

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

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
РУССКОГО ЯЗЫКА
И МЕТОДИКИ
ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ**

**Материалы
XIII Студенческой научно-практической
конференции**

Москва, РУДН, 22 апреля 2016 г.

Москва
Российский университет дружбы народов
2016

УДК 372.881.161.1(063)
ББК 81.2Рус-9
А43

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Редакционная коллегия:
В.М. Шаклеин – главный редактор,
В.В. Антонова, И.М. Логинова, С.А. Хавронина, О.С. Завьялова

А43 **Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания** : материалы XIII Студенческой научно-практической конференции. Москва, РУДН, 22 апреля 2016 г. – Москва : РУДН, 2016. – 153 с.

ISBN 978-5-209-07264-5

В настоящий сборник включены тексты докладов, которые были представлены на XIII Студенческой научно-практической конференции «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания», состоявшейся 22 апреля 2016 года в Российском университете дружбы народов.

УДК 372.881.161.1(063)
ББК 81.2Рус-9

ISBN 978-5-209-07264-5

© Коллектив авторов, 2016
© Российский университет дружбы народов,
Издательство, 2016

Ал Фалки Сара Карим
(*Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого*)

К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ АНГЛИЦИЗМОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Общеизвестно, что в каждом языке есть слова, заимствованные из других языков. Русский язык не является исключением. В различные периоды его развития словарный состав пополнялся лексическими единицами как из славянских, так и неславянских языков.

В настоящее время заимствование является одной из ведущих тенденций в русском языке. Считается, что количество лексических заимствований на текущий момент не превышает 10 %. Большинство лингвистов не испытывают серьёзных опасений по поводу увеличения количества заимствованных слов, так как язык является саморегулирующейся системой, он способен оставить всё лучшее и отсеять лишнее.

Как показывают наблюдения, начиная с 1980-1990-ых годов 20-го века по настоящее время русский язык подвергается мощному воздействию англо-американской культуры. Англицизмы проникли в различные сферы: техническую (*файл, компьютер*), финансовую (*бартер, брокер*), общественно-политическую (*брифинг, рейтинг, импичмент*) и т. д.

В чём же состоят причины этого явления?

Прежде всего, это расширение по всем направлениям контактов с окружающим миром, в котором основным языком международного общения является английский. Кроме того, важными факторами являются:

- массовое изучение иностранных языков;
- широкое использование двуязычного Интернета;
- необходимость отражения в русском языке новых реалий нашей жизни, например, появившихся в связи с широким

использованием Интернета, компьютеров и мобильных телефонов;

– желание и необходимость использовать в рамках специализированного общения одних и тех же слов, в частности терминов для обеспечения адекватного понимания, например, в науке и технике, в экономике и финансах и других областях;

– желание украсить свой язык иностранными словами и тем самым придать своей речи большую значимость, повысить её социальный статус и показать, что пользующийся языком идёт в ногу со временем. Ярким примером тому являются случаи замены слов на новые синонимичные им английские слова, что часто имеет совсем противоположный эффект и может вызывать раздражение;

– существующая в языке необходимость время от времени при наличии соответствующих условий обновлять некоторую часть лексического состава. Хорошим примером этого может служить замена уже существующих в языке иностранных слов на новые иностранные слова.

Заемствованное слово может сохранять в русском языке ту же звуковую оболочку и значение, что и в языке-источнике. Иногда некоторые слова и графически передаются средствами языка-источника, например: *вау* (англ. wow), *хэппи-энд* (англ. happy end). Иностранцы, изучающие русский язык, как правило, владеют английским языком и подобные заимствования в русском тексте не вызывают трудностей.

Однако на русской почве у заимствованного слова может появиться семантико-стилистическая специфика, приобретает фоновый компонент, наращиваются национально-культурные коннотации. Так, трудности могут вызвать производные от английских слов, получившие русские аффиксы: *аскать* (от ask – просить), *коннектиться* (от connect – соединяться, связываться). Поэтому необходима работа, направленная на демонстрацию словообразовательного потенциала русского языка.

Процесс заимствования из английского языка в русском усиливается в настоящее время, поскольку английский язык является основой многих профессиональных языков, широко используется в молодёжном сленге. С одной стороны, этот процесс неизбежен, но с другой стороны, необходимо сохранить культурную основу языка.

Литература

1. *Крысин Л.П.* Слово в современных текстах и словарях. Очерки о русской лексике и лексикографии. – М., 2008.
2. *Маринова Е.В.* Иноязычные слова в русской речи конца XX – начала XXI в.: проблемы освоения и функционирования. – М., 2008.
3. *Русский язык конца XX столетия (1985-1995).* – М., 1996.
4. *Русский язык сегодня.* Вып. 4. Проблемы языковой нормы / Сб. статей. – М., 2006.
5. *Современный русский язык. Социальная и функциональная дифференциация.* – М., 2003.

Аль Анбаги Шайма Тамер Хасан
(*Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого*)

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА В АРАБСКОЙ АУДИТОРИИ

Правильное произношение является необходимым условием успешного овладения иностранным языком.

Как известно, необходимо учитывать структуру родного языка при помощи сопоставления ее со структурой русского языка. Трудности в овладении русской фонетикой объясняются различиями между арабской и русской фонетической системами [Зайдия 2001].

При работе над русскими согласными следует отметить, что согласный звук в этом языке может быть либо твердым, либо мягким. Роль преподавателя состоит в том, чтобы помочь студентам уяснить противопоставление «твердость – мягкость» в русском языке.

В арабском языке имеется только 5 пар согласных, противопоставленных по глухости / звонкости, а в русском – 11 пар. Арабоязычающие студенты допускают ошибки при выборе согласного: *баба* вместо *папа*, *бочка* вместо *почка* – это является результатом отсутствия в арабском языке пары согласных *п – б*.

Преподавателю нужно обратить внимание на то, что звук *а* в ударной и безударной позициях произносится в арабском языке как *а*. В арабском языке есть только три гласных звука: *а, и, у*.

При произнесении вслух этих гласных арабские студенты не умеют их четко дифференцировать: *а* перед средними согласными приближается к *э*: [э]том, вм. [а]том, *у* слабее лабиализуется и иногда сближается с *о*: [о]рок, вм. [урок].

Тексты с огласовками используются только в Коране и в учебниках арабского языка, поэтому арабские студенты де-

лают множество ошибок в написании гласных [Зайдия 2001]. Кроме того, в арабском письме обозначаются только согласные звуки, нет различия между печатным и письменным вариантами написания букв.

В отличие от русского языка, в арабском языке встречаются не более двух согласных подряд, в то время как в русском языке встречаются три или четыре согласных подряд. В арабском языке место и характер ударения зависит от типа и количества слога, арабское слово может иметь главное и второстепенное ударения, этот факт не должен мешать преподавателю при работе над ритмикой ударения в русских словах [Зайдия 2001].

Различие слогов русского и арабского языков состоит в том, что слог в арабском языке всегда начинается с одного согласного и не зависит от ударения, слоги сохраняют долготу и краткость, которая обусловлена фонетическим противопоставлением гласных.

Стоит отметить, что эти различия русского и арабского языков объясняют появление фонетических ошибок у арабских студентов. Преподавателю необходимо учитывать эти различия при отборе материала и упражнений для арабских студентов при обучении фонетике русского языка.

Литература

Зайдия С. О преподавании русского языка в Дамасском университете // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 2.

Бога Дамиан
(Российский университет дружбы народов)

РОЛЬ ПИСЬМА В ПРАКТИЧЕСКОМ ОВЛАДЕНИИ РУССКИМ ЯЗЫКОМ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИСПАНОГОВОРЯЩИМИ СТУДЕНТАМИ

Известно, что особое значение имеет начальный этап при изучении иностранного языка. Он определяет дальнейшее успешное обучение студентов на неродном языке в высшей школе. Чем лучше будет усвоен изначально грамматический материал, тем легче будет справляться студент с трудностями на старших курсах, продолжая изучать иностранный язык и осваивая знания, касающиеся его будущей профессии.

Испаноговорящие студенты, на первый взгляд, не испытывают больших затруднений при изучении русского языка. Они начинают довольно быстро говорить и воспринимать русскую речь. Это частично объясняется хорошей слуховой и визуальной памятью, развитой, по-видимому, благодаря традициям обучения в испаноговорящих странах, где требуется активная работа на уроках, и особенностями орфографии в испанском языке. Пишется практически, как слышится, в связи с чем преподавателем во время занятий больше внимания уделяется не письму, а устным ответам.

Тем не менее при обучении испаноговорящих студентов существуют определённые проблемы, которые при отсутствии должного внимания со стороны преподавателя-русиста так и останутся препятствием для успешного обучения на старших курсах, когда уже требуется выполнять задания более высокого уровня, в том числе письменные (курсовые работы, диплом).

На начальном этапе испаноговорящие студенты встречаются с трудностями разного характера. Это обусловлено различием в языках (в фонетике, лексике, грамматике, пись-

ме). Так, в отличие от испанского языка, в русском есть три рода: женский, мужской и средний. Эта особенность осложняется для испаноговорящих студентов различием между устной и письменной формами русского языка. Например, написание слова «небо» (средний род) не совпадает с его произношением [н'эба]. Происходит редукция. Таким образом, обучающийся, чей родной язык испанский, может ошибиться, определив на слух род слова «небо» как женский. Неправильно усвоив, студент будет в дальнейшем некорректно строить предложение в целом. Таким образом, требуется особое внимание при работе с грамматической категорией рода в испаноговорящей аудитории.

Как уже было сказано выше, у испаноговорящих студентов преобладает слуховое и зрительное восприятие. Однако, «педагогические выводы из учения о типах памяти заключаются в том правиле, которое предписывает педагогу пользоваться при запоминании различными путями. Чем более различными путями войдет реакция в нервную систему, тем прочнее она там удержится» [Выготский 1996; 135]. Таким образом, более целесообразно подключать и память, связанную с движением, поскольку студенты «... при изучении иностранного языка видят слово, написанное перед ними, слышат его произнесенным, сами повторяют его и записывают, этим обеспечивается точность и легкость усвоения» [там же, 135].

В связи с этим предлагается обратить внимание на особую роль письма при обучении грамматике (категории рода) испаноговорящих студентов. На практических занятиях, а также в качестве домашних заданий необходимо включать как можно больше письменных заданий, помогающих усвоению и закреплению материала. Однако характер таких заданий должен быть как можно более разнообразным, носить творческий характер. Этого требуют темперамент и физиологические особенности студентов из испаноговорящих стран (эмоциональность, активность и т. п.).

Итак, письменная речь на старших курсах очень часто становится «камнем преткновения» для любого иностранного студента, в том числе и для испаноговорящего. Для того чтобы избежать этого, необходимо уделять как можно больше внимания развитию «памяти движения» ещё на начальном этапе.

Литература

1. *Виноградов В.С., Милославский И.Г.* Сопоставительная морфология русского и испанского языков. – М., 1986.
2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М., 1996.

Ван Сюань

(Российский университет дружбы народов)

О СПОСОБАХ ПЕРЕДАЧИ ЗНАЧЕНИЙ ПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ СРЕДСТВАМИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Русские приставочные глаголы, в которых приставки являются словообразовательной морфемой, – трудный для китайских учащихся раздел русской грамматики. По мнению А.Н. Барыкиной, В.В. Добровольской, сложность этой темы для иностранцев связана с обилием глагольных приставок в русском языке, многообразием их значений, закономерностями лексической и синтаксической сочетаемости приставочных глаголов, использованием их в контексте [Барыкина, Добровольская 2015; 4].

Особое место среди приставочных глаголов занимают глаголы движения, обозначающие движение, перемещение в пространстве и имеющие двоякие формы несовершенного вида. [Розенталь, Теленкова 1985; 47] К ним относятся: *бежать – бегать, везти – возить, вести – водить* и др. Такие пары глаголов на китайский язык переводятся одинаково. При присоединении приставок глаголы однонаправленного движения приобретают значение совершенного вида (*подойти, подъехать*), а глаголы, обозначающие движение в разные стороны, остаются глаголами несовершенного вида (*подходить, подъезжать*) [Глазунова 1999, 57].

Русским глаголам движения в китайском языке соответствуют словосочетания, обозначающие движения. Рассмотрим способы передачи значений приставок в данных словах.

Значение направленность движения внутрь приставок **в-** (**во-**) (*входить – войти, вбегать – вбежать, влетать – влететь*), в китайском языке передаются с помощью иероглифа «走» («跑», «飞»), который обозначает глагол ходить (бегать,

лететь) и иероглифа «进», который показывает направление движения (внутри). Таким же образом передается значение приставок: **вз-** (**взо-**, **вс-**) (*взлететь – взлетать*), **вы-** (*выбежать – выбежать*), **за-** (*закатить (за что?) – закатыть (что?)*), **о-** (**об-**, **обо-**) (*облететь*), **под-** (*подъехать*), **при-** (*прибежать*), **от-**(**ото-**) (*отойти*), **из-**(**изо-**, **исо-**) (*изгнать*).

Приставка **по-** в сочетании с глаголами несовершенного вида имеет значение действия, совершаемого в течение некоторого, чаще непродолжительного времени (*походить, побегать, полетать*). Такие глаголы на китайский язык переводятся с помощью иероглифа «走» («跑», «飞»), который обозначает глагол ходить (бегать, лететь) и слово «一会», которое обозначает непродолжительное время (*Ребенок побегал у дома после школы. – 孩子放学后在家里跑了一会 (hai zi fang xue hou zai jia li rao le yi hui)*).

Таким же образом, то есть прибавлением к глаголу движения следующего за ним слова или словосочетания передается значение приставок: **до-** (добежать – иероглиф «跑», который обозначает глагол бежать и слово «到» показывает достижение), **пере-** (перешагнуть – иероглиф «跨», который обозначает глагол шагнуть и слово «过» показывает движение через какое-либо предмет), **за-** (забегать - иероглиф«跑», который обозначает глагол бегать и слово «起来», который обозначает начало действия).

Приставка **по-** в сочетании с глаголами совершенного вида имеет значение начала действия (*пойти, побежать, полететь*). Такие глаголы на китайский язык переводятся с помощью иероглифа «走» («跑», «飞»), который обозначает глагол ходить (бегать, лететь) и слова «起来», которое обозначает начало действия (*До отхода поезда оставались две минуты, и он побежал. – 离开车只有两分钟了, 他就起来了 (li kai che zhi you liang fen zhong le, ta jiu rao qi lai le)* [Нань Джишань, Хуан Чжанпэй 2001; 1523].

Глаголы движения с приставкой **с-**(**со-**), которая обозначает ненаправленность действия, движение туда и обрат-

но (съездить), в китайском языке передаются с помощью глагола «去», который обозначает движение и словосочетание «一趟», который показывает один раз (но в переводе не показывает способ движения (пешком или на транспорте)).

Таким образом, большинство русских приставочных глаголов движения переводятся на китайский язык через глагол (иероглиф) движения и следующим за ним иероглифом или их сочетанием, которые передают значение соответствующей приставки в русском языке. Китайские студенты, знакомясь со значением приставочных глаголов движения, соотносят способ передачи значения приставки средствами русского и китайского языка. Соотнесение русских приставок глаголов движения с отдельными словами и словосочетаниями родного языка, употребляемыми для передачи значения приставки, помогает понять русские приставочные глаголы движения.

Литература

1. Барыкина А.Н., Добровольская В.В. Изучаем глагольные приставки. – СПб., 2015.
2. Глазунова О.И. Давайте говорить по-русски. – М., 1999.
3. Нань Джэшиань, Хуан Чжанпэй и др. Большой русско-китайский словарь. – Пекин, 2001.
4. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М., 1985.

Я.М. Вечканова, И.И. Митрофанова
(*Российский университет дружбы народов*)

ПРОЯВЛЕНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И СЕРБСКОГО ЯЗЫКОВ

Язык является важнейшим средством, с помощью которого люди общаются друг с другом, выражают свои мысли, чувства. В процессе путешествия, миграции люди пытаются приспособиться к новой обстановке, понять особенности жизни в других местах, также иностранные языки входят во многих странах в образовательный минимум школьных и вузовских программ подготовки, и очень часто язык образования отличается от родного языка обучающихся. Без знания языков в настоящее время сложно обойтись. Эти процессы оказывают существенное влияние на языковую ситуацию в целом. Развитие открытого информационно-коммуникативного пространства создает предпосылки и условия для распространения *двуязычия* или *билингвизма* как ведущей тенденции языкового развития современного общества.

Билингвизм (двуязычие) – это комплексная, многоаспектная проблема, которая является предметом изучения разных наук – психологии, лингвистики и социологии – каждая из которых рассматривает данное явление в своей трактовке.

По определению Е.М. Верещагина, билингвом является тот, кто способен употреблять для общения две языковые системы [Верещагин 2014; 19].

У. Вайнрайх определяет билингвизм, как «практику альтернативного использования двух языков» [Вайнрайх 1979; 22].

Однако единого мнения относительно степени владения двумя языками нет до сих пор.

Самой распространенной является классификация, согласно которой выделяются естественный и искусственный типы билингвизма. Естественным называется такой вид двуязычия, который возникает без целенаправленного воздействия на становление данного умения. Искусственный билингвизм – это целенаправленное и сознательное воздействие на становление данного умения.

В процессе изучения языка как в естественных, так и в искусственных условиях всегда возникает ряд трудностей, которые препятствуют быстрому и адекватному овладению. Сильное воздействие будет оказывать доминирующий / родной язык, что приводит к интерференции, к неправильному применению определенных правил одной языковой системы по отношению к другой. Данное понятие У. Вайнрайх определяет как случаи отклонения от норм любого из языков

В статье мы хотим обратить внимание на некоторые моменты, которые наблюдаются у билингвов в условиях двуязычного окружения, в частности русско- и сербскоязычного. Поскольку сербский и русский языки принадлежат к одной, славянской, языковой группе, то бытует мнение, что освоить эти языки не будет большой проблемой. Однако это сходство как раз и может вызвать трудности. Рассмотрим некоторые из них, которые могут встречаться в условиях естественного и искусственного билингвизма.

Нередко у тех билингвов, которые овладевают двумя языками с рождения, встречается лексическая интерференция. Например, при ведении разговора на одном языке человек вставляет эквивалент слова из своего другого языка, порой делая это неосознанно. Однако это может происходить не только при естественном типе, но и в процессе обучения языку в качестве иностранного.

Первым, что сначала представляется как схожесть, но потом вызывает определенные трудности, является межъязыковые омонимы: рус. *пушка* – серб. *пушка* (рус. *ружьё*),

рус. *столи́ца* (серб. *престоница*) – серб. *сто́лица* (рус. *стул*),
рус. *коса́* (в значении «прическа») – серб. *кóса* (рус. *волосы*).

Одной из трудностей можно считать правила склонений окончаний. В сербском и русском языках существуют расхождения в склонениях существительных: дат.п. рус. *жене* – серб. *жени*; твор.п. рус. *женой* – серб. *женом*.

Часто встречающейся ошибкой также можно отметить неправильное употребление личных местоимений в дательном и винительном падежах: дат.п.: рус. *мне* – серб. *мени* (краткая форма *ми*), вин.п.: рус. *меня* – серб. *мене* (краткая форма *ме*).

В сербском языке для личных местоимений третьего лица во множественном лице существуют свои определенные формы: *он – они, она – оне, оно – она*. Это также проявляется в окончаниях прилагательных и глагольных формах прошедшего времени: *они су сијали, оне су сијале, она су сијала*. По окончаниям глагольных форм прошедшего времени во множественном числе в сербском языке можно тем самым определить родовую принадлежность, в русском языке нет.

В сербском и русском языках модели спряжения глаголов схожи, но совпадают чаще всего только во 2-м лице единственного и множественного числа: *говорю – говорим, говоришь – говориш, говорит – говори, говорим – говоримо, говорите – говорите, говорят – говоре*.

Частой ошибкой является употребление глагола быть в настоящем времени у сербскоговорящих на русском, а у русскоговорящих, наоборот, опускание этого глагола, поскольку в русском языке он не требуется в данном случае: серб. *Ја сам студент* – ошибка: *Ја **есть** студент* – *Ја студент*.

Также определенную трудность представляет разница в управлении: *солнечные очки – наочаре за сунце* (букв. *очки для солнца*), *поздравлять кого-либо* (вин.п.) *с чем-либо* (твор.п) – *честитати некоме* (дат.п) *нешто* (вин.п).

В двух языках в определенных случаях не совпадают предлоги, что является частыми случаями интерференции в

конструкциях с предложными и винительными падежами: где? рус. *на фабрике, в университете* – серб. *у фабрици, на универзитету*; куда? рус. *на фабрику, в университет* – серб. *у фабрику, на универзитет*; откуда? *с фабрики, из университета* – серб. *из фабрике, с универзитета*.

Таким образом, мы рассмотрели некоторые возможные случаи проявления интерференции в условиях двуязычия на примере русского и сербского языков. Явление интерференции может происходить на разных уровнях овладения языками, поэтому проблема предотвращения данного явления при обучении языкам остается актуальной и в настоящее время.

Литература

1. *Верещагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма). – М.-Берлин, 2014.
2. *Вайнрайх У.* Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. – Киев, 1979.
3. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. – М., 2004.
4. *Груйич Б., Шубин Н.* Речник руско-српскохрватски, српскохрватско-руски. – Белград-Цетинье, 1962.

Д.Е. Гаткина
(*Российский университет дружбы народов*)

**ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ПЕРЕДАЧИ КУЛЬТУРНОЙ
ИНФОРМАЦИИ В ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА
«ЧЕРНЫЙ МОНАХ»**

Творчество Антона Павловича Чехова является довольно изученным. Можно найти работы, выполненные в самых разных аспектах филологических наук. Это и литературоведческие, и языковедческие, и лингвострановедческие научные труды. Отдельно рассматривались периоды творчества писателя, исследовались женские / мужские / типические образы автора, была подробно описана его поэтика. Новизна нашей статьи состоит в том, что в ней проводится подробный анализ лексики с национально-культурным компонентом в рамках конкретного произведения.

Данное исследование может быть использовано педагогами-русистами в иноязычных аудиториях для ознакомления учащихся с творчеством А.П. Чехова и с историей быта и языка русского народа 19 века.

Повесть «Черный монах», выступающая в качестве материала исследования в статье, выделяется из всех произведений Антона Павловича Чехова. Здесь автор задумывается над глубокими философскими проблемами истинного счастья человека, его предназначения, взаимодействия индивида с внешним миром. К затронутой в повести идее об уникальном сверхчеловеке писатель обращается и в других своих произведениях (например, в «Палате № 6»). Чехов приходит к мнению, что один человек, пусть и с уникальными «исходными данными», не способен изменить весь мир. Само понятие уникальности человека – чистая условность. Никто не застрахован от ложной идеализации, не важно, самостоятельной или общественной.

Помимо сложной философской проблематики, произведение представляет особый интерес для иностранных читателей, поскольку изображает русское дворянское общество 19 века и может служить источником сведений культурного характера.

Культурную информацию в тексте несет безэквивалентная лексика. Она составляет всего 6-7% от всего лексического запаса языка.

Безэквивалентная лексика не имеет адекватных эквивалентов в языке перевода, она называет понятия, которые не присутствуют в других этнокультурных и языковых общностях. Полное определение безэквивалентной лексики находим в труде Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова: «Безэквивалентная лексика – это слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями. Такие слова в строгом смысле непереводимы» [Верещагин, Костомаров 1990; 43]. Л.В. Щерба так писал о безэквивалентной лексике в аспекте преподавания иностранного языка: «Поскольку системы понятий в разных языках не совпадают <...>, постольку при изучении иностранного языка приходится усваивать себе не только новую звуковую форму слов, но и новую систему понятий, лежащую в их основе» [Щерба 1947; 67].

В исследуемом тексте присутствуют разные группы слов с национально-культурным компонентом, описывающих дворянский быт конца 19 века. Поскольку данные слова характеризуют разные аспекты жизни дворян, нам представляется целесообразным использовать для их анализа метод лингвокультурологического поля. В процессе работы такие слова были разделены по тематикам и затем объединены в лингвокультурологические поля. Этот метод детально разработан такими учеными, как В.В. Воробьев [Воробьев 2006] и В.М. Шаклеин [Шаклеин 2012].

Лингвистическое понятие поля трактуется так же, как и в физике, отмечал Л.А. Новиков [Новиков 1997; 26-29]. Это

совокупность однородных единиц. Особенность лингвокультурологического поля в сравнении с семантическим полем заключается в «двуплановости» первого. В лингвокультурологическом поле рассматривается не только собственно лингвистическое, но и референтивное значение лексики. Это значит, что в лингвокультурологическое поле входит лексика с дополнительной культурной окраской.

Основное лингвокультурологическое поле, образованное безэквивалентной лексикой повести «Черный монах», является поле «Быт». В данном поле выделяется несколько центров:

– образование (слово *магистр*, употребленное в тексте 3 раза, *пачка оттисков*);

– семья (*тесть, родовая* (родовая деревня) Ковринка);

– транспорт (рессорная коляска, вожжищи);

– культура (*арки, вензеля, канделябры, парк, разбитый на английский манер, баллада, водевиль, мазурка*);

– профессии (*поденщик, телеграфистка, модистки, дьячок*);

– религиозные и светские обряды (*возня с приданым, Успенский пост, Ильин день, служили всенощную*);

– меры измерения (*верста, десятина, миля, фунт*).

Также в процессе работы было выделено другое лингвокультурологическое поле. Мы назвали его полем «Имена собственные». В данном поле нам представляется интересным обратить внимание на особенности употребления и функции онимов в рамках литературного текста.

Имена собственные употребляются в тексте для сопоставления личности Коврина с «сильными мира сего», лучшими умами, уникальными личностями. Черный монах уподобляет Андрея Коврина Поликарту, Сократу, Диогену, Марку Аврелию. В переломный момент действия герой уже сам сопоставляет себя с Буддой, Магометом и Шекспиром, обвиняя близких людей в препятствии развитию собственной гениальности. Здесь лексические средства помогают в раскрытии философской проблематики данного произведения.

Имена собственные непосредственно являются маркерами интертекстуальности в данном тексте. Впервые об интертекстуальности написала Юлия Кристева, теоретик постструктурализма, в 1967 году. Любой текст при ближайшем рассмотрении является интертекстуальным, то есть в нем содержатся отсылки к другим текстам. Таким образом, каждый текст является синтезом ранее созданных трудов по данной теме [4].

В данном аспекте нам представляется интересной такая фраза Коврина: *Да, конечно, я – Ирод, а ты и твой папенька – египетские младенцы*. Здесь содержится отсылка к библейской истории избиения младенцев. При этом Евангелие от Матфея, в котором содержится данная история, считается прецедентным текстом, то есть известным среднему участнику рассматриваемой лингвокультурной общности.

Также в тексте используются реальные географические названия: Крым, Севастополь, Ялта. Они выражают реалию внутриконтинентального положения России, при котором выезд к морю назначался в случае болезни.

В процессе работы над текстом мы обратили внимание на то, что каждый герой повести следует своей собственной языковой стратегии. В речи черного монаха преобладают сложные грамматические конструкции, стилистически высокая лексика. Речь Песоцкого изобилует сниженной, разговорной, нелитературной лексикой. Разные коммуникативные функции также прослеживаются в использовании героями профессионализмов. В описаниях личности Егора Семеныча и в его высказываниях замечаем садоводческие термины. Магистр Коврин говорит о естественно-научных вещах, как то: законы оптики, слоя атмосферы, оптическая несообразность. Лексика, характерная тому или иному герою, дает читателю дополнительную информацию о говорящем, определяет его принадлежность к тому или иному кругу общества (стилистически высокая лексика для «высшего общества» и сниженная для «низшего»), показывает сферы интересов и

род занятий персонажей (садоводство, естественные науки). Также речевые стратегии – эффективные способы воздействия. Речь Черного монаха располагает Коврина к принятию внушаемых ему мыслей.

Итак, в рассматриваемом нами тексте присутствует безэквивалентная лексика. Это реалии разных классов, объединенные нами в лингвокультурологическое поле «Быт» и разные группы имен собственных. Примечательно использование автором лексики конкретного класса для создания лингвистических портретов героев и реализации через него их роли в происходящих событиях.

Литература

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка. – М., 1990.
2. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология. – М., 2006.
3. *Новиков Л.А.* Семантическое поле как текстовая структура // Теория поля в современном языкознании. – Уфа, 1997.
4. Понятие интертекста. Теория интертекстуальности» // [Электронный ресурс] – Режим доступа: [<http://fixed.ru/prikling/intertekst/poniatie.html>]. Дата обращения: 01.03.2016.
5. *Шаклеин В.М.* Лингвокультурология. Традиции и инновации. – М., 2012.
6. *Щерба Л.В.* О преподавании языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М.-Л., 1947.

Е.О. Грунина
(Российский университет дружбы народов)

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ РЕБЕНКА, ПОЗНАЮЩЕГО МИР В СЕБЕ

Для определения специфики языковой личности ребенка важным является положение С.Н. Цейтлин о том, что «независимо от индивидуальных различий между детьми, независимо от речевой среды, в которой они воспитываются, независимо даже от особенностей постигаемого ими языка, общая стратегия усвоения правил является для всех единой: сначала постигаются самые основные языковые модели и основанные на них языковые правила» [Цейтлин 2000; 12].

Проанализировав языковые особенности речи ребенка, можно выделить несколько основных типов языковой личности:

- языковая личность познающего мир ребенка;
- языковая личность страдающего ребенка.

Рассмотрим особенности языковой личности познающего мир ребенка, на материале автобиографичной повести Л.Н. Толстого «Детство».

В ней он изобразил, как постепенно развивается и меняется душа молодого Николеньки. Автор показал, как мальчик стремится к добру, истине, красоте, правде и любви, сталкиваясь на своем пути с различными испытаниями, которые позволяют ему познать свою суть, свою истинную природу.

При изучении текста произведения были выявлены следующие специфические особенности детской языковой личности*:

1. Высокая степень экспрессивности текста:

* Здесь и далее для характеристики специфики детской языковой личности используются материалы исследований, приведенных в статье М.Я. Добри «Специфика языковой личности ребенка: к постановке проблемы системного описания» [Добря 2013].

У меня не доставало сил взглянуть в лицо доброй старушке: я, отвернувшись, принязыковая личность подарок, и слезы потекли еще обильнее, но уже не от злости, а от любви и стыда.

2. Выражение своего отношения через языковые средства:

Вошел дядька Николай – маленький, чистенький человек...

Матушка сидела в гостиной и разливала чай.

Вот и Мими с Любочкой и Катенькой.

3. Неустойчивость языковой системы ребенка, использование слов, услышанных у взрослых:

Пройдя комнату, удержавшую еще от времен бабушки название официантской.

«Охотничья лошадь».

4. Отсутствует попытка давать толкование незнакомым словам, вместо этого дается подробное описание:

Московское платье оказалось превосходно: коричневые полуфрачки с бронзовыми пуговками были сшиты в обтяжку – не так, как в деревне нам шивали, на рост, – черные брючки, тоже узенькие, чудо как хорошо обозначали мускулы и лежали на сапогах.

Выделив следующие специфические особенности, мы можем говорить о специальной системе языковых средств и художественных приемов, которые использовал автор для создания образа языковой личности познающего ребенка.

Л.Н. Толстой создает свой, особый образ языковой личности познающего ребенка, отличный, например, от образа главного героя автобиографичной повести С.Т. Аксакова «Детские годы Багрова-внука». Интерес маленького Николенки становится больше направлен на себя, а не на мир вокруг, как у Сережи Багрова, что позволяет говорить о формировании языковой личности ребенка, познающей мир в себе. Герой повести познаёт окружающий мир и себя через «диалектику души». По сравнению с повестью С.Т.Аксакова,

перед нами более взрослая языковая личность ребенка, направляющая свой интерес больше на изучение себя, своего внутреннего мира, людей вокруг него, отношений между ними, что характеризуется большим количеством описательных портретов.

Подводя итог, стоит отметить, что изучение детской языковой личности актуально, так как языковая личность ребенка является основой для понимания процессов, формирующих языковую личность взрослого человека.

Литература

1. *Десяева Н.Д.* Языковая личность и пути ее формирования в начальной школе//Коммуникативный подход в преподавании русского языка в вузе и в школе. – М.,2014.
2. *Добря М.Я.* Специфика языковой личности ребенка: К постановке проблемы системного описания // Вестник Челябинского государственного университета. – Челябинск, 2013. – № 29.
3. *Толстой Л.Н.* Детство. Отрочество. Юность. – Л., 1979.
4. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М., 2004.

Т.С. Даина

(Российский университет дружбы народов)

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЛЕКСИКИ В РУССКОЙ НАРОДНОЙ ПЕСНЕ «СОЛДАТУШКИ, БРАВЫ РЕБЯТУШКИ»

Известно, что в произведениях разных жанров русской литературы отражается национально-культурная специфика страны изучаемого языка. Язык выступает как средство хранения культурно-исторической информации, реализуя тем самым кумулятивную функцию. [Верещагин, Костомаров 1990; 10].

В качестве материала исследования нами взят один из самых популярных жанров – русская народная песня, в частности, песня «Солдатушки, бравы ребятушки», распространенная в XVIII – начале XX вв., во время войн с Турцией, Францией, Отечественной войны; казаки пели ее как «походную».

Цель исследования – выделение на основе предложенного Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым тематического подхода групп лексики с национально-культурной спецификой.

В текстах этой песни, в частности, в лексике, отражается ментальность русского человека. Проведенное исследование текста показало, что первоначально это была традиционная нерифмованная народная песня, под названием «В чистом поле стояло тут дерево». Претерпев значительные изменения в период действия указа «О рекрутской повинности (1705 – 1874 гг.)» (как раз в это время появились песни с мелодикой нового типа – маршевые, «походные», на гармонической основе), она эволюционировала в рифмованную строевую хоровую песню, одну из самых популярных в XIX веке – начале XX века.

Лексический состав текстов песни «Солдатушки, бравы ребятушки» в своей основе вариативен и динамичен. Изменяются количество строк, слово, значимый элемент, синтагма. В большинстве вариантов, кроме так называемого «суворовского» и современных трактовок, изменения касаются исключительно объекта вопросов и ответов. Семантический признак, по которому отбирается лексика – «родственные связи» и «военные термины», реже – «бытовые символы». Например, в разных вариантах встречаются следующие расхождения: *деды – победы; отцы – полководцы; матки / маты – палатки / палаты; сестры – штыки, сабли / пики, сабли; сабли востры; жены – ружья / пушки; братцы – полевые ранцы; дети – пушки на лафете; слава – Русская держава; хата – лагерь Супостата; сила – Крест; наш родимый – Царь; родная – Русь святая; тетки – две косушки водки / драные подметки.*

В текстах присутствуют разные группы лексики. Например, заимствования. Так, заимствованная в Петровскую эпоху из немецкого языка лексема *лафет* в словосочетании *пушки на лафете* передает колорит исторической эпохи, скорее всего, середины XIX века (в частности, периода Крымской войны).

Значительное место в тексте занимает безэквивалентная и неполноэквивалентная лексика. Например, лексеме *супостат* (старое русское слово, обозначающее противника, врага, недруга и даже дьявола) можно перевести на английский как *adversary*, т.е. 'противник; враг, неприятель; оппонент; дьявол'; как *foe*, т.е. 'враг, противник; недоброжелатель, недруг, неприятель; дьявол'. В большинстве контекстов эти слова будут понятийно эквивалентны. Тем не менее, некоторые их фоновые семантические доли расходятся, а некоторые совпадают. Такой случай «частичного наложения и частичного расхождения фонов понятийно эквивалентных слов является типичным, распространенным. Поэтому мы не можем говорить ни о полной эквивалентности, ни о полной безэквива-

лентности ЛФонов; допустимо, стало быть, говорить об их неполноэквивалентности» [Верещагин, Костомаров 1990; 79].

Безэквивалентной (понятийно) является лексема *косушка* (простореч. устар.). Согласно словарю Брокгауза и Ефрона, *косушка* – это мера жидкости, преимущественно водки, шкалик, четверть штофа или полбутылки, русская мера жидкости. План содержания этого слова невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями. В связи с тем, что «безэквивалентная лексика обычно заимствуется из языка в язык» [Верещагин, Костомаров 1990; 77], то при переводе на английский используется калькированное слово *shkalik* (old Russian unit of vodka or wine, equivalent to 0.06 litres).

В тексте присутствует просторечная и областная лексика. Например, областное слово *матка* рязанского диалекта. Одна из семантических долей этой лексемы – *мать, мама*. При переводе на английский язык используются такие слова, как *mother* и *mom*, которые не отражают национального колорