культуры других народов в вузах. Межкультурная коммуникация становится актуальной темой. Она является важным обязательным предметом в подготовке будущих специалистов во всех институтах иностранных языков Вьетнама. Это отвечает требованиям действительности.

Межкультурная коммуникация преподается в нашем институте уже 5 лет, однако наблюдается разногласие в разработке программ обучения на каждом факультете. Это во многом зависит от особенностей культуры носителей данного языка. Программы обучения межкультурной коммуникации на всех факультетах подчинены основной цели и задачам, отвечающим требованиям современности. Главной целью обучения межкультурной коммуникации является подготовка студентов к эффективным межкультурным контактам с представителями разных культур, а его задачи заключаются в том, чтобы помогать студентам выяснять, понимать, описывать и интерпретировать модели и правила поведения, ценностей людей, а также быстро и эффективно разрешать разные ситуации, которые возникают в межкультурном общении, избегая культурного шока.

Для достижения своих целей и задач, опираясь на широко известные работы учёных Э. Холла и В. Трагера «Культура как коммуникация - Culture as communication, «The silent language - Немой язык», А.Л. Сомовара и Р. Портера «..Intercultural communication: a reader» 1994, А.П. Садохина «Межкультурная коммуникация» и ряд работ западных учёных: W.Gudykunst, 1983; J. Martin, 2000; M. Bennet, 1998; K. Roth, 1996; A. Moosmuller, 1996, и другие, нами были разработаны программы по обучению межкультурной коммуникации. В учебных программах предложено рассмотрение общей теории межкультурной коммуникации, аккультурации, культурного шока, видов, стилей и форм вербальной, невербальной, паравербальной коммуникации, ознакомление с особенностями коммуникативного поведения носителей данного языка в различных сферах общественной жизни. В зависимости от особенностей культуры изучаемого языка на каждом факультете была разработана своя программа и написано пособие по межкультурной коммуникации.

В соответствии с общими критериями на факультете русского языка и русской культуры было составлено пособие по межкультурной коммуникации, в которое включены такие темы: 1. Определение ключевых понятий «общение» и «коммуникация»; 2. Введение в теорию межкультурной

коммуникации, где описаны типы общения, сущность межкультурной коммуникации, аккультурация как коммуникация, культурный шок в освоении «чужой» культуры и его преодоление; 3. Вербальная коммуникация, её формы, стили и контексты; 4. Невербальная коммуникация, паравербальная коммуникация и её основные формы и виды; 5. Культурные конфликты и пути их преодоления.

Параллельно с ознакомлением учащихся с общей теорией межкультурной коммуникации в соответствии с определенной темой по каждой лекции составлены тексты, в которых описываются особенности культуры общения России и Вьетнама с целью помочь студентам понять коммуникативное поведение обеих стран, сформировать у них умения и навыки применения знаний на практике в конкретной ситуации межкультурной коммуникации.

Необходимо отметить, что преподавание межкультурной коммуникации ведут преподаватели факультетов иностранных языков, которые имеют хорошие знания о языке и культуре народов изучаемого языка. На занятиях, применяя разные методы и приёмы с использованием современных технологий, они помогают студентам понять основные понятия, терминологию, приобрести знания об основных формах, компонентах вербальной, невербальной и паравербальной коммуникации, развивать культурную восприимчивость, способность к правильной интерпретации различных видов коммуникативного поведения других народов, а также дают им возможность формировать умения, навыки решения реальных конкретных ситуаций межкультурного взаимодействия. При этом они могут обсуждать, анализировать собственное поведение и поведение своих партнёров и одновременно испытывать истинные чувства и эмоции.

Следует отметить, что при обучении межкультурной коммуникации необходимо объяснить теорию высоко- и низкоконтекстуальных культур Э. Холла. На основе этого на уроках по межкультурной коммуникации нужно обратить внимание студентов на типичные различия между этими культурами. Согласно этому при общении с представителями высококонтекстуальных культур для точного и полного понимания значения высказывания необходимо опираться не только на содержание слов, так как много слов и информации передаётся не языком, а контекстом, их положением, статусом и даже личностным отношением и т.д. Именно поэтому в переговорах с ними жесты, глаза и другие невербальные элементы могут заменить их высказывания. В отличие от высококонтекстуальных в низкоконтекстуальных культурах ее представители в ходе общения, высказываясь прямо, ясно и точно, избегают молчания. И для успешного общения они говорят то, что они думают, и думают то, что говорят. Для них контекст не имеет никакого значения, и большая часть информации передаётся словами. В связи с этим необходимо также выяснить особенности использования пространства и времени этих культур. По теории Э. Холла

существуют две модели использования времени – монокронная и полихронная. В монокронной модели люди строго наблюдают за точным использованием времени, они разделяют время на части, при этом они занимаются только одним делом с четкой целью и допускают опоздания на 10-15 минут с извинениями, так как они считают, что «время – деньги». Монокронным культурам принадлежат Германия, США, ряд североевропейских стран.

В отличие от монокронных культур в полихронной модели люди не строго наблюдают за временем. В связи с этим они могут одновременно заниматься несколькими делами, и опоздание на 40-60 минут принято без каких-либо извинений. И вместе с тем, в полихронных культурах межличностным, человеческим отношениям придается большое значение. К полихронным культурам относятся Франция, страны Латинской Америки, Ближнего Востока, Средиземноморья, Россия и Вьетнам и т.д.

В соответствии с потребностями современной действительности при обучении межкультурной коммуникации на факультете русского языка и русской культуры на практических занятиях, работая со студентами, большое внимание мы уделяем раскрытию сходства и особым различиям между двумя культурами, выяснению коммуникативного поведения и стратегии общения русских и вьетнамцев. Это проявляется, прежде всего, в их культурах коммуникации, их традиционных, современных, духовных ценностях: в суевериях, предрассудках, этикетах, обычаях, традиционном коммуникативном отношении, отношении русских и вьетнамцев к себе, к иностранцам, а также в обращении, в гостях, в разговоре по телефону, особенно в разговоре с ними при первом знакомстве и т.д. Всё это помогает им воспринимать отличительную особенность, которая присуща отдельной нации. Например, вьетнамцы предпочитают чувство, а не волю. В основе их общения лежит так называемый принцип «чувствительная коммуникация». Для них честь всегда связывается с понятием «лицо» – они очень боятся потерять своё лицо. И в разговоре вьетнамцы редко идут прямо к цели, поэтому во многих ситуациях общения вместо того, чтобы ответить «нет», они часто отвечают «да» со стесненной улыбкой, когда ответ должен быть негативным. В отличие от русских вьетнамцы улыбаются всем людям в знак приветия, послания мира и дружбы, и улыбка для них не должна быть осмысленной как у русских.

Вследствие этого обучение межкультурной коммуникации во вьетнамской аудитории – дело нелёгкое, но интересное, так как этот предмет совсем новый и трудный для студентов. Практика преподавания межкультурной коммуникации в нашем институте, особенно на факультете русского языка и русской культуры, показывает, что при кредитной системе образования эффективным способом освоения этого курса является организация студентов по групповой и индивидуальной работам для выполнения теоретических и практических заданий. При коллективной работе

студенты могут участвовать в выборе, организации и конструировании содержания конкретной темы, задания в неаудиторное время. В ходе выполнения заданий студенты учатся анализировать информацию, обобщать, составлять факты, высказывать свои мнения по поводу явлений культуры, аргументируя их толкованием и иллюстрацией живыми случаями их повседневной жизни с использованием новых современных технологий, что развивает у них коммуникативные навыки, самостоятельность мышления и оценки событий культуры. В совместной работе все участники могут обмениваться своими идеями, информацией, учатся друг у друга, в то же время каждый не только имеет возможность проявить свою творческую индивидуальность, активность и инициативу, но и получить помощь от других, а также должен брать на себя ответственность за свой вклад в общую работу.

Согласно этому на аудиторных занятиях преподаватель выступает в качестве консультанта, координатора, помощника в самостоятельной учебной деятельности студентов, организуя их работу разными методами и приёмами: презентацией, интерпретацией, обсуждением, анализом разных ситуаций, имитационными, деловыми играми с использованием современных технологий (видео, фото, клип, описывающие реальные ситуации), с помощью которых студенты приобретают теоретические знания и новые навыки в общении с людьми разных народов. В результате они развивают уверенность в себе, способность к правильной интерпретации различных видов коммуникативного поведения, к гибким взаимоотношениям с другими людьми в реальных конкретных ситуациях, к самостоятельному решению разных конфликтных ситуаций с позиции разных культур вообще, и с русской культуры в частности, и с норм и ценностей родной культуры.

Таким образом, обучение межкультурной коммуникации во Вьетнаме остаётся актуальной проблемой, и оно требует от преподавателей разработки соответствующей программы и способов его проведения, чтобы вызывать у студентов не только интерес, но и огромное желание приобретать необходимые знания, навыки и умения общения и взаимодействия с представителями других стран, в том числе и России. Одновременно помогать им овладеть *«золотым правилом»* коммуникативного поведения: *«делай так, как делают другие»*, *«делай так, как они любят, как им нравится»*, то есть, попадая в чужую культуру, необходимо поступать в соответствии с нормами, обычаями, традициями этой культуры. Но важнее всего для нас – это подготовка будущих специалистов, которые способны работать в межкультурных политических, экономических, культурных, профессиональных организациях, учреждениях, конференциях, что отвечает требованиям действительности и процессу глобализации.

Литература

1. Нгуен Тхи Ко. Обучение студентов-русистов умению работать в группе на занятиях по русской литературе и страноведению / Нгуен Тхи Ко // Русский язык за рубежом. - М., 2015. – С. 74-76.
2. Нгуен Тхи Ко, Май Тхи Ван Ань. Межкультурная коммуникация / Нгуен Тхи Ко, Май Тхи Ван Ань. - Ханой, 2017. – 55 с.
3. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация / А.П. Садохин. – М.: Альфа-М, ИНФРА-М, 2004. – 288 с.
4. [Fol.htu.edu.vn/nghien-cuu/vai-tro-cua-van-hoa-trong-giang-day-tieng-anh_html](http://fol.htu.edu.vn/nghien-cuu/vai-tro-cua-van-hoa-trong-giang-day-tieng-anh_html).
5. [Saigonnet.edu.vn/index.php? ...com.hoa...trong...hoa...hoa](http://Saigonnet.edu.vn/index.php?...com.hoa...trong...hoa...hoa)
6. www.dissercat.com/.../obuchenie - mezhkulturnoi - kommunikatsil - vmo.
7. www.baomoi.com/hoc - ngoai - ngu -tu-goc-do-xuyen-van-hoa/c/11357066/epi.
8. www.vass.gov.vn/noidung/hoinghihoithao//listts/...view_detail.aspx? /DHNHT=24

Е.А. Пляскова

Воронеж, Воронежский государственный университет

РУССКИЕ НАРОДНЫЕ СКАЗКИ КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Как известно, при изучении иностранного языка недостаточно выучить определенное количество слов и освоить основные синтаксические модели. Чтобы овладеть языком, надо узнать культуру народа, говорящего на этом языке, проникнуть, как говорится, в душу народа, т.е. сформировать лингвокультурологическую компетенцию. «...иностраный учащийся, прибыв в другую страну, должен не только изучить язык, на котором говорят ее жители, но и приобщиться к национальным ценностям, понять основные особенности национального характера, особенности восприятия мира, времени, пространства, узнать картину мира представителей изучаемого языка» [8, с. 55].

Народные сказки – важная составляющая культуры любого народа. В сказках отражается душа народа, его обычаи, взгляды, его представление о добре и зле, национальный характер. «Это своеобразная, исторически первая форма мировоззрения людей, способ хранения и передачи последующим поколениям знаний, накопленных обществом. Древний человек выражал в сказках свои чувства, мечты, желания, своё внутреннее состояние, этапы духовного становления, взросления – то есть себя» [4, URL]. Поэто-

му русская сказка важна в практике преподавания РКИ. Иностранец, изучающий русский язык, «должен получить представление, в том числе и о культурно-значимых единицах русских народных сказок» [9, с. 6], т.к. эти знаки стали «фундаментальными константами русской культуры, поскольку русские народные сказки являются базовым элементом становления русской языковой личности и имеют большой лингвокультурологический потенциал» [9, с.8].

Использование сказок на уроках РКИ «позволяет построить учебный процесс, направленный на овладение учащимися не только грамматикой и лексикой изучаемого языка, но и на постижение базовых элементов национальной культуры народа, что позволит учащимся выйти на уровень межкультурного диалога и ориентироваться в различных ситуациях общения» [9, с.5].

Герои русских сказок стали частью современной русской культуры, прецедентными знаками. По мотивам многих русских сказок созданы замечательнейшие мультфильмы. Красочный видеоряд, несложный текст, троекратные повторы, эмоциональное воздействие – все это способно заинтересовать иностранных студентов и облегчить их знакомство с данными образами.

Рассмотрим некоторые популярные образы русских народных сказок.

Один из главных персонажей русских сказок – *Баба-Яга*. Анализу этого образа посвящено много исследований. В лингвокультурологическом словаре «Русское культурное пространство», составленном коллективом авторов, Баба-Яга выступает как:

1) один из древнейших мифологических сказочных персонажей: лесная старуха-волшебница (ведьма), хозяйка зверей и лесного пространства, высшее лесное божество;

2) стереотипный образ: старуха, сгорбленная, худая, с большим, загнутым вниз, крючковатым носом, костяной ногой; одетая в старые рваные лохмотья; живущая в избушке на курьих ножках; умеющая колдовать, владеющая тайнами приготовления различных снадобий; летающая в ступе, управляя помелом [11, с. 177].

Баба-Яга живет в глухой чащобе, ей подчиняются звери и птицы. Она оказывается на границе мира человеческого и иного мира, охраняет вход в иной мир. «В сказочных сюжетах яга-баба – своеобразный проводник в иной мир; она испытывает героев, нередко помогает тем, кто эти испытания выдерживает» [6, URL].

Баба-Яга живет в необычной избушке на курьих ножках, которая может поворачиваться, если произнести специальные слова. «Поворачиваясь к герою передом, к лесу задом, а потом наоборот, избушка открывала вход то в мир живых, то в мир мертвых. Мифологический и сказочный образ необычной избушки взят из реальности. В древности умерших хорони-

ли в тесных домиках – домовинах (по-украински гроб до сих пор называется «домовина»). <...> Гробы-домовины ставили на очень высоких пнях с выглядывающими из-под земли корнями – казалось, что такая «избушка» и правда стоит на куриных ногах. Домовины ставились отверстием, обращенным в противоположную от поселения сторону, к лесу, поэтому герой просит избушку на курьих ножках повернуться к нему передом, к лесу задом» [2, URL].

Баба-Яга – хранительница домашнего очага (неизменным атрибутом избушки является печь, в которой Яга разжигает огонь). В образе Бабы-Яги соединились черты многих древних персонажей, поэтому в разных сказках Баба-Яга выполняет разные функции. Баба-Яга может быть вредителем (старается погубить героя или героиню, пришедших к ней), похитительницей (уносит детей и грозит их изжарить, правда дети успевают спастись) или волшебным помощником (расспросив героя, одаривает его необходимой вещью).

Знакомство с этим образом целесообразно начать с мультфильма-сказки «Гуси-лебеди» (Союзмультфильм, 1949 г.).

Студенты делают выводы, что Баба-Яга – страшная, даже уродливая старуха (так народ представлял себе нечистую силу), которая живет в дремучем, непроходимом лесу (вне обычной сферы жизни человека), летает в ступе (ступы в славянской мифологии – это транспорт мертвых [3, URL]). Ей служат волшебные птицы гуси-лебеди, которые похищают детей.

В сказке «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» (Союзмультфильм, 1953 г.) образ Бабы-Яги получает дальнейшее развитие: Баба-Яга обладает магической силой, может превращаться в ворону (черная ворона в русской культуре – символ несчастья), может заколдовать человека, превратить его в животное (например, Иванушку превращает в козленка), может погубить человека (как погубила она Аленушку). Победить ее может только добрый молодец. С гибелью вороны (Бабы-Яги) разрушается ее колдовство.

В сказке «Царевна-лягушка» (Союзмультфильм, 1954 г.) Баба-Яга помогает главному герою Ивану Царевичу, указывает ему дорогу в царство Кощея Бессмертного и раскрывает секрет, как его победить.

Таким образом, студенты делают вывод, что образ Бабы-Яги многозначен. Баба-Яга выступает не только как отрицательный персонаж (похитительница детей, злая колдунья), но и в некоторых сказках оказывается помощницей главного героя, дает ему знания, как достичь цели.

Следует, однако, подчеркнуть, что в сознании современных носителей языка Баба-Яга – это именно страшная, злая старуха.

В словаре «Русское культурное пространство» отмечается, что это имя используется для характеристики:

1) очень некрасивой, уродливой женщины; обычно с недобрым характером, злой: ...и правду Баба-яга, ни кожи, ни рожи! (В. Распутин);

Стоит только женщине прийти в политику, как она тут же из Василисы Прекрасной превращается в Бабу Ягу (Московский комсомолец, 1996); Иди сам разговаривай с этой Бабой Ягой: мало того, что страшна, так еще и слова доброго не скажет (реч.);

2) старой неприятной женщины, которая напоминает этого мифологического персонажа внешне или по роду занятий, например, владеет секретами магии: *Она мне сперва не понравилась: высокая, сутулая, худющая, седая – прямо ведьма какая-то. Баба-яга. Несимпатичная (В. Швейцер) [11, с. 178]*

В сказке «Царевна-лягушка» мы встречаемся также с **Кощею Бессмертным**. Это еще один отрицательный персонаж русских сказок. Кощей Бессмертный – в восточнославянской мифологии злой чародей, смерть которого спрятана в нескольких вложенных друг в друга волшебных животных и предметах: «На море на океане есть остров, на том острове дуб стоит, под дубом сундук зарыт, в сундуке – заяц, в зайце – утка, в утке – яйцо, в яйце – смерть Кощея Бессмертного» [6, URL].

Кощей обладает магическими способностями. Он может превратить человека в предмет, заколдовать целое царство (в сказке «Царевна-лягушка» он все живое превращает в золото). Сам Кощей оборачивается вороном (ворон, также как и ворона, – символ несчастья). Однако, как отмечает Л.Г. Беликова, можно предположить, что «его образ носителя зла также неоднозначен. В сказках Кощей никого не убивает, он лишь проводит героя через ритуальную смерть, после воскрешения же герой приобретает силы и способности к достижению своих целей» [4, URL].

В русских волшебных сказках Кощей Бессмертный уносит героиню на край света в свое жилище, безуспешно старается добиться ее любви, и, не добившись, превращает красавицу в какое-нибудь безобразное существо (например, лягушку, как в сказке «Царевна-лягушка»). Главный герой, как правило, с помощью Бабы-Яги, добывает волшебную иглу, убивает Кощея и освобождает пленницу.

В современном русском языке Кощею называют тощего высокого человека, чаще старика, также скрягу (неодобр.) [10, URL]:

Ну, вылитый Кощей Бессмертный – лица нет, один нос! (Ю. Домбровский); Страшный! Кощей Бессмертный. Катька спрашивает: «Мамочка, а почему дядя хороший, а такой страшный?» (Ю. Домбровский); Глеб Бездверный, крепкий еще старик (недаром его называли Кощей Бездверный), проявил не только творческий, но и коммерческий талант... (А. Слаповский); Молодые журналисты, глотнувшие свободы выбора, выживут (очень надеюсь), даже если главным редактором будет Кощей Бессмертный (Ю. Щекочихин, «Новая газета», 2003)¹.

Интересен пример окказионального образования прилагательного (причем женского рода) от имени этого героя: *Что-то его ждет дома, то*

бишь в «гробу с музыкой», где кощей-бессмертная старушка над «попу-гайчиками» чахнет (А. Измайлов)¹.

Служит Кощею огнедышащий **Змей Горыныч** – летающий многого-ловый дракон (с тремя, шестью или двенадцатью головами, извергающими из пасти огонь). Это фантастическое существо, чудовище, соединяющее в себе черты пресмыкающегося, птицы, животного, человека: «...летит к нему Змей Горыныч, страшный змей о трех головах, о семи хвостах, из ноздрей пламя пышет, из ушей дым валит, медные когти на лапах блестят» (Из былины). В представлении современного человека Змей Горыныч – это крылатый дракон с тремя (и более) головами.

Основные характеристики Змея Горыныча – способность летать и порождать (или переносить) огонь. Разные ученые по-разному объясняют происхождение этого образа. А.Н. Афанасьев связывал образ Змея с грозowymi тучами, которые «то дышат пламенем, то рассыпают огненные искры» [1, URL]. Л.М. Алексеева возводит этот образ к полярным сияниям [1, URL]. Некоторые исследователи связывают образ Змея Горыныча с кочевниками (печенегами, половцами), нападавшими на Русь: он грабит людей, выжигает посевы и целые деревни [2, URL].

«С одной стороны, это образ, вобравший в себя все беды, происшедшие на Руси, в том числе и кочевников, воплотился в виде некоего мифического существа. А с другой стороны, это сказочный персонаж, некое зло, противопоставленное добру» [5, URL]. Множество голов символизирует многоликость зла, его обилие.

Никто не может победить Змея (срубит герой Змею одну голову, на ее месте вырастает новая), кроме Ивана-царевича или Иванушки-дурачка, которые проявляют смекалку и упорство. Смерть Змея – неминуемая победа добра над злом.

В современном русском языке Змеем Горынычем называют сурового, строгого человека, обычно мужчину:

Хоть и величают его Аполлоном Павлычем, а он просто Змей Горыныч (А. Фет); Этот Змей Горыныч развел такие строгости, что я уже не знаю, куда можно звонить, а куда нельзя, – буркнул Саша и стал набирать номер (М. Баконина)¹.

Этот образ труден для понимания китайским студентам, т.к. «при чтении русской сказки иностранные учащиеся неизменно обращаются к своему опыту, соотносят прочитанное со своими культурными традициями» [7, с. 105]. Дракон в китайской культуре – положительный символ, символ мира, добра и процветания. Китайцы считают себя продолжателями рода дракона. «Образ дракона – символ императорской власти, поэтому он так широко почитается китайцами и в народе и является неотъемлемой частью традиционной народной культуры. В народе образ дракона воплощает дух народа, мечты о будущем и стремление к сча-

стью» [12, с. 1389]. Дракон также является символом справедливости, дракон помогает бедным и слабым [12, с. 1389-1390].

Таким образом, знакомство с русскими сказками чрезвычайно важно для формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов, для понимания той или иной ситуации общения.

Литература

1. Абрашкин А. Русский дьявол [Электронный ресурс] / А. Абрашкин. – М.: Яуза: Эксмо, 2013. – Режим доступа: <http://mydocx.ru/1-90438.html>
2. Альтернативные исторические толкования русских народных сказок / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fishki.net/2460651-alyternativnyue-istoricheskie-tolkovanija-russkih-narodnyh-skazok.html>
3. Ашихмина Е. Баба-Яга // Электронная энциклопедия / [под ред. Е.А. Осиповой]. – Режим доступа: <http://mifologia.osipova-pr.com/soderjanie/slavyane/babayaga>
4. Беликова Л.Г. Русь в русских сказках [Электронный ресурс] / Л.Г. Беликова. – Режим доступа: <http://trexlebov.ru/lyubomudrie/603-rus-v-russkih-narodnyh-skazkax-lg-belikova.html>
5. Богданов Я. Змей Горыныч / Я. Богданов, Д. Антонова // Электронная энциклопедия / [под ред. Е.А. Осиповой]. – Режим доступа: <http://mifologia.osipova-pr.com/soderjanie/slavyane/zmeigorynych>
6. Герои славянской мифологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slavyans.myfhology.info/herous/heroes.html>
7. Корниенко Е.Р. Национально-культурная специфика понимания текста русской сказки / Е.Р. Корниенко // Русский язык за рубежом. – 2005. – №3.
8. Крючкова Л.С. Практическая методика обучению русскому языку как иностранному / Л.С.Крючкова, Н.В. Мощинская. – М., 2011. – 480 с.
9. Кхерибиш М. Лексикографическое описание русских народных сказок в учебных целях: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2007. – 25 с.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка [Электронный ресурс] / С.И. Ожегов. – Режим доступа: <https://slovar.cc/rus/ojegov.html>
11. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь / И.С. Брилева, Н.П. Вольская, Д.Б. Гудков, И.В. Захаренко, В.В. Красных. – Вып. 1. – М.: Гнозис, 2004. – 318 с.
12. Трофимова С.М. Китайский дракон Лун (龙) как символ китайской традиционной культуры [Электронный ресурс] / С.М. Трофимова, Цзя Чанцзюань // Молодой ученый. – 2016. – № 10 (114). – С. 1389-1391. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/114/29831/>

¹Примеры взяты из Национального корпуса русского языка.

М.В. Погорелова
Воронеж, Воронежский государственный университет
Д. Срибуньякорн
Супханбури, Таиланд

СУТОЧНОЕ ЧЛЕНЕНИЕ ВРЕМЕНИ В РУССКОМ И ТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В способах обозначения времени в разных языках проявляется национальная специфика языковой концептуализации мира. Наиболее ярко различия в концептуализации времени проявляются в обозначении периодов суток.

В русском языке в сутках выделяются четыре временных периода – *утро, день, вечер, ночь*.

Е.В. Победаш отмечает, что в русском языке и в русском национальном сознании отсутствует четкое почасовое членение времени на временные отрезки. И даже результаты проведенного автором статьи опроса, дают лишь приблизительные, индивидуально воспринимаемые границы указанных временных периодов [3, с. 265-267].

Как отмечает А.Д. Шмелев, концептуализация времени суток в русском языковом сознании в большей степени зависит от того, что человек делает в период времени, о котором идет речь. В русской языковой картине мира «сутки можно подразделить на *день*, когда осуществляется дневная деятельность, и *ночь*, представляющую собою «провал», перерыв в деятельности, когда люди спят. *День* не имеет четких границ. Когда человек пробуждается от ночного сна, наступает *утро*, представляющее собою подготовку к дневной деятельности. Когда дневная деятельность (работа) заканчивается, наступает *вечер*, который длится до тех пор, пока люди не ложатся спать (тогда наступает *ночь*). Обычно переход от сна к дневной деятельности занимает меньше времени, чем период после окончания работы до отхода ко сну, так что *утро* имеет меньшую продолжительность нежели *вечер*». То есть для носителей русского языкового сознания утро – время, когда человек уже проснулся и занимается приготовлением к основной деятельности, но еще не приступил к ней, а вечер – время между основной дневной деятельностью и сном [4, с. 333-335].

Тайское представление о членении суток на периоды связано с суточным движением солнца, и сутки структурируются в первую очередь восходом и закатом. Это объясняется географическим положением Таиланда, при котором солнечное время практически не изменяется в течение года.

В тайской культуре время дня представлено более детально, чем в русском языке. Существуют следующие тайские названия частей суток:

เช้ามืด [chao mūd] («утро темное» – время до восхода солнца);

เช้า ตรู [chao tru] («утро раннее» – время, когда начинается рассвет);
 เช้า [chao] («утро» – время после восхода солнца до позднего утра, приблизительно 6:00–9:00);
 สาย [sai] («позднее утро» – время после утра до двенадцати (приблизительно после 9:00 до 12:00));
 บ่าย [bai] («время от полудня до вечера», приблизительно с 13:00 до 15:00);
 เย็น [yen] «вечер» (время до захода солнца, приблизительно с 16:00 до 18:00);
 ค่ำ [kham] («начало ночи» – время после захода солнца, начало ночи, приблизительно с 18:00 до 20:00);
 ดึก [dūk] («поздняя ночь»).

Кроме того, есть слова, которые обозначают время от восхода до захода солнца (วัน [wan] и กลางวัน [klang wan]) или время от захода до восхода солнца (คืน [khūn] и กลางคืน [klang khūn]) [2, с. 207].



Для уточнения конкретного временного значения указанных временных категорий тайского языка, мы провели опрос методом анкетирования. Всего было опрошено 25 информантов – носителей тайского языка. Анкета включала следующие вопросы:

1. В котором часу начинается утро (เช้า [chao])?
2. С какого часа, по вашему мнению, начинается «утро позднее» (สาย [sai])?
3. В котором часу вы обычно завтракаете?
4. В котором часу вы обычно обедаете?
5. Какой отрезок времени вы считаете вечером (เย็น [yen])?
6. С какого часа начинается ночь (ค่ำ [kham])?
7. С какого времени наступает позднее время ночи ดึก [dūk] («поздняя ночь»)?

Результаты опроса представлены в таблице 1.

Тайское суточное членение времени

Сутки วัน [wan] с 00:00 до 00:00	День วัน [wan] / กลางวัน [klang wan] «время от восхода до захода солн- ца» с 04:00-05:00 до 18:00-19:00	Утро เช้า [chao] с 04:00-05:00 до 12:00	เช้า มืด [chao mīd] «утро темное» с 04:00 до 06:00
			เช้าตรู่ [chao tru] «утро ран- нее» с 06:00 до 08:00-09:00
			สาย [sai] «утро позднее» с 09:00 до 12:00
		День บ่าย [bai] с 12:00 до 15:00	
		Вечер เย็น [yen] с 15:00 до 19:00	
		Ночь กลางคืน [khūn] «время от за- хода до вос- хода солнца» с 19:00 до 04:00-05:00	ค่ำ [kham] «начало ночи» с 19:00 до 22:00

Утро

Слово *утро* в основном темпоральном употреблении обозначает «часть суток от окончания ночи до наступления дня; время восхода солнца, рассвета. *Раннее утро*; *Прохладное утро*; *С утра до вечера*, *С утра до ночи* (очень долго, в течение всего дня). *Заснуть к утру* (очень поздно); *Проснуться под утро* (очень рано)» [1, с. 1407].

В русском языке также существует много наречных сочетаний и наречий, производных от слова *утро*. По наблюдениям А.Д. Шмелева, все подобные наречия можно подразделяются на две группы:

1) наречия *наутро*, *поутру* (в большинстве употреблений), *с утра* и *с утрачка*, которые «используются при локализации во времени ситуаций, только что возникших или возобновившихся после перерыва на ночь»;

2) выражения *под утро* и *к утру*, допустимые, «когда речь идёт о продолжении ситуации, которая занимала непосредственно предшествующий период времени, т. е. ночь» [4, с. 60].

Русское слово *утро* и производные от него наречия и наречные сочетания можно переводить на тайский язык следующими словами: เช้ามืด [chao mūd] («утро темное» – время до восхода солнца); เช้าตรู่ [chao tru] («утро раннее» – время, когда начинается рассвет); เช้า [chao] («утро» – время после восхода солнца до позднего утра, приблизительно 6:00–9:00); สาย [sai] («позднее утро» – время после утра до двенадцати (приблизительно после 9:00 до 12:00)).

Чаще всего для перевода слова *утро* используется слово เช้า [chao] («утро»): *Сегодня утром, милая мамаша, из тюрьмы вышел известный вам Николай Иванович...* (М. Горький) – *เมื่อเช้านี้ โคลย์อีวานโนวิช ได้รับการปลดปล่อยจากคุกแล้ว; Ее могут увидеть завтра утром здесь, а это не нужно нам* (М. Горький) – *พรุ่งนี้เช้า เกิดมีคนมาเห็นแก่ที่นี้ขึ้นมา พวกเราไม่ต้องการให้มีใครเห็น.*

Слова เช้ามืด [chao mūd] («утро темное» – время до восхода солнца) и เช้าตรู่ [chao tru] («утро раннее» – время, когда начинается рассвет) в нашем материале встретились в предложениях, в которых используется сочетание «рано утром»: *Завтра. Рано утром. Прощай!* (М. Горький) – *พรุ่งนี้ แต่เช้ามืด เลย สวัสดิ์; Рано утром она вычистила самовар* (М. Горький) – *เช้าตรู่ วันรุ่งขึ้น นางขัดกาชาโมวาร์.*

При переводе наречий *наутро* и *поутру* обычно используется сочетание เช้าวันรุ่งขึ้น [chao wan rungkhun] «утро день завтра»: *А они не пришли в эту ночь, и наутро, предупреждая возможность шуток над ее страхом, мать первая стала шутить над собой: – Прежде страха испугалась!* (М. Горький) – *แต่เจ้าหน้าที่ไม่ได้มาในคืนนั้นเช้าวันรุ่งขึ้น แม่ชิงตัดหน้าการหัวเราะเยาะแหยะของเด็กหนุ่มทั้งสองโดยรีบหัวเราะเยาะฆ่าตัวเองเสียก่อนว่าเฮ้อเหมือนอีกาแหวดตายังไม่ทันเห็นธนุเลยกลัวเสียแล้ว; На другой день поутру несколько десятков мужчин и женщин стояли у ворот больницы, ожидая, когда вынесут на улицу гроб их товарища* (М. Горький) – *เช้าวันรุ่งขึ้น มีผู้คนประมาณสามสิบล้านคนไปยืนชุมนุมกันอยู่ที่ประตูรั้วของโรงพยาบาลรอคอยรับหีบศพของสหายที่จะแบกออกมา.*

В качестве аналога русского слова *утро* и его производных в тайском языке используется также слово รุ่งเช้า [rung chao] «рассвет»: *Наутро Андрей показался матери ниже ростом и еще милее* (М. Горький) – *รุ่งเช้า แม่รู้สึกว่ามันไตรงดูเหมือนจะตัวเล็กกระทัดรัดลงกว่าเดิม ทำให้ดูน่ารักขึ้นเป็นกอง.*

Нужно отметить, что тайские слова เช้ามืด [chao mūd] «утро темное» и เช้าตรู่ [chao tru] «утро раннее» могут также использоваться для перевода русского слова *рассвет* («Время суток перед восходом солнца, когда начинает светать; начало утра»): *На рассвете был фабричный гудок, сын и Андрей наскоро пили чай, закусывали и уходили, оставляя матери десяток поручений* (М. Горький) – *หูดของโรงงานดังขึ้นตั้งแต่เช้ามืด ลูกชายของนางกับอันไตรงจะดะลิตะลานกินอาหารเช้าแล้วก็ออกจากบ้านไป; На рассвете мать тряслась в почтовой бричке по размытой осенним дождем дороге* (М. Горький) – *แต่เช้าตรู่ แม่ออกเดินทางเอื่อยๆไปในรถม้าประจำทาง.*

День

В Большом толковом словаре под редакцией Кузнецова представлены следующие значения слова день:

1) часть суток от восхода до захода солнца, от утра до вечера: *Конец дня. День прибавился на сорок минут;*

2) сутки, промежуток времени в 24 часа: *Несколько дней назад. Взять отпуск на десять дней;*

3) промежуток времени (в пределах календарных суток), характеризующий чем-л. или предназначенный для чего-л., занятый чем-л.: *Первый день недели;*

4) календарная дата, число месяца, посвящённое какому-л. событию, связанное с чем-л.: *Назначить день защиты диссертации;*

5) *только мн.*: Время, пора, период: *В дни войны. События последних дней* [1, с. 251].

Для перевода русского слова *день* во всех значениях в тайском языке в основном используется слово วัน [wan] (1) «период 24 часа»; 2) «часть суток от восхода до захода солнца»): *И собака весь день ходила за ним, опустив большой, пышный хвост* (М. Горький) – เจ้าหมาก็กระดิกหางเป็นพวงของมันตามเจ้าของต้อยๆไปทั้งวัน; *Три дня у нее дрожало сердце* (М. Горький) – สามวันเต็ม ที่นางต้องอยู่ด้วยความกลัวและสิ้นระทึก; *Снова Софья говорила, рисуя день победы* (М. Горький) – เสรีแล้วโซเฟียก็พูดต่อไปวาดภาพของ วันแห่งชัยชนะ; *Стала рассказывать о своей жизни в обидах и терпеливом страдании, рассказывала беззлобно, с усмешкой сожаления на губах, развертывая серый свиток печальных дней* (М. Горький) – นางเล่าถึงชีวิตอันขมขื่นและความทุกข์ยากที่ต้องจำทนของนางพูดโดยปราศจากความขื่นขมแต่ด้วยริมฝีปากที่บิดเบี้ยวอย่างเย้ยหยันนางค่อยๆคลี่คลายสายใยแห่งวันคืนอันมืดมนที่ประกอบเป็นชีวิตอันเบื่องตันของนางออก.

В качестве переводного аналога наречия *днем*, имеющего значение «в дневное время», то есть в светлое время суток, обычно употребляется слово *กลางวัน* [klang wan] («часть суток от восхода до захода солнца»): *Хоть бы ночью таскали! – вторил кто-то из толпы. – А то днем – без стыда, – сволочи!* (М. Горький) – ใครบางคนคิดว่าอย่างประสาชั้นชั่วมันก็คงขอบอกจับตอนกลางคืนเสียงหนึ่งลอกมาจากกลุ่มกรรมกรแต่ที่ไหนได้ นี่มันมาล่าเหยื่อเอากลางวันแสบๆ; *Днем на мерзлую землю выпал сухой мелкий снег, и теперь было слышно, как он скрипит под ногами уходящего сына* (М. Горький) – หิมะก่อตัวเป็นก้อนงามโปรยลงบนพื้นดินที่เย็นเยือกในตอนกลางวันตลอดวันนางได้ยินเสียงที่มันถูกดขยี้อยู่ภายใต้เท้าของลูกที่ก้าวเดินออกไป.

В нашем материале в качестве переводных аналогов слову «день» встретились также слова:

а) สาย [sai] («позднее утро» – время после утра до двенадцати (приблизительно после 9:00 до 12:00): *День становился все более ясным, обла-*

ка уходили, гонимые ветром (М. Горький) – ยิ่งตกสายอากาศก็แจ่มใสยิ่งขึ้น ลมหอบไล่เมฆกระจายหายไปสิ้น;

б) เข้า [*chao*] («утро»): *Она каждый день провожала его на фабрику и каждый вечер ждала у ворот* (М. Горький) – มันก็ตามเข้าของไปโรงงานทุกเช้า ตกเย็นก็คอยรับเจ้าของอยู่ที่หน้าประตูโรงงาน.

В одном примере для перевода слова *день* используется слово เวลา [*welā*]: *Воротясь с фабрики, она провела весь день у Марьи* (М. Горький) – กลับจากโรงงาน นางใช้เวลาที่เหลืออยู่กับมาเรียช่วยแม่ค้าหาบเร่ทำงานไปพลาง.

Вечер

Вечер – «часть суток от окончания дня до наступления ночи. *Наступил вечер; Поздний вечер*» [1, с. 123].

В собранном нами материале слово *вечер* переводится на тайский язык следующими словами:

บ่าย [*bai*] «время от полудня до вечера» (приблизительно с 13:00 до 15:00),

เย็น [*yen*] «вечер» (время до захода солнца, приблизительно с 16:00 до 18:00);

ค่ำ [*kham*] «начало ночи» (время после захода солнца, начало ночи, приблизительно с 18:00 до 22:00),

ดึก [*dūk*] («позднее время ночи» приблизительно с 22:00 до 3:00),

คืน [*khūn*] («время от захода до восхода солнца», приблизительно с 19:00 до 5:00).

Чаще всего для перевода слова *вечер* используется слово ค่ำ [*kham*] «начало ночи»: *Как-то вечером Марья Корсунова постучала с улицы в окно* (М. Горький) – ค่ำวันหนึ่งมาเรียกอรัชุนิโนวามาเคาะหน้าต่างบ้านวลาสซอพ; *Вечером хохол ушел, она зажгла лампу и села к столу вязать чулок* (М. Горький) – ค่ำวันนั้น เมื่อคอคอลไปแล้ว แม่ก็จุดตะเกียงและลงมือถักถุงเท้า.

Слово บ่าย [*bai*] («время от полудня до вечера») в нашем материале встретилось только в переводе предложения *К вечеру явился Николай* (М. Горький) – นิโกลโลกลับมาตอนบ่ายโข.

Слово ดึก [*dūk*] («позднее время ночи») встречается в переводе предложения *Хохол воротился поздно вечером усталый и тотчас же лег спать* (М. Горький), где есть сочетание «поздно вечером» – คอคอลกลับเอา ดึกโข เขาจึงเข้าอนเสี่ยเลยที่เดียว. Сочетание *поздно вечером* также может переводиться с помощью слов เย็น [*yen*] «вечер» (время до захода солнца) и ค่ำ [*kham*] «начало ночи», но в этом случае добавляется слово โข [*kho*] «поздно»: *Она не топила печь, не варила себе обед и не пила чая, только поздно вечером съела кусок хлеба* (М. Горький) – วันนั้นนางไม่ได้จุดเตาผิงไม่ได้กินอาหารแม่แต่น้ำชาก็ไม่ได้ผ่านลำคอกของนางลงไปค่ำมากโข แล้วนั้นแหละ นางถึงได้กินขนมปังชิ้นหนึ่ง.

Очень интересным представляется перевод предложения *Вы приедете вечером, но недостаточно поздно* – ก็นับว่า เย็นโขอยู่ แต่ก็ยังเย็นไม่พอ. В этом контексте дважды использовано слово เย็น [*yen*] «вечер» (время до за-

хода солнца, приблизительно с 16:00 до 18:00), причем в первом случае добавляется слово «поздно» (вечером – เย็นโข [yen kho] «вечером поздно»), а во втором – слово «недостаточно» (*недостаточно поздно* – เย็นไม่พอ [yen mai pho] «недостаточно вечером»).

Ночь

В русском языке слово *ночь* имеет значение «часть суток от захода до восхода солнца, от вечера до утра (*Наступила ночь; Три часа ночи; Тёмная, непроглядная, ясная, лунная, звёздная ночь*) // Темнота, мрак во время этой части суток (*На землю спустилась ночь; Гореть, светиться в ночи. Дорога пряталась в ночи*) // Эта часть суток как время сна, отдыха (*Беспокойная, тревожная ночь*) [1, с. 658].

В качестве аналога русского слова *ночь* в тайских переводах чаще всего используется слово ค่ำ [khǎm] («время от захода до восхода солнца»): *Мать, не уснувшая ночью ни на минуту, вскочила с постели* (М. Горький) – แม่ซึ่งไม่ได้หลับเลยซักงีบตลอดค่ำโดดลงเตียง; *Вчера ночью в соседях у нас пришли жандармы, хлопотали чего-то вплоть до утра, а утром забрали с собой кузнеца одного и увели* (М. Горький) – เมื่อค่ำนี้พวกสารวัตรทหารไปที่บ้านเพื่อนบ้านคนเสียจนกระทั่งรุ่งเช้าแล้วก็ลากคอช่างตีเหล็กไปด้วย.

Слово *ночь* также может быть представлено в тайском переводе следующими словами:

เย็น [yen] «вечер» (время до захода солнца, приблизительно с 16:00 до 18:00): *Ефим, ты бы пошел к нему, – скажи, чтобы к ночи он явился, – вот* (М. Горький) – ไปบอกให้เขามาที่เย็นนี้;

ค้ำ [kham] («начало ночи» – время после захода солнца, начало ночи, приблизительно с 18:00 до 20:00): *Все чаще по вечерам являлись незнакомые люди, озабоченно, вполголоса беседовали с Андреем и поздно ночью, подняв воротники, надвигая шапки низко на глаза, уходили во тьму, осторожно, бесшумно* (М. Горький) – ยิ่งนับวันก็ยิ่งบ่อยครั้งขึ้นที่บ้านของนางได้ต้อนรับผู้คนแปลกหน้าซึ่งมาเยือนในตอนค้ำและพูดคุยกับอันใดรเสียงกระซิบกระซาบอย่างร่อนรนพอเสร็จธุระกันแล้วคนเหล่านั้นก็จะดึงปกเสื้อตั้งชั้นร้งหมวกหลบลงจนแก่ปต่ำบังนัยตาแล้วก็หายตัวไปในความมืดอย่างไม่มีขุ่นเสียง;

ดึก [dūk] («позднее время ночи» приблизительно с 22:00 до 3:00): *Однажды покойник муж пришел домой поздно ночью, сильно пьяный* (М. Горький) – ดึกวันหนึ่ง ผัวของนางเมาแทบไม่เป็นผู้เป็นคนกลับมาบ้าน.

В некоторых контекстах в тайском переводе отсутствует существительное, обозначающее часть суток: *Я возвращался тогда в одиннадцатом часу вечера домой* (Ф. Достоевский) – สี่ทุ่มกว่าแล้วผมกำลังเดินกลับบ้าน (สี่ ทุ่มกว่า แล้ว [Sī thùm kwā lǎw] «4 часа с чем-то уже»). В данном случае отсутствие переводного аналога слова *вечер* связано с существующей в тайском языке системой обозначения времени по часам. В тайских предложениях при обозначении точного времени выбранное слово «час» может само указывать на период суток.

Итак, русские названия частей суток и их тайские переводные аналоги не всегда точно совпадают. В большинстве случаев для перевода используется слово, наиболее точно соответствующее по времени и по тому виду деятельности, который для этого времени характерен. В случае употребления названий частей суток в конструкции «к + Д.п.», в тайском переводе используется слово, обозначающее предшествующий временной период: *к вечеру* – ๒๓ [bai] («время от полудня до вечера»), *к ночи* – เย็น [uen] «вечер» (время до захода солнца, приблизительно с 16:00 до 18:00). Анализ переводов показывает, что выбор тайского аналога для русских слов «утро», «день», «вечер», «ночь» очень сильно контекстуально обусловлен. Это можно объяснить различными принципами суточного членения в русском и тайском языковом сознании.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С.А. Кузнецов]. – СПб., 2006.
2. Нгамсаенгпруек Усани Влияние экстралингвистических факторов на лексические единицы выражения времени в тайском и русском языках / Нгамсаенгпруек Усани // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №1. – Том 1.
3. Победаш Е.В. Восприятие категории "сутки" носителями русского языка Е.В. Победаш // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2013. – № 2.
4. Шмелев А.Д. Русский язык и внеязыковая действительность / А.Д. Шмелёв. – М. : Языки славянской культуры, 2002.
5. กอรั๊ก็, แมคซิม. แม่ พิมพ์ครั้งที่ห้า. กรุงเทพฯ, 2537.
6. ดอส์โตเยฟสกี, ฟ็โอดอร์. ความฝันของคนวิกลจริต พิมพ์ครั้งที่ห้า. – กรุงเทพฯ, 2556.

*И.А. Стернин,
Воронеж, Воронежский университет
У.Дж. Камбаралиева,
Бишкек, Американский университет в Центральной Азии*

КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (РУССКИЕ И КИРГИЗЫ)

Термин *коммуникативное поведение* впервые был предложен в 1989 г. В 1989 г. в Галле (ГДР) была опубликована брошюра И.А. Стернина «Очерк русского коммуникативного поведения» [5, с. 279-282], в которой впервые была предпринята попытка системного описания коммуника-

тивного поведения народа и предложен сам термин *коммуникативное поведение*, под которым предлагалось понимать *совокупность норм и традиций общения народа*.

С начала 1990-х гг. в Воронеже в рамках проекта «Коммуникативное поведение» кафедры общего языкознания и стилистики Воронежского государственного университета начинается разработка проблематики, связанной с изучением и систематическим описанием коммуникативного поведения разных народов, появляются отдельные статьи на данную тему, а также начинает выходить серия публикаций по национальному, а затем возрастному, гендерному и профессиональному коммуникативному поведению. Накапливается опыт разработки теории коммуникативного поведения и системных описаний коммуникативных культур отдельных народов.

Выходят работы – сборники и монографии по русскому, английскому, американскому, немецкому, французскому, финскому, китайскому, славянскому коммуникативному поведению.

Разрабатывается теория коммуникативного поведения, которая призвана определить понятие, выявить структуру и основные черты коммуникативного поведения, разработать понятийно-терминологический аппарат и методику описания коммуникативного поведения народа, группы, личности.

Конкретное системное описание коммуникативного поведения той или иной нации, группы, личности раскрывает особенности коммуникативного поведения и мышления соответствующего народа, группы, человека и имеет лингвистическую, психолингвистическую, этнолингвистическую, культурологическую, психологическую и дидактико-педагогическую ценность.

Прикладная значимость описания коммуникативного поведения народа, группы, личности заключается в том, что результаты системного описания коммуникативного поведения востребованы в культурологических, психологических, лингводидактических, педагогических, логопедических, психокоррекционных, воспитательных и многих других целях.

Описание национального коммуникативного поведения с успехом может быть использовано при обучении устной иноязычной речи в процессе обучения языку как иностранному.

К настоящему времени разработан теоретический аппарат описания коммуникативного поведения, определены методологические принципы описания коммуникативного поведения, использование которых обеспечивает саму возможность осуществления описания.

Принцип системности

Коммуникативное поведение той или иной лингвокультурной общности должно быть описано целостно, комплексно, как система, должны быть упорядоченно описаны все релевантные коммуникативные признаки. Для этого необходима модель описания коммуникативного поведения,

включающая совокупность факторов и параметров, отражающих коммуникативное поведение любого народа. Такая модель должна включать вербальное и невербальное коммуникативное поведение и социальный символизм.

Принцип контрастивности

Адекватное описание коммуникативного поведения возможно только на базе некоторого сравнения. Имплицитно любое описание будет контрастивным: большинство характеристик коммуникативного поведения оказывается параметрическими: *часто – редко, интенсивно – мало, громко – тихо, быстро – медленно* и др. Без сопоставления их описание просто невозможно. Фоном всегда выступает какая-либо конкретная коммуникативная культура, известная описывающему.

Как показывает практика, наиболее эффективно бикультурное описание – русское коммуникативное поведение на фоне английского, немецкого, американского, французского, китайского, японского и т.д. Есть опыт описания русского коммуникативного поведения на фоне американо-западноевропейской лингвокультурной общности, которая описывается как *западный стандарт*.

Но следует отметить, что обобщенное понятие «восточный стандарт коммуникативного поведения» из-за разнообразия и противоречивости культур стран Востока невозможно конкретно сформулировать. Результат проведенного опроса в Бишкеке (50 человек русской и киргизской национальности, с высшим образованием) показал, например, что понятие «западный стандарт коммуникативного поведения» в сознании респондентов бытует преимущественно в негативных оттенках, с семами «грубый», «неискренний», «эгоистичный», а понятие «восточный стандарт коммуникативного поведения» у респондентов ассоциируется с вежливостью, гостеприимством и... хитростью. Следовательно, для того, чтобы получить надежные результаты и избежать стереотипов, лучше изучать различные явления в двуязычном сопоставлении

Лучшие результаты дает не сопоставительный (автономное описание двух коммуникативных культур с последующим сопоставлением), а именно контрастивный подход (систематическое рассмотрение отдельных фактов родного коммуникативного поведения в сопоставлении со всеми возможными способами выражения данного смысла в сопоставляемой культуре). Обоснование такого подхода к контрастивным исследованиям подробно рассматривается в работе «Контрастивная лингвистика» [4].

Контрастивный принцип позволяет наиболее надежно выявить и описать как общие, так и несовпадающие признаки коммуникативного поведения сравниваемых народов. Контрастивное описание коммуникативного поведения того или иного народа позволяет выявить несколько форм проявления национальной специфики коммуникативного поведения той или иной коммуникативной культуры.

1. *Отсутствие национальной специфики*

Те или иные коммуникативные признаки обеих культур совпадают.

Например, *знакомого надо приветствовать; уходя, прощаются; за причиненное неудобство надо извиниться.*

2. *Наличие национальной специфики*

а) Несовпадение отдельных характеристик, коммуникативных признаков, действий в сопоставляемых культурах.

Например, жест «большой палец» есть в большинстве европейских культур, но в русском общении он выполняется более энергично; поза «нога четверкой» имеет развязный характер в русском коммуникативном поведении и нейтральный – в европейском; вступление в разговор с незнакомым типа «У вас плащ запачкался» рассматривается как благожелательность в русском общении и нарушение дистанции и анонимности на Западе (А. Эртельт – Фиит), в русском общении часто заговаривают с незнакомыми, в западном – редко и т.д.

б) Эндемичность коммуникативных признаков для одной из сопоставляемых культур.

То или иное коммуникативное явление может присутствовать только в одной из сравниваемых коммуникативных культур. Например, только немцы стучат по столу в знак одобрения лекции, только русские немотивированными аплодисментами «захлопывают» оратора или спрашивают незнакомца о его зарплате.

в) Коммуникативная лакунарность.

Данное явление представляет собой отсутствие того или иного коммуникативного явления в данной культуре при наличии ее в сопоставляемой.

Так, в русском коммуникативном поведении нет такого коммуникативного явления, как политическая корректность, нет гендерной специализации всех языковых форм.

Использование нежесткого (ранжирующего) метаязыка

Описание коммуникативного поведения в «жестких терминах», как правило, оказывается невозможным – большинство коммуникативных параметров обычно не поддается жесткому ранжированию. Сопоставительный характер описания также побуждает использовать такие единицы метаязыка, как *больше, чаще, меньше, реже, интенсивней, чем...*

В связи с этим описание целесообразно осуществлять при помощи ранжирующих единиц метаязыка: *обычно, чаще всего, как правило, сравнительно редко, обычно не встречается, допускается, как правило, не допускается* и т.д. При этом могут называться конкретные коммуникативные культуры, относительно которых характеризуется тот или иной коммуникативный признак (чаще, чем в английском и немецком коммуникативном поведении, сравнительно редко по сравнению с англичанами и т.д.).

Наиболее адекватными единицами метаязыка при описании степени проявления того или иного коммуникативного признака или факта коммуникативного поведения оказываются такие: *очень высокая (степень), высокая, заметная, пониженная, низкая, отсутствие*.

Разграничение и учет общественной нормы и общественной практики

Во многих случаях описания коммуникативного поведения выявляется такая картина: коммуникативная норма в обществе есть, ее знают, но она сплошь и рядом не выполняется. Особенно это характерно для русской лингвокультурной общности.

Не обсуждая здесь причины этого (это отдельный вопрос, связанный с отношением русского сознания к нормам и правилам, а также с проблемой группового и индивидуального усвоения культурных норм), отметим, что описанию должны быть подвергнуты как норма, так и практика.

Описание коммуникативного поведения может быть выполнено как на рефлексивном уровне (уровне теоретического знания личности о норме или правиле), так и на бытийном (уровне практического знания и исполнения нормы или правила). Норма идентифицируется по ответам информантов – представителей исследуемой коммуникативной культуры: *Надо так, но не всегда мы так делаем* (например, переходить только на зеленый свет, всегда извиняться, если толкнул кого-либо в транспорте и др.).

Если норма рефлексивно осознается, она описывается как некий образец, но описывается и отклонение от нее, обусловленное теми или иными ситуативными, возрастными, культурными и т.д. условиями. Причины несоблюдения коммуникативных норм могут означать как недостаток культуры, так и происходящий сдвиг в норме, зону развития коммуникативного правила, зону подвижки, переходную форму. Описание будет иметь следующий вид: *часто (иногда, участились случаи, когда) мужчины, молодежь и т.д. эту норму нарушают и делают так-то*.

С позиции контрастивной характеристики коммуникативного поведения двух народов на начальном этапе описания удобно использовать понятие доминантных особенностей общения. «Под доминантными особенностями общения понимаются такие особенности общения, которые проявляются у представителей данного народа во всех или в большинстве коммуникативных ситуаций, то есть в идеале – вне зависимости от конкретной ситуации общения, тематики общения, состава коммуникантов и т.д.» [3, с. 159].

Приведем некоторые наблюдения над доминантными особенностями коммуникативного поведения русских и киргизов в рамках ситуативной модели описания.

В установлении контакта киргизы по сравнению с русскими малообщительны, сразу не могут раскрыться незнакомому человеку, считая это нескромностью и заносчивостью. А подключаться к разговору чужих лю-

дей, по мнению киргизов, и по сей день является невоспитанностью, если только те не нуждаются в помощи.

Результаты эксперимента по выявлению особенностей коммуникативного поведения киргизов с участием более 200 иностранцев, побывавших во многих азиатских странах, показали, что киргизы по сравнению с другими народами Центральной Азии сдержанны, неразговорчивы, темп речи у них размеренный, они мало улыбаются, открыто не проявляют эмоции и не повышают голоса при разговоре. По мнению участников эксперимента, суровый горный климат (94% территории Киргизии занимают горы) наложил свой отпечаток на национальный характер киргизов и является причиной особенностей их коммуникативного поведения.

Во время разговора русские могут достаточно активно жестикулировать, вторгаясь в персональное пространство собеседника, а киргизы в процессе разговора редко прибегают к невербальным средствам коммуникации.

Как известно, исследователи выделяют культуры с «высоким» и «низким» контекстом по преобладанию вербальных или невербальных способов коммуникации. По данной характеристике Россия относится к культурам с «высоким» контекстом, когда информация передается собеседнику при помощи подтекста, невербальных способов, а также различных оттенков и нюансов [2, с. 239]. Киргизы же в процессе разговоров и встреч предпочитают открытый способ вербальной коммуникации, лишенный неопределенности и подтекстов.

Дистанция общения у киргизов дифференцируется в зависимости от понятий «свой – чужой» и может быть достаточно большой или короткой, в то время как в поведении русских не выявляется такое разделение коммуникантов на «своих» и «чужих». Подобная дифференциация также влияет на содержание общения у киргизов. По правилам киргизов младший по возрасту в обязательном порядке первым должен поздороваться со старшими, едва увидев их, независимо от того, знает он их или нет (*Ассалом алейкум*, т.е. *Мир вашему дому!* Ответ: *Алейкум салам! И вам мир!*). Но это правило в настоящее время соблюдают только в сельской местности, где все на виду и основным правилом совместной жизни является принцип – «эл эмне дейт», т.е. *что народ скажет?*

Мнение народа одинаково довлеет над каждым индивидуумом, как и у русских [1, с. 57] независимо от его социального статуса.

Если у русского народа помочь советом всем, даже незнакомым людям, считается обычным явлением, то киргизы стараются не вмешиваться в чужую жизнь. Такая черта коммуникативного поведения, как регулятивность, выражается в том, что русские довольно часто и в разных ситуациях пытаются регулировать поведение окружающих людей – как знакомых, так и незнакомых детей (своих и чужих), делая замечания, предъявляя определенные требования, советуя, как правильно или лучше поступить [3:

15]. А в киргизской культуре не принято давать советы «чужим», если только те сами не обратятся. А делиться своим опытом или делать замечания нарушающим общепринятые правила, где бы это ни было, – прерогатива только седобородых мудрецов-аксакалов и всех людей старшего поколения. Следовательно, такими иерархиями общественных отношений киргизов демонстрируется «вертикальное коммуникативное поведение», которое является главным принципом жизни и связи между поколениями у киргизского народа – уважение к старшим.

Почтительное отношение к старшим и гостям также проявляется при личном контакте во время коммуникативного акта. Киргизы расценивают вялое рукопожатие как пренебрежение или нежелание поддерживать контакт, поэтому гостю или старшему по возрасту следует крепко пожать руку (еще лучше – обеими руками, как признак глубокого почтения) и два-три раза потрясти. Киргизские женщины старшим по возрасту кланяются в знак приветствия, приложив руку к сердцу, но этот обычай в наше время соблюдается только в кругу родственников и близких.

У киргизов не принято смотреть прямо в глаза старшему по возрасту во время разговора, а у русского народа прямой взгляд ассоциируется с честностью собеседника. Киргизских девочек с малых лет учат этому правилу вежливости. Это правило чуть не стало причиной проблем у киргизской девушки в одной американской школе (директор, получив сигнал о курении в школе сигарет с наркотиком, проводил индивидуальную беседу со старшеклассницами, и когда во время разговора киргизка отвела от него взгляд, все решили, что во всем виновата именно она; только случайно оказавшийся там антрополог смог разъяснить ситуацию).

Киргизам чужды такие черты характера, как самовосхваление, демонстрация личных успехов или успехов родных. По результатам опросов, коммуникативная самопрезентация у киргизов сдержанная, а у русского народа самоподача характеризуется как активная. Наиболее важной и правдивой оценкой в глазах киргизов считается оценка народа, поэтому шкала личного авторитета человека определяется по тому, как часто говорят о нем хорошо в обществе. И неслучайно в киргизском языке есть такое выражение, как «эл оозуна алынган» (дословно – «взятый в рот народа»), т.е. «признанный народом».

Еще одной доминантной чертой у киргизов в коммуникативном поведении является приоритетность устного общения, хотя присутствует и доверие к письменному тексту. Даже в настоящее время, когда информация до адресата доставляется за секунду, киргиз в обязательном порядке захочет встретиться с ним с глазу на глаз, чтобы в душевной беседе рассказать еще раз о своих намерениях. О данной доминантной черте свидетельствует киргизское выражение, дословный перевод которого означает «увидев лицо, лицо начнет таять». Именно бережное отношение к устному слову помогло в древности киргизскому народу, потерявшему в результате

войн государство и письменность, сохранить в передаваемом из уст в уста самом большом в мире эпосе «Манас» свою культуру и историю. Русский народ больше доверяет письменному тексту, нежели устному слову (*Что написано пером – не вырубишь топором*).

Несмотря на уважительное отношение к устному слову, у киргизов словоохотливость не является хорошим качеством. Один из неписанных законов для молодежи – «больше слушать, чем говорить», пока старшие не предоставят возможность высказаться. Раньше право выступать перед народом молодые люди должны были заслужить в специально организованных словесных поединках – айтышах, только после этого народ мог признать победителя акыном-импровизатором или оратором. А в русской культуре немногословность не является коммуникативной ценностью, чаще к «молчунам» относятся с недоверием, считая их неискренними и скрывающими свои, возможно недобрые, намерения.

Некоторые доминантные черты русского и киргизского коммуникативного поведения, обобщенные по результатам экспериментов, демонстрируют сложное переплетение признаков коллективистского и индивидуалистического видов культур.

Исследование и системное описание коммуникативного поведения разных народов имеет большое значение для обучения эффективной межкультурной коммуникации. Необходимо разработать принципы и методику обучения изучающих иностранных язык национальному коммуникативному поведению соответствующего народа.

Коммуникативное поведение представляет собой *активное коммуникативное страноведение* и как таковое подлежит обучению в процессе преподавания иностранного языка. Разработка приемов формирования межкультурной коммуникативной компетентности учащегося основывается на понимании коммуникативного поведения как одного из аспектов обучения иностранному языку – такого же равноправного аспекта, как чтение, письмо, говорение, аудирование и перевод. Обучение коммуникативному поведению должно осуществляться наряду с обучением собственно языковым навыкам при изучении иностранного языка.

Необходимо обучать коммуникативному поведению в рецептивном аспекте в полном объеме (иностранец должен адекватно понимать коммуникативное поведение представителей страны изучаемого языка). Что же касается продуктивного аспекта, то здесь необходим дидактический отбор материала. Видимо, необходимо учить коммуникативному поведению в стандартных коммуникативных ситуациях (речевой этикет), значимых для повседневного общения коммуникативных сфер (общение в магазине, в транспорте, педагогическое общение и др.), а также коммуникативному поведению в тех коммуникативных сферах, где реализация тех или иных норм связана с понятием вежливого, статусного общения. Необходимо обучать национально-специфическим приемам аргументации и убеждения.

Продуктивный аспект в обучении невербальному коммуникативному поведению будет значительно меньше по объему – пальцевый счет, жестовое изображение цифр на расстоянии, жесты привлечения внимания и некоторые побудительные жесты (остановка такси), регулирование дистанции и физических контактов, контакт взглядом. Остальные невербальные средства могут быть усвоены рецептивно. Важно также обратить внимание на этикетное, культурное невербальное поведение, чтобы научить учащихся избегать неадекватного или оскорбительного для другого народа невербального поведения.

На базе описания национальной специфики коммуникативного поведения возможна разработка упражнений по обучению коммуникативному поведению. Впоследствии могут быть разработаны тесты, позволяющие определить и оценить уровень межкультурной компетентности студента.

Разработка приемов формирования межкультурной коммуникативной компетентности учащегося основывается на понимании коммуникативного поведения как одного из аспектов обучения иностранному языку – такого же равноправного аспекта, как чтение, письмо, говорение, аудирование и перевод. Обучение коммуникативному поведению должно осуществляться наряду с обучением собственно языковым навыкам при изучении иностранного языка.

Необходимо обучать коммуникативному поведению в рецептивном аспекте в полном объеме (иностранец должен адекватно понимать коммуникативное поведение представителей страны изучаемого языка). Что же касается продуктивного аспекта, то здесь необходим дидактический отбор материала. Видимо, необходимо учить коммуникативному поведению в стандартных коммуникативных ситуациях (речевой этикет), значимых для повседневного общения коммуникативных сфер (общение в магазине, в транспорте, педагогическое общение и др.), а также коммуникативному поведению в тех коммуникативных сферах, где реализация тех или иных норм связана с понятием вежливого, статусного общения. Необходимо обучать национально-специфическим приемам аргументации и убеждения.

Продуктивный аспект в обучении невербальному коммуникативному поведению будет значительно меньше по объему – пальцевый счет, жестовое изображение цифр на расстоянии, жесты привлечения внимания и некоторые побудительные жесты (остановка такси), регулирование дистанции и физических контактов, контакт взглядом. Остальные невербальные средства могут быть усвоены рецептивно. Важно также обратить внимание на этикетное, культурное невербальное поведение, чтобы научить учащихся избегать неадекватного или оскорбительного для другого народа невербального поведения.

На базе описания национальной специфики коммуникативного поведения возможна разработка упражнений по обучению коммуникативному

поведению. Впоследствии могут быть разработаны тесты, позволяющие определить и оценить уровень межкультурной компетентности студента.

Формы, методы и содержание обучения коммуникативному поведению требуют специальной методической разработки.

Литература

1. Прохоров Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин. – 3-е изд., испр. – М., 2007. – 368 с.
2. Селлих Клод Переговоры в международном бизнесе: Практическое руководство / Селлих Клод, Субхаш С. Джейн. – М., 2004. – 216 с.
3. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие / И.А. Стернин. – Воронеж, 2001. – 340 с.
4. Стернин И.А. Контрастивная лингвистика / И.А. Стернин. – Воронеж, 2004. – 286 с.
5. Стернин И.А. О понятии коммуникативного поведения / И.А. Стернин // *Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung*. Halle, 1989. – С.86 - 94.

*Сунь Юйминь, У Янань
Санья, Университет Санья*

ИДЕОГРАФИЧЕСКАЯ ГРУППА «ПРОСТРАНСТВО» КАК ДЕРИВАЦИОННАЯ БАЗА ПРАГМАТОНИМОВ

Одним из разрядов ономастической лексики являются прагматонимы, не получившие однозначного определения в современной лингвистике. Н.В. Подольская определяет прагматонимы как условно объединяемые группы номинативных единиц, имеющих денотаты в прагматической сфере деятельности человека: предметы домашней утвари, мебель, продукты питания, одежда, точки питания [4].

Прагматонимами (прагмонимами) в современной ономастической литературе называют товары повседневного спроса населения. Термин прагматоним используется также как словесное обозначение конкретной марки товара; например, в работах на материале номинации продуктов питания [8].

В своей работе мы опираемся на определение А.В. Суперанской: «Товарные знаки и знаки обслуживания составляют отдельный сектор собственных имен, тесно связанный с практической деятельностью человека. Поэтому их (собирачительно) называют прагматонимами» [7, с. 55].

Объектом нашего исследования являются разряды прагматонимов, представляющих «знаки обслуживания», распространенные на территории Крыма в последних десятилетиях.

В большинстве исследований по прагматонимам говорится, что основными способами их образования, как и других групп онимов, являются: 1) онимизация, то есть переход апеллятива в собственное имя; 2) трансонимизация, то есть переход собственных имен из одного разряда в другой; 3) смешанный способ [2].

В построении идеографической классификации крымских прагматонимов мы опираемся на богатый опыт идеографических описаний (Р.М. Роже, Х. Касарес, Р. Халлиг, В. Вартбург, Ф. Дорнзайф, Ю.Н. Караулов, О.С. Баранов, Н.Ю. Шведова, В.В. Морковкин, Ж.П. Соколовская и др.). В структурировании идеографической группы ПРОСТРАНСТВО использована разработанная Ю.Ф. Прадидом идеографическая классификация фразеологических единиц [5].

Актуальность работы определяется тем, что процессы, лежащие в основе современного прагматикона, находятся на начальной стадии изучения. Между тем именно эта подсистема ономастической лексики, в силу особой значимости в современном коммуникативном процессе, обладает способностью внедряться в сознание носителей языка.

Помимо этого, прагматонимы являются наиболее динамичной подсистемой современного ономастикона, продуктом современной вторичной номинации, поэтому их изучение позволяет выявить современные тенденции словообразования и в определенной мере – аксиологические предпочтения.

Цель статьи: представить семантический и лингвокогнитивный анализ особенностей функционирования имен идеографической группы ПРОСТРАНСТВО в роли крымских прагматонимов.

Для достижения данной цели необходимо решение следующих задач: 1) выявить прагматонимы, соотносимые с идеографической группой ПРОСТРАНСТВО; 2) представить внутреннюю структуру данной группы; 3) установить закономерности между принадлежностью лексем к определенным семантическим полям и группам и особенностями их функционирования в конкретных группах прагматонимов; 4) провести лингвокогнитивный анализ прагматонимов, основанных на лексике определённого периода времени.

Методы исследования: метод лингвистического описания, метод системного анализа, методы лингвокогнитивного анализа. Использовались также приемы ориентированного поиска и элементы количественного анализа, а также метод полевой практики.

Пространство как семантическая категория глубоко исследовано в русской и зарубежной филологической науке. Пространство рассматривается как один из структурнообразующих элементов культуры и, в частности, – художественного текста (Ю.С. Степанов, Г. Гачев, В.Н. Топоров, Н.Д. Арутюнова, Т.В. Радзиевская, В.В. Жайворонок, Т.В. Цивьян и др.).

Одной из важнейших составляющих Пространства является Путь как «основной образ для осмысления человеческой жизни в мире, образ, выражающий идею движения как основы жизни» [9, с. 355].

Проведенный анализ прагматонимов Крыма из идеографической группы «Пространство» позволяет сделать некоторые выводы о современном представлении Пространства в прагматическом аспекте.

Идеографическая группа «Пространство» делится на пять тематических групп: 1) «Дорога»; 2) «Географическое пространство»; 3) «Пространство города»; 4) «Пространство дома»; 5) «Территория».

Тематическая группа «Дорога» состоит из двух семантических групп: 1) «Вид дороги»: *путь, украинское шлях, дорога, трасса, тропинка, перегон, перекресток*; 2) «Мера расстояния»: *километр, верста, миля, ярд*.

Тематическая группа «Географическое пространство» состоит из двух семантических групп: 1) «Географические понятия»: *горизонт, параллель, меридиан, экватор, азимут*; 2) «Стороны света»: *юг, север, запад, восток*.

Тематическая группа «Пространство города» состоит из трех семантических групп: 1) «Укрепления»: *крепость, рavelин, стена, ворота, башня, бастион*; 2) «Виды городского пространства»: *улица, авеню, площадь, бульвар, квартал, парк, двор, дворик*; 3) «Городские артефакты»: *здание, фонтан, светофор, (укр. світлофор), памятник*.

Тематическая группа «Пространство дома» не делится на семантические группы и представлена лексическими единицами: *дом, терем, квартира, комната, горница, светлица, камин, интерьер, уголок, крыша, квадратный метр, дóма* (наречие).

Тематическая группа «Территория» не делится на семантические группы и представлена именами существительными: *территория, мир, земля, зона, царство, укр. світ, укр. країна*.

Лексемы семантической группы «Вид дороги» представлены в основном именами существительными, а также несколькими прилагательными (*дорожный, придорожный*) – дериватами существительного дорога.

Лексические единицы данной группы используются в основном для наименования предприятий общественного питания, гостиниц, кэмпингов: *Перекресток* (сеть кафе и баров в Крыму), *Козацький шлях* «козацкий путь» (ресторан, трасса Симферополь – Ялта, 27-ой километр), *Придорожный* (ресторан, трасса Симферополь – Феодосия), *Дорожная* (гостиница, Ялта).

Слова семантической группы «Мера расстояний» используются в основном для наименования предприятий общественного питания, гостиниц, развлекательных комплексов: *Ярд* (отель, развлекательный комплекс, Севастополь), *Верста* (ресторан, Симферополь), *Верста* (ресторан, трасса Симферополь – Севастополь), *Клуб 40-я миля* (кафе, бильярдный клуб, Севастополь).

Обратим внимание, что в этой группе активно используется слово *верста*: «1. Русская мера длины, равная 1,06 км, применявшаяся до введе-

ния метрической системы. 2. Устар. Верстовой столб. *Только версты полосаты попадаются одне.* Пушкин» [6, т. I, с. 152]. Примечательно, что эмблемой ресторана «Верста» (трасса Симферополь – Севастополь) является именно полосатый черно-белый верстовой столб.

Слова *миля* и *ярд* являются заимствованными из английского языка.

Использование устаревших и заимствованных слов придает своеобразные коннотации романтики данным прагматонимам, связанным со сферой отдыха и развлечения.

Слова семантической группы «Географические понятия» являются собственно географическими (и отчасти геодезическими) терминами, но в то же время они широко известны и используются в разных стилях речи. Поэтому их функционирование в роли прагматонимов вполне закономерно.

Слова данной семантической группы используются для наименования различных предприятий. Наиболее высокой частотностью употребления отличаются имена *горизонт* и *меридиан*: *Горизонт*: магазин, Алушта; гостиница, Судак; гостиница, Севастополь; *Меридиан*: отель, Ялта; отель, Керчь; туристическое агентство, Симферополь. Примеры функционирования других имен в роли прагматонимов: *44 параллель* (ресторан, Ялта), *Экватор* (кафе, Симферополь), *Азимут* (кровельные работы, Симферополь).

Тематическая группа «Пространство города» является наиболее многочисленной и четко структурированной.

Семантическая группа «Укрепление» представлена лексемами, отражающими в значительной мере реалии исторического прошлого, когда город был защищен специальными укрепительными сооружениями от нападения врагов. Но и сейчас для таких крымских городов, как Севастополь, Судак, Феодосия и др., названия этих реалий сохраняют актуальность, а использование соответствующих имен в роли прагматонимов, с одной стороны, сохраняет историческую память, а с другой стороны, привлекательно для туристов.

Слова данной семантической группы служат прежде всего для наименования:

– предприятий общественного питания: *Бастيون* (кафе, Севастополь), *Бастيون* (ресторан, Севастополь), *Генуэзская крепость* (кафе, Алушта), *Гезлевские ворота* (кафе, Евпатория);

– гостиниц: *Бастيون* (гостиница, Судак), *Крепость* (гостиница, Судак);

– предприятий: *Бастيون* (охрана квартир, домов, Севастополь), *Девичья башня* (магазин ювелирных изделий, Судак), *Равелин* (торговый центр, Севастополь).

Лексические единицы семантической группы «Виды городского пространства» используются для наименования:

– предприятий общественного питания: *Улица грёз* (трактир, Симферополь), *Авеню* (бар, Симферополь), *Перекрёсток* (сеть кафе и баров),

Гостинный двор (ресторан, Симферополь), особенно активно используется слово *дворик* в атрибутивных словосочетаниях: *Крымский дворик* (сеть ресторанов), *Ялтинский дворик* (кафе, Ялта), *Корейский дворик* (ресторан, Евпатория), *Московский дворик* (ресторан, Евпатория);

– агентств по недвижимости: *Квартал* (Симферополь), *Квартал* (Евпатория);

– магазинов: *Бульвар* (магазин продуктов, Симферополь, бульвар И. Франко).

Лексические единицы семантической группы «Городские артефакты» используются чаще всего для наименования предприятий общественного питания: *Светофор* (кафе-бар, Ялта), *У фонтана* (кафе, Мисхор), а также других предприятий: *Светофор* (вещевой рынок, Симферополь), *Світлофор* (магазин светильников, Симферополь).

Лексические единицы тематической группы «Пространство дома» представлены в основном существительными, которые выступают самостоятельно и в словосочетаниях, и наречием дома. Используются преимущественно для наименования:

– агентств по недвижимости: *Горница* (Симферополь), *Дом* (Симферополь), *Дом плюс* (Симферополь), *Дом* (Ялта), *Квартирный метр* (Евпатория), *Крыша* (Симферополь), *Мир квартир* (Евпатория), *Светлица* (Симферополь), *Терем* (Симферополь), *9 этаж* (Евпатория);

– мебельных магазинов, салонов, дизайн-студий: *4 комнаты* (дизайн-студия, Симферополь), *Терем* (мебельный магазин, Евпатория), *Уголок* (мебельный магазин, Симферополь), *Красивые квартиры* (интерьер, Севастополь), *Room*, из английского «комната» (мебельный салон, Симферополь);

– других магазинов: *Чистый дом* (сеть магазинов), *Польский дом* (магазин одежды, Симферополь), *Дом обуви* (магазины в разных городах Крыма);

– предприятий общественного питания: *Как дома* (столовая, Симферополь), *У камина* (кафе, бар, Симферополь), *4 комнаты* (кафе, Симферополь);

– различных предприятий: *Автодом Крым* (автосалон, Севастополь), *Дом Быта* (во всех городах Крыма), *Гостевой дом* (гостиница, Севастополь), *Дом отдыха Фиолент* (Севастополь).

Как видно из представленных выше примеров, в подавляющем большинстве случаев наблюдается семантическое соответствие между денотатом и лексическим значением слова / словосочетания, выступающего в роли прагматонима.

Номинаторы активно используют ряд лексических единиц, которые представляются устаревшими с точки зрения современного русского языка (что зафиксировано в толковых словарях):

Горница – 1. Устар. Комната (первоначально в верхнем этаже). 2. Областное. Чистая половина крестьянской избы [6, т. I, с. 335];

Светлица, устаревшее – 1. Небольшая светлая комната в верхней части дома. 2. Светлая чистая парадная комната в доме [6, т. IV, с. 46];

Терем – жилое помещение в верхней части богатых хором или дом в виде башни в древней Руси [6, т. IV, 356].

Использование лексики такого типа применительно к реалиям современной жизни придает прагматонимам коннотативные значения надежности, верности традициям.

Тематическая группа «Территория» сравнительно немногочисленна, но лексические единицы, входящие в ее состав, отличаются высокой частотностью употребления.

Лексема *мир* функционирует в пределах данной тематической группы в значении: *Мир* – 5. «Какая-либо сфера жизни или область явлений в природе» // чего какая-либо отдельная область, сфера воспринимаемой действительности; совокупность каких-либо явлений, предметов, окружающих человека [6, т. II, с. 24].

Данный лексико-семантический вариант слова *мир* чаще всего используется в составе генетивной конструкции, где *имя* в форме родительного падежа называет род или вид предлагаемых товаров и услуг.

Данная конструкция используется для наименования:

– магазинов: *Мир встраиваемой техники* (бытовая техника, Севастополь), *Мир кожи* (магазин одежды, Симферополь), *Мир мебели* (Севастополь, сеть магазинов), *Мир книги* (Керчь);

– агентств по доставке товаров и дизайну: *Мир цветов* (доставка цветов, Симферополь), *Мир цветов* (ландшафтный дизайн, Симферополь);

– букмекерских агентств: *Мир спорта* (Симферополь);

– развлекательных заведений: *Мир бильярда* (бильярдные, Симферополь). Другой распространенной конструкцией являются композиты, в которых *мир* выступает вторым компонентом, а первый компонент называет предлагаемые товары или услуги. Данные конструкции используются в качестве прагматонимов различных предприятий; при этом часто фигурирует украинское *світ* «мир»: *Автомир* (автосервис, Симферополь), *Аэромир* (рекламное агентство, Симферополь), *Аеросвіт* (авиакомпания, Симферополь).

Таким образом, прагматонимы идеографической группы «Пространство» представляют различные виды пространства, в пределах которого живёт и действует человек. Проведенный анализ позволил сделать следующие наблюдения.

Для современных прагматонимов характерна прагматическая установка представления значительного пространства, заполненного предлагаемыми товарами и услугами; при этом особое внимание акцентируется на качественной характеристике «разнообразии»; номинаторы достаточно активно используют архаическую лексику с целью привлечения внимания

потребителя и создания дополнительных коннотативных значений типа «основательность», «надежность», «следование традициям национальной культуры», «романтичность».

Литература

1. Вернадский В.И. Размышления натуралиста / В.И. Вернадский. – Кн. 1. Пространство и время в неживой и живой природе. – М.: Наука, 1975. – 173с.
2. Кирпичева О.В. Ономастикон рекламного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук / О.В. Кирпичева. – Волгоград, 2007.
3. Михеева Л.Н. Язык, коммуникация и социальная среда: сборники научных трудов / [под редакцией профессора В.Б. Кашкина]. – Выпуск 4. – Воронеж: ВГУ, 2006. – 96 с.
4. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская / [отв. ред. А.В. Суперанская]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
5. Прадід Ю.Ф. Фразеологічна ідеографія / Ю.Ф. Прадід. – К., Сімферополь, 1997. – 252 с.
6. Словарь русского языка: В 4 т. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Русский язык, 1982
7. Суперанская А. В. Товарные знаки и знаки обслуживания / А.В. Суперанская // В пространстве филологии. – Донецк: ООО «Юго-Восток, Лтд», 2002. – С. 55-71.
8. Яковлева О.Е. Прагматонимы в системе собственных имен: семантика, функции, национально-культурная специфика / О.Е. Яковлева // Сибирский филологический журнал. – 2005. – № 1–2.–. Новосибирск: НГУ, 2005. – С. 59 - 74.
9. Яценко Т.А. Каузация в русском языковом сознании / Т.А. Яценко. – Симферополь: «ДИАЙПИ», 2006. – 355 с.

Цао Цзяци

Санкт-Петербург,

Санкт-Петербургский государственный университет

СТЕРЕОТИПНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НАСЕКОМЫХ В РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

В настоящее время феномен стереотипа является актуальной проблемой исследования, под этим термином понимается устойчивое и упрощенное представление о социальных объектах, группах, людях, явлениях, событиях, связанное с национальной спецификой. Стереотип обладает це-

лостностью, ценностной окраской, устойчивостью, консерватизмом, эмоциональностью, рациональностью, наличием оценки [1, с. 216]. Стереотипное представление же выступает как сценарий ситуаций. Оно помогает классифицировать места и идеи по их общим элементам [1, с. 217].

Пословицы являются универсальным средством вербализации национальной картины мира, свойств людей и явлений, дают им оценку или предписывают определенное поведение. Пословицы помогают нам понять свою и чужую картину мира, они выступают не только как «кладезь народной мудрости», «кодекс поведения», украшение речи, но и как «носитель наборов информации» [8, с. 5].

Установка культуры – одно из базовых понятий лингвокультурологии. Исследование установок культуры представляется необычайно интересным, так как установки культуры – «это своего рода идеалы, в соответствии с которыми личность квалифицируется как «достойная/недостойная» [6, с. 50]. Если установкам культуры, отраженным в пословицах с компонентом-названием зоонимов в целом, посвящено достаточное количество исследований [2, 9, 11, 13], то установки культуры, отраженные в пословицах с компонентом-названием насекомого, не получили должного освещения ни в русской, ни в китайской лингвистике и лингвокультурологии. Своей статьей мы надеемся восполнить этот пробел.

Для определения наиболее известных носителям русского и китайского языков насекомых нами был проведен письменный опрос. Информантам (студентам Санкт-Петербургского государственного университета) было предложено написать названия знакомых им насекомых. В опросе приняли участие 50 русских и 50 китайских респондентов. От русских участников опроса было получено 283 ответа, от китайских – 292. Наиболее частотными в ответах русских оказались следующие существительные: *комар* (34 ответа), *муха* (26), *бабочка* (24), *муравей* (21), *пчела* (19), *оса* (19), *стрекоза* (17), *паук* (12), *шмель* (10), *таракан* (10); а в ответах китайцев: *бабочка* (27), *муха* (26), *комар* (25), *пчела* (25), *муравей* (25), *сверчок* (19), *цикада* (18), *стрекоза* (18), *саранча* (13), *паук* (12).

При сравнении полученных данных можно сделать вывод о том, что основными общими прототипическими образцами в категории «насекомое» в обеих лингвокультурах выступают *комар*, *муха*, *бабочка*, *муравей*, *пчела*, *стрекоза* и *паук*. В отличие от китайцев, для носителей русского языка *оса*, *шмель* и *таракан* являются более известными, а для китайцев, в свою очередь, это *сверчок*, *цикада*, *саранча*.

Из «Большого словаря русских пословиц» [7] и «Большого словаря китайских пословиц» [5] было отобрано 313 русских и 676 китайских пословиц с компонентом-названием насекомого. Мы выделили самые частотные компоненты-названия насекомого в русских и китайских пословицах: в русских пословицах: *муха* (71), *пчела* (56), *блошка/блоха* (37), *комар* (30), *вошка/вошь* (20), *моль* (11), *жук* (10), *клоп* (10), *сверчок* (7), *мошка*

(6), *бражник* (5); а в китайских пословицах: *тутовый шелкопряд* (111), *муравей* (94), *муха* (68), *пчела* (49), *вошка/вошь* (45), *медведка восточная* (35), *саранча* (31), *личинка мухи* (26), *мотылек* (21), *блошка/блоха* (19), *цикада* (18), *жук* (16), *клоп* (14), *сверчок* (14), *богомол* (13), *бабочка* (7), *стрекоза* (6), *комар* (4).

Учитывая большую разницу в количестве пословиц в двух языках, можно заметить, что в китайской паремиологической картине мира насекомое играет более важную роль, чем в русской. Следует отметить, что и в русских, и в китайских пословицах *муха*, *пчела*, *блошка/блоха*, *комар*, *вошка/вошь*, *жук*, *клоп* и *сверчок* являются самыми частотными, поэтому в данной статье мы будем рассматривать русские и китайские паремии с этими компонентами. Для анализа было отобрано 244 русских и 198 китайских пословиц, в том числе 71 русская и 68 китайских пословиц с компонентом «муха», 56 русских и 49 китайских пословиц с компонентом «пчела», 20 русских и 45 китайских пословиц с компонентом «вошка/вошь», 37 русских и 19 китайских пословиц с компонентом «блошка/блоха», 30 русских и 4 китайских пословицы с компонентом «комар», 10 русских и 6 китайских пословиц с компонентом «жук», 10 русских и 4 китайских пословицы с компонентом «клоп», а также 10 русских и 3 китайских пословицы с компонентом «сверчок». В ходе исследования мы разделили данные пословицы на группы с точки зрения вербализуемых установок культуры. При сравнении полученных групп были выявлены общие и безэквивалентные установки культуры в русском и китайском языках.

Русские и китайские пословицы с компонентом «муха» содержат следующие общие стереотипные представления: «муха» ассоциируется с жадностью, причиняемым вредом, выступает при реализации идеи «каждому свое». Например, *жадность: Валка муха к меду* (рус.), *Не разреши мухе видеть кровь, не разреши коррупционеру видеть деньги.* (кит.)¹, *причиняемый вред: Умножил (Убил) Бог лето мухами, а зиму морозами* (рус.), *Съев муху, человек не умрет, только у него будет вздутие живота* (кит.), *«каждому свое»: Мухи к свету, а мышь во тьму* (рус.), *Лебедь любит озеро, муха любит лысого* (кит.). И в русских, и в китайских пословицах «муха» употребляется в ироничных контекстах, например, *Дешевы за морем коровы, дороги мухи; за муху с мушонком дают корову с теленком* (рус.), *Бить мух на голове тигра* (кит.) – ‘заниматься заведомо безрезультатным и опасным делом’. Существуют также и безэквивалентные установки культуры в русских и китайских пословицах: в русских пословицах, в отличие от китайских, «муха» характеризуется незначительностью, например, *Муха не прокусит брюха* (рус.), *Орел мух не ловит* (рус.); а в китайских пословицах «муха» является примером ума, смекалки и опытности, например: *ум, смекалка: Если муха держится за хвост лихого скакуна, то она мо-*

жет совершить путешествие в тысячи верст (кит.), опытность: Старая муха все знает (кит.).

Итак, стереотипное представление о мухе в большинстве русских и китайских пословиц отрицательно, она – жадная, приносит вред. Кроме того, в русских пословицах муха – незначительная, а в китайских пословицах, муха – умная, смекалистая и опытная.

В русских и китайских пословицах с компонентом «пчела» вербализуются следующие общие установки культуры: «пчела» – образец трудолюбия, бескорыстия, опасности, пользы совместного труда, например, **трудолюбие**: *Не с одного цветка пчелка мед берет (рус.), Если летом пчелы усердно работают, то зимой не нужно беспокоиться о еде (кит.), бескорыстие*: *Не для себя пчела мед толкает (рус.), Пчела не для себя носит мед (кит.), опасность*: *Не поддавайся на пчелкин мед: у нее (есть) жало в запасе (рус.), Хотя мед вкусный, но остерегайся пчелиного жала (кит.), польза совместного труда*: *Одна пчела много меду не натаскает (рус.), Одна пчела не принесет мед, одним зернышком не можешь варить кашу (кит.).* Выделяются и лакунарные установки культуры: пчела ассоциируется у русских с живучестью, избирательностью (привередливостью), например, **живучесть**: *Лихих пчел и подкур неймет (рус.), избирательность (привередливость)*: *На всяк цветок пчела садится, да не со всякого поноску берет (рус.).* А в китайских пословицах «пчела» символизирует богатство и коллективизм, например, **богатство**: *Если разводишь пчел и рыбу, то пищи и одежды будет больше, чем нужно (кит.), коллективизм*: *Не учись у паука, который тклет паутину сам; учись у пчел, которые собирают мед вместе (кит.).*

Итак, с одной стороны, в русских и китайских пословицах «пчела» характеризуется положительно: она – трудолюбивое, бескорыстное и полезное насекомое, кроме того, в русских пословицах пчела – живучая, а в китайских пословицах пчела символизирует богатство и коллективизм. Но, с другой стороны, пчела и в русских, и в китайских пословицах – опасное насекомое.

Общие установки культуры, выраженные в русских и китайских пословицах с компонентом «вошь/вошка», выглядят следующим образом: «вошь/вошка» характеризуется причиняемым вредом, и используется в ироничных пословицах, например, **вред**: *Не надобно вошь к шубе сажать (рус.), Где привидение, там и страх; где вошь, там и зуд (кит.), ироничные пословицы*: *Бывает, что и вошь кашляет (рус.), У богатых же виши имеют двойные веки (кит.).* Можно выделить лакунарные установки культуры, выраженные и в русских, и в китайских пословицах с компонентом «вошь/вошка». В русских пословицах «вошь/вошка» символизирует: безрассудность и жадность, например, **безрассудность**: *Быстрая вошка попала на гребешок (рус.), жадность*: *Не дивно тому, что вошь в пироге бывает (рус.).* У китайцев же «вошь/вошка» ассоциируется с грязью и слабо-

стью перед более сильным, например, *грязь: Где грязь, там и вши; Кто ленивый, у того и болезнь* (кит.), *слабость перед более сильным: В руках обезьян вши не уйдут* (кит.).

Итак, в русских и китайских пословицах «вошь/вошка» имеет отрицательные коннотации. И в русских, и в китайских пословицах «вошь/вошка» причиняет вред, она часто появляется в быту человека, и название этого насекомого употребляется в ироничных пословицах. Кроме того, в русских пословицах «вошь/вошка» – безрассудная и жадная, а в ряде китайских пословиц «вошь/вошка» – грязное и слабое насекомое.

Русские и китайские пословицы с компонентом «блошка/блоха» содержат следующие общие установки культуры: «блошка/блоха» ассоциируется с причиняемым вредом, незначительностью, ловкостью, например, *вред: Я тебе посажу блошку за ушко* (рус.), *Хотя блоха не поднимает ватное одеяло, но место ее укуса нестерпимо болит* (кит.), *незначительность: Слетела блошка как с пояса брошка* (рус.), *Одна блоха ватное одеяло не поднимает.* (кит.), *ловкость: За блохой да за зайцем не поспеешь* (рус.), *Блоху трудно ловить, сердце человека трудно понимать* (кит). Случаи лакунарных установок культуры выражаются в том, что «блошка/блоха» в ряде русских пословиц – пример вездесущности, реализации идеи, что «свой своего не трогает», выступает в ироничных пословицах, например, *вездесущность: И в старом блохи находятся* (рус.), *свой своего не трогает: Блоха блоху не ест* (рус.), в ироничных контекстах: *Из блохи голенище, а из спички топориче* (рус.).

Итак, в русских и китайских пословицах «блошка/блоха» характеризуется амбивалентно: «блошка/блоха» – вредное, незначительное, но в то же время и ловкое насекомое.

Общие установки культуры, вербализованные в русских и китайских пословицах с компонентом «комар», можно классифицировать следующим образом: «комар» – образец жадности, и употребляется в пословицах, выражающих идею «каждому свое», например, *жадность: Не напахать на комара опары, и пьет и хлебает* (рус.), *Служащий увидел деньги, словно комар увидел кровь* (кит.), *«каждому свое»: Слон рождает слона, а комар комара* (рус.), *Человек боится правды, лошадь боится плети, комар боится огня и дыма* (кит.). А лакунарные установки культуры выражаются в том, что в русских пословицах «комар» является примером вредности и незначительности, что обыгрывается в ироничных пословицах, например, *вредность: И большой медведь от малого комара страдает* (рус.), *незначительность: За комаром не с топором* (рус.).

Таким образом, и в русских, и в китайских пословицах «комар» – жадный, и в пословицах с названием этого насекомого реализуется идея «каждому свое». Кроме того, в русских пословицах «комар» оценивается как незначительное и вредное насекомое.

Общие установки культуры, вербализованные в русских и китайских пословицах с компонентом «жук/навозный жук», можно сформулировать следующим образом: И в русских, и в китайских пословицах «жук/навозный жук» характеризуется незначительностью и вербализует идею «каждому свое», например, *незначительность*: *И у жука рог, да петушьего бодня не стоит* (рус.), *Когда человек в беде, то даже навозный жук его жалит* (кит.), *«каждому свое»: Только жук, в навозе живучи, да чисто обихаживается* (рус.), *Дракон ищет дракона, феникс ищет феникса, навозный жук обожает коровий и лошадиный навоз* (кит.). А лакунарные установки культуры отражаются в том, что в русских пословицах «жук/навозный жук» иронически символизирует **хвастовство**, например, *Вырос наш жук боле (больше) медведя* (рус.); а в китайских пословицах «жук/навозный жук» является символом **силы коллективизма**, например, *Тигру не одолеть волчью стаю, машина перевернется из-за стаи навозных жуков* (кит.).

Итак, и в русских, и в китайских пословицах «жук/навозный жук» оценивается отрицательно: «жук/навозный жук» – незначительное насекомое, он выражает принцип - «каждому свое». Кроме того, в русских пословицах «жук/навозный жук» является примером хвастовства. А в китайских пословицах, когда много жуков собираются вместе, они могут многое сделать, т.е. коллектив сильнее одного человека.

В русских и китайских пословицах с компонентом «клоп» существуют только лакунарные установки культуры: в русских пословицах «клоп» характеризуется агрессивностью, вредностью и бесполезностью, например, *агрессивность*: *Кусает клоп, досаждает (досажает) что холоп* (рус.), *вредность*: *Попы поют над мертвым, а клопы над живым* (рус.), *бесполезность*: *Садила баба бобы, а уродились клопы* (рус.); а в китайских пословицах «клоп» – символ **незначительности и ничтожности**, например, *Когда есть деньги, можно и чёрта заставить жернов крутить; когда нет денег, даже клоп человека кусает* (кит.). Ничтожное насекомое обретает силу только в определенных обстоятельствах.

Итак, в русских и китайских пословицах «клоп» имеет отрицательные коннотации. В русских пословицах «клоп» характеризуется как агрессивное, вредное и бесполезное насекомое, а в китайских пословицах же «клоп» – ничтожный, незначительный.

Русские и китайские пословицы с компонентом «сверчок» выражают следующие общие установки культуры: и в русских, и в китайских пословицах «сверчок» реализует идею «каждому своё» и значимость, например, *«каждому свое»: Всяк сверчок знай свой шесток, а баба – свое веретено* (рус.), *У воробья гнездо, у сверчка нора* (кит.), *значимость*: *Мал сверчок, да звонко поет* (рус.), *Песня сверчков пугает ленивую хозяйку* (кит.). А лакунарные установки культуры выражаются в том, что в русских пословицах «сверчок» является символом **грязи**, например, *Сверчка не станет с*

чистоту, а погань с лишком (рус.); в китайских пословицах «сверчок» – нечто незначительное, например, *Работаешь умно, поймаешь льва; поступаешь безрассудно, даже сверчка не поймаешь* (кит.).

Итак, сверчок является компонентом пословиц, сообщающих о том, что каждый должен знать свое место, каждому своё. Сверчок оценивается и в русских, и в китайских пословицах как нечто незначительное, несущественное (благодаря маленькому размеру), однако обладающее силой (благодаря своему громкому стрекотанию).

Таким образом, стереотипное представление о проанализированных насекомых, вербализованное и в русских, и в китайских пословицах, амбивалентно. Так, в целом, образы «мухи», «вошки/вши», «блошки/блохи», «комара», «жука» и «клопа» оцениваются отрицательно, так как они играют негативную роль в жизнь человека, а «пчела» чаще воспринимается позитивно, как полезное насекомое, но, по отношению к человеку «пчела» выступает и как опасное насекомое. «Сверчок» оценивается и в русских, и в китайских пословицах как нечто незначительное, несущественное, однако обладающее силой.

Русские и китайские пословицы с компонентом-названием насекомого имеют больше общих, чем лакунарных установок культуры. Любопытно, что такие насекомые, как «муха», «комар», «навозный жук» используются и в русских, и в китайских пословицах для вербализации идеи «каждому свое». Наименования насекомых используются в ироничных пословицах и русского, и китайского языков. Следует отметить, что относительно такого насекомого, как «клоп», общих установок культуры в русских и китайских пословицах не существует.

Различия стереотипных представлений о названиях насекомых в пословицах двух языков можно наглядно представить в таблице.

Таблица: *Различия в стереотипном представлении о насекомых*

<i>Название насекомого</i>	<i>Стереотипное представление</i>	
	<i>в русских пословицах</i>	<i>в китайских пословицах</i>
<i>Муха</i>	незначительность	смекалка, опытность
<i>Пчела</i>	избирательность (привередливость), живучесть	богатство
<i>Вошь (вошка)</i>	безрассудность, жадность	грязь, слабость перед сильным
<i>Блоха (блошка)</i>	вездесущность, «свой своего не трогает»	вред, незначительность, ловкость
<i>Комар</i>	незначительность	-
<i>Жук</i>	хвастовство	сила коллективизма
<i>Клоп</i>	агрессивность, вред, бесполезность	незначительность
<i>Сверчок</i>	грязь	незначительность

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что существует общий набор дифференциальных признаков, приписываемый насекомым в паремиологическом фонде русского и китайского языков. Национальная специфика проявляется в различной комбинации этих признаков, выдвигании на первый план положительных или отрицательных характеристик.

Результаты исследования могут быть использованы в преподавании русского языка как иностранного, в лекционных курсах по культуре речи, лингвокультурологии, теории и практике перевода, лингвострановедению и культурологии, а также в лексикографической практике при составлении учебных словарей.

Литература

1. Базарбаева А.С. Автостереотипы русских в паремиологическом фонде русского языка / А.С. Базарбаева. – Казахстан: КазНТУ, 2013. – С. 214-219.
2. Бичер Омер Русские пословицы и поговорки с компонентом-зоонимом (на фоне турецкого языка) / Бичер Омер. – Смоленск: ФГБОУ. – 2016. – 158 с.
3. Большой толковый словарь русского языка / [сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов]. – СПб., 1998. – 1536 с.
4. Вэнь Дуаньчжен. Большой словарь пословиц. – Пекин: Филологическое изд-во, 2004. – 310 с. (Перевод Цао Цзяци)
5. Вэнь Дуаньчжэн. Большой словарь китайских пословиц. – Шанхай: Цишу, 2011. – 638 с. (Перевод Цао Цзяци)
6. Маслова В.А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр Академия, 2001. – 208 с.
7. Мокиенко В. М. Большой словарь русских пословиц / В.М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е.К. Николаева. – М.: ЗАО ОЛМА Медиа Групп, 2010. – 1024 с.
8. Никитина Т. Г. Большой словарь примет: ок. 15000 единиц /Т.Г. Никитина, Е.И. Рогалева, Н.Н. Иванова. – М.: АСТ : Астрель, 2009. – 687.
9. Плескачева Я.С. Лингвокультурологические особенности пословиц с зоонимами в английском, немецком и русском языках / Я.С. Плескачева. – Челябинск: Lingua mobilis. – 2014. – С. 83-90.
10. Ренц Т.Г. Словарь лингвистических терминов на английском языке / Т.Г. Ренц, А. Э. Рыцарева. – Волгоград: Изд-во ВолГУ. – 2003. – С. 347.
11. Се Цюцзюй. Сравнение русских и китайских пословиц и фразеологизмов с компонентом-названием зоонимов / Се Цюцзюй. – Дацин: Цзяоюй Юйжэнь. – 2007. – С. 24-25.
12. Селиверстова Е.И. Пространство русской пословицы: постоянство и

изменчивость / Е.И. Селиверстова. – СПб.: ООО "МИРС", 2009. – 270 с.

13. Сюй Хаоин. Русские паремии с компонентом – зоонимом в лингвокультурологическом аспекте (на фоне китайского языка) / Сюй Хаоин. – СПб: СПбГУ. – 2012.

¹Здесь и далее приводится буквальный перевод на русский язык. Перевод автора – Цао Цзяци.

Цзян Сюехуа
Санкт-Петербург
Санкт-Петербургский государственный университет

КИТАЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Межкультурная коммуникация – это связь и общение между представителями различных культур. Она понимается как адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [1, с. 26].

Язык принадлежит к тем общественным явлениям, которые быстро реагируют на потребности общества. Заимствования становятся результатом контактов, взаимоотношений народов, государств. Поэтому изучение заимствований поможет узнать не только их понятийное значение, но и коннотативное значение и постепенно привести к пониманию национальной культуры.

Во время строительства Китайско-Восточной железной дороги (КВЖД) многие русские инженеры, работники, военные и др. приехали в Харбин. После Октябрьской революции 1917 года большой поток русских эмигрантов хлынул в Харбин, значительно увеличилось население города. Сосуществование и общая трудовая деятельность народов Китая и России создали оригинальный и сильный гибрид. Образ жизни и общения между русскими и харбинцами нашли отражение в языке. Все это привело к появлению большого количества заимствований из китайского языка в русскую речь.

В настоящее время обычно выделяют экстралингвистические и внутрilingвистические причины заимствований. По мнению Д. С. Лоте, экстралингвистической причиной заимствования является культурное влияние одного народа на другой. Обратимся теперь к внутрilingвистическим причинам лексических заимствований, среди которых Д. С. Лотте выделял следующие:

1) отсутствие в родном языке эквивалентного слова или понятия;

2) тенденция использования одного заимствованного слова вместо описательного оборота;

3) стремление к повышению и сохранению коммуникативной четкости лексических единиц, которое выражается в устранении полисемии или омонимии в заимствующем языке;

4) потребность в детализации соответствующего значения, разграничении некоторых его смысловых оттенков путем прикрепления их к разным словам;

5) тенденция к экспрессивности, ведущая к появлению иноязычных стилистических синонимов;

6) отсутствие в родном языке возможности образования производных от имеющегося в данном языке исходного слова;

7) накопление в заимствующем языке однотипных слов, у которых намечается вычленение одного из подобных элементов, таким образом заимствуются морфемы и словообразовательные элементы [2, с. 112].

Отсутствие в языке эквивалентного слова является наиболее очевидной причиной лексического заимствования. Мы попробуем объяснить значения следующих типичных заимствований, которые выявлены нами в текстах книг «Судьбы» [3], «Дороги» [4] и «Русский Харбин» [5]. Китайские слова-заимствования представлены в русском языке следующими тематическими группами.

1. Общественное положение человека:

хунхузы [5, с. 39] – (кит. букв. Краснобородый) В Манчжурии и Северном Китае член шайки бандитов, грабителей.

та-ши-фу [5, с. 17] – отличный повар китаец, шифу – отец-учитель или отец-наставник, мастер своего дела, умелец;

Лю Цзежун [4, с. 39] – (др. имя Лю Шаочжу) Китайский революционер, участник первых двух конгрессов Коминтерна. В возрасте пяти лет уехал с отцом в Россию. На прошедшем в декабре 1918 в Петрограде совещании китайских и корейских рабочих организаций в России, в ходе которого все китайские организации в Советской России были объединены в «Союз китайских рабочих в России», он был избран его председателем.

2. Название городов, районов:

Маньчжоу-Го [5, с. 42] – (кит. букв. Государство Маньчжурия, 1932–1934), «Даманьчжоудиго» (кит. букв. Великая Маньчжурская империя, 1934–1945), марионеточное государство на территории Маньчжурии и части Внутренней Монголии, находившееся в полной зависимости от Японии. Столица – Синьцин (означает «Новая столица», ныне Чанчунь), во главе государства был поставлен последний китайский император Пу И.

Фудзядян [5, с. 8] – (ныне район Дваовэй) типичный китайский район начался с четырех больших фанз на берегу Сунгари, семья Фу (фамилия) прибыла в Харбин и открыла аптеку и постоялый двор, который установил самую низкую цену на проживание. Фудзядян не был зависим от КВЖД,

начал стремительно расти как прилегающая к строительству территория. Туда многочисленные китайские и иностранные бизнесмены приехали заниматься бизнесом, а большое количество бедных людей или чернорабочих зарабатывали там на жизнь. Через несколько лет этот район сравнялся по населению со всем остальным Харбином. Западная, более ранняя часть Фудзядяна, имеет плотную хаотичную застройку, восточная – регулярную планировку.

Ханьдаохэдзы [3, с. 34] – русский поселок на КВЖД, станция третьего класса, транзитный узел железной дороги Восток-Цин, собравшая десятки тысяч рабочих, занимавшихся железнодорожным строительством. Сохранилось более 200 неповрежденных зданий в русском стиле, деревянная церковь, несколько жилых, типично русских одноэтажных зданий и депо. Здесь открыты Музей паровоза и Музей КВЖД.

3. Реалии природно-географической сферы:

а) растения:

женьшень [5, с. 12] – (кит.) дальневосточное многолетнее дикорастущее травянистое растение семейства аралиевых, корень которого применяется традиционной китайской медициной как универсальное лечебное средство, также его используют в приготовлении пищи. Считается, что препараты женьшеня продлевают жизнь и молодость.

ула [5, с. 12] – (от маньчжурск.) многолетнее дикорастущее травянистое растение с тонкими стеблевыми листьями и дернистыми и пучковатыми корнями. Может использоваться как соломенная обувь и тьюфяки для сохранения тепла, древесноволокнистая плита, ремесленное изделие.

гаолян [3, с. 33] – (от кит. Каолианги – высокая трава) зерновой и кормовой злак с очень высоким стеблем и широкими листьями, разнообразность сорго, маньчжурское просо, китайское просо. [6]

б) природное явление:

тайфун [3, с. 91] – (от кит. сл. тай - большой и фен, фын - ветер). сильные бури циклонического характера в Китайском и Японском морях, с мая до половины ноября. [7]

4. Реалии бытовой сферы:

а) питание:

ханшин [5, с. 91] – китайская хлебная водка, то же, что ханжа. Традиционный китайский крепкий алкогольный напиток, который выделяли из пшеницы, риса, кукурузы, чумизы и гаоляна. Вкус ханшина зависит не только от самого продукта, но и от способа его очистки. Имеет цвет от мутного до прозрачного и специфический запах. В самом Китае этот напиток так же называют байцзю или шаоцзю (букв. горячее вино). Получил известность в русской среде в середине 19 века.

б) жилище:

фанза [5, с. 7] – (от кит. фанцзы, букв. дом) типовое китайское жилище прямоугольной формы, с 2-мя или 3-мя комнатами. Стены глини-

стые, саманные и каменные, на каркасе из деревянных столбов, крыша из двуската или тростника, соломы или черепицы. Удивительно, но в Китае, такие жилища соседствуют с более современными зданиями.

в) транспорт:

мачэ [5, с. 37] – китайская лошадиная повозка с рикшами и двумя колесами, телега, экипаж, а также извозчик.

г) денежные единицы:

даян [3, с. 38] – Китайский серебряный юань или китайские монеты с портретом Юань Шикая.

д) игры:

мачжан [3, с. 69], *мачжонг* [3, с. 166] – в наше время пишется *маджонг*, древняя китайская игра, которая со временем получила распространение по всему миру и стала весьма популярна. Так называемые «шанхайский пасьянс» и «китайское домино» в России.

5. Оценка:

Вуд [4, с. 19] – натуральное число «пять» или высшая оценка, «пятёрка».

хаокан [5, с. 224] – красиво, хорошо выглядит.

В основном все эти слова были связаны с повседневной жизнью и прочно вошли в обиход в период наиболее плотного соприкосновения двух культур. Культура представляет собой совокупность форм человеческой деятельности, влияет на способ выражения мысли, а язык – зеркало культуры, отражает ее изменения и развитие. Отношений между языком и культурой отражает особенный образ жизни, традиции и мышления. Только сочетание этих двух видов знания - языка и культуры - обеспечивает эффективное и плодотворное общение. Таким образом, взаимодействие российской и китайской культурных традиций нашло отражение и в русском языке в виде появления в нем китайских заимствований.

В настоящее время китайско-российские отношения находятся на самом высоком уровне взаимодействия за всю историю развития отношений между двумя странами в политике, экономике, культуре и т.д. Сегодня огромное количество жителей России и Китая общаются и посещают друг друга как туристы, бизнесмены и политики. Список заимствований будет расти и способствовать укреплению связей двух языков и культур.

Литература

1. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: 1990. – 120 с.
2. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов Д.С. Лотте. – М.: Наука, 1982. – 149 с.
3. Ильина Н.И. Судьбы / Н.И. Ильина. – М.: Советский писатель, 1980. – 304 с.

4. Ильина Н.И. Дороги / Н.И. Ильина. – М.: Советский писатель, 1983. – 336 с.
5. Русский Харбин / Сост., предисл. и коммент. Е. П. Таскиной. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 272 с.
6. Словарь русского языка: В 4-х т. / [под ред. А. П. Евгеньевой]. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999
7. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. Материалы для лексической разработки заимствованных слов в русской литературной речи / [под ред. А.Н. Чудинова]. – 3-е изд. – СПб.: Изд. В.И. Губинского, 1910.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Адамова Гуля	преподаватель Международного казахско-турецкого университета им. Ясави (г. Шымкент, Казахстан)
Аксенова Анастасия Теймуразовна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Тверского государственного медицинского университета (г. Тверь, Россия)
Антипова Ольга Владимировна	старший преподаватель Воронежского государственного лесотехнического университета (г. Воронеж, Россия)
Белихина Елена Николаевна	старший преподаватель Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (г. Москва, Россия)
Беляева Елена Владимировна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета (г. Красноярск, Россия)
Березняцкая Марина Анатольевна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Инженерной академии Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия)
Бойцов Иван Арсентьевич	кандидат филологических наук, доцент Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия)
Будильцева Марина Борисовна	кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка Инженерной академии Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия)
Буркова Светлана Сергеевна	кандидат филологических наук, старший преподаватель Военно-воздушной академии им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (г. Воронеж, Россия)
Бурченкова Александра Александровна	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации им. Маршала Советского Союза А.М. Василевского (г. Смоленск, Россия)

Варламова Ирина Юрьевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Инженерной академии Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия)
Верещагина Анна Николаевна	преподаватель языкового центра IBEWIN (г. Кайфен, КНР)
Верещагина Ольга Николаевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Ярославского высшего военного училища противоздушной обороны (г. Ярославль, Россия)
Волкова Екатерина Анатольевна	кандидат филологических наук, доцент Нижегородской государственной медицинской академии (г. Н.Новгород, Россия)
Ву Тхыонг Линь	кандидат филологических наук, преподаватель Данангского педагогического института (г. Дананг, Вьетнам)
Вэй Сяо	аспирант Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия). Научный руководитель: д.ф.н., профессор Зиновьева Елена Иннокентьевна
Гайдукова Ольга Владимировна	старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного подготовительного факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (г. Москва, Россия)
Гезайли Надя	доктор филологических наук, доцент кафедры турецкого и русского языков, преподаватель русского языка, зам. декана по научному исследованию факультета арабской филологии и восточных языков университета Алжир 2 им. Абу Элькасем Саад Аллах (г. Алжир, Алжир)
Гриднева Валентина Николаевна	кандидат филологических наук, доцент Воронежского государственного лесотехнического университета (г. Воронеж, Россия)
Грязнова Анна Юрьевна	кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и фольклора филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Гуреев Владимир Николаевич	кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук и искусств фило-

	логического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Дунькович Жанна Александровна	старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи Военной академии Республики Беларусь (г. Минск, Республика Беларусь)
Евграфова Анастасия Евгеньевна	кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва, Россия)
Жанабаева Кантгул	учитель русского языка и литературы средней школы № 58 (г. Шымкент, Казахстан)
Земскова Людмила Петровна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Зиновьева Елена Иннокентьевна	доктор филологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия)
Измайлова Екатерина Витальевна	студентка 4 курса Института филологии и журналистики Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (г. Саратов, Россия). Научный руководитель: к.ф.н., доцент Яхина Диляра Инсановна
Ильина Татьяна Вячеславовна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Калдыкозова Сандугаш Еркимбековна	кандидат педагогических наук, доцент Южно-Казахстанский университет им. М.Ауезова (г. Шымкент, Казахстан)
Камбаралиева Уулкан Джолдошбековна	доктор филологических наук, доцент Американского университета в Центральной Азии (г. Бишкек, Киргизская Республика)

Карапетян Наталья Григорьевна	доцент кафедры русского языка Инженерной академии Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия)
Ким Чжаехиеок	студент 4 курса Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия). Научный руководитель: д.ф.н., профессор Зиновьева Елена Иннокентьевна
Козакова Александра Алексеевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и сравнительного языкознания Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону, Россия)
Кононова Валентина Анатольевна	старший преподаватель Военной академии воздушно-космической обороны им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова (г. Тверь, Россия)
Копров Виктор Юрьевич	доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Кордюкова Анастасия Алексеевна	преподаватель Военной академии воздушно-космической обороны им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова (г. Тверь, Россия)
Корноголуб Елена Васильевна	преподаватель, зам. декана филологического факультета Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика)
Кузнецова Надежда Викторовна	кандидат филологических наук, доцент Военной академии воздушно-космической обороны им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова (г. Тверь, Россия)
Куйдина Елена Петровна	кандидат филологических наук, преподаватель кафедры гуманитарных наук и искусств филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)

Ларионова Александра Викторовна	преподаватель Военной академии воздушно-космической обороны им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова (г. Тверь, Россия)
Лебедева Александра Леонидовна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Ли Кунь	старший преподаватель Шаньдунского университета путей сообщения (г. Цзинань, КНР)
Литвинова Ирина Александровна	кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и сравнительного языкознания Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону, Россия)
Луца Рада Александровна	преподаватель факультета русского языка Сычуаньского университета иностранных языков (г. Чунцин, КНР)
Лю Хаотун	студент 4 курса филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия). Научный руководитель: к.ф.н., доцент Мирошникова Марина Григорьевна
Малиновская Мария Ивановна	студентка 4 курса бакалавриата отделения РКИ Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия). Научный руководитель: д.ф.н., профессор Зиновьева Елена Иннокентьевна
Мартьянова Наталья Анатольевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета (г. Красноярск, Россия)
Матвеева Оксана Ивановна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Маточкина Анна Евгеньевна	магистр, старший лектор Панъевропейского университета «Апеирон» (г. Баня Лука, Босния и Герцеговина).

Мирошникова Марина Григорьевна	кандидат филологических наук, доцент Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия)
Михайлова Ирина Вячеславовна	преподаватель кафедры гуманитарных наук и искусств филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Младенович Майя	магистрантка филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия). Научный руководитель: д.ф.н., профессор Зиновьева Елена Иннокентьевна
Муллинова Ольга Александровна	кандидат филологических наук, доцент, доцент Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова (г. Краснодар, Россия)
Муллинова Татьяна Александровна	кандидат филологических наук, доцент, старший преподаватель Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова (г. Краснодар, Россия)
Мухаммад Людмила Петровна	доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного подготовительного факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (г. Москва, Россия)
Назарова Ирина Владимировна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных наук и искусств филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Нго Тхи Куен	преподаватель русского языка Института иностранных языков при Ханойском государственном университете (г. Ханой, Вьетнам).
Нгуен Тхи Ко	кандидат педагогических наук, старший преподаватель Института иностранных языков при Ханойском государственном университете (г. Ханой, Вьетнам)
Орехова Екатерина Евгеньевна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов

	Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Парочкина Мария Михайловна	кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русистика» Московского государственного автомобильно-дорожного технического университета (г. Москва, Россия)
Пляскова Елена Аркадьевна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных наук и искусств филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Погорелова Мария Валериевна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных наук и искусств филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Пугачев Иван Алексеевич	доктор наук, профессор, декан факультета повышения квалификации Российского университета дружбы народов, зав. кафедрой русского языка Инженерной академии Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия)
Ризова Нинель	студентка 1 курса лечебного факультета Тверского государственного медицинского университета (г. Тверь, Россия)
Рискелдиева Жамила Алимбековна	Старший преподаватель Южно-Казахстанского университета им. М. Ауезова (г. Шымкент, Казахстан)
Рогожина Елена Игоревна	студентка 4 курса Института филологии и журналистики Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (г. Саратов, Россия). Научный руководитель: к.ф.н., доцент Яхина Диляра Инсановна
Рыбакова Ольга Ивановна	кандидат филологических наук, доцент, профессор Военной академии воздушно-космической обороны им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова (г.Тверь, Россия)

Рыбачева Лариса Васильевна	кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных наук и искусств филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Рукавишникова Светлана Михайловна	старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи Военной академии Республики Беларусь (г. Минск, Республика Беларусь)
Саввина Светлана Леонидовна	старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Свешникова Ольга Андреевна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Инженерной академии Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия)
Соколова Анастасия Александровна	кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Тюменского высшего военно-инженерного командного училища им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова (г. Тюмень, Россия)
Срибуньякорн Джеттарин	магистр филологии (г. Супханбури, Таиланд)
Стернин Иосиф Абрамович	доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и стилистики филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Столетова Екатерина Константиновна	кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ подготовительного факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (г. Москва, Россия)
Сунь Юйминь	кандидат филологических наук, старший преподаватель, заместитель заведующего русским центром университета Санья (г. Санья, КНР)
Таирова Алена Вениаминовна	доцент кафедры русского языка как иностранного Владимирского государственного университета (г. Владимир, Россия)

Темирбекова Галия Азатбековна	кандидат педагогических наук, доцент Южно-Казахстанского университета им.М. Ауезова (г. Шымкент, Казахстан)
Тернова Татьяна Анатольевна	доктор филологических наук, доцент кафедры русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и фольклора филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Толкачева Наталья Николаевна	ассистент кафедры русского языка Тверского государственного медицинского университета (г. Тверь, Россия)
Троцюк Светлана Николаевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и предвузовской подготовки Российского государственного гидрометеорологического университета (г. Санкт-Петербург, Россия)
У Янань	старший преподаватель, заведующий кафедрой русского языка университета Санья (г. Санья, КНР)
Усатюк Наталья Борисовна	старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Омского автобронетанкового инженерного института (г. Омск, Россия)
Устинов Анатолий Юрьевич	доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Россия)
Фатеева Наталья Александровна	старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Тюменского высшего военно-инженерного командного училища имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова (г. Тюмень, Россия)
Фатеева Светлана Ивановна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и культуры речи Военной академии Республики Беларусь (г. Минск, Республика Беларусь)
Фаттахова Амина Рустамовна	преподаватель Ташкентского государственного юридического университета (г. Ташкент, Республика Узбекистан)
Федорова Екатерина Владимировна	старший преподаватель Военной академии воздушно-космической обороны им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова (г. Тверь, Россия)

Филатова Вера Борисовна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Халеева Ольга Николаевна	кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного подготовительного факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (г. Москва, Россия)
Хоменко Ирина Брониславовна	старший преподаватель Военной академии воздушно-космической обороны им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова (г. Тверь, Россия)
Хохлова Татьяна Ивановна	кандидат филологических наук, доцент, доцент Военной академии воздушно-космической обороны им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова (г. Тверь, Россия)
Хуонг Тхи Тху Чанг	кандидат филологических наук, преподаватель Института иностранных языков при Ханойском государственном университете (г. Ханой, Вьетнам)
Цао Цзяци	аспирант Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия). Научный руководитель: д.ф.н., профессор Зиновьева Елена Иннокентьевна
Цзян Сюехуа	аспирантка Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия). Научный руководитель: д.ф.н., профессор Рождественская Татьяна Всеволодовна
Цуй Чжэнлин	магистр русского языка и литературы, преподаватель Шаньдунского университета путей сообщения (г. Цзинань, КНР), Столичного педагогического университета (г. Пекин, КНР)
Чьонг Тхи Фьонг Тхань	аспирантка филологического факультета Воронежского государственного университета. Научный руководитель: д.ф.н., проф. Ковалев Геннадий Филиппович (г. Воронеж, Россия)
Чжэн Мяньюань	стажёр Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)

Швецова Ольга Анатольевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Штехман Елена Александровна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Военного университета (г. Москва, Россия)
Щербакова Эльвира Васильевна	кандидат филологических наук, ассистент кафедры теории, истории и методики преподавания русского языка и литературы Воронежского государственного педагогического университета (г. Воронеж, Россия)
Яровая Татьяна Юрьевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Яхина Диляра Инсановна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, речевой коммуникации и русского как иностранного Института филологии и журналистики Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (г. Саратов, Россия)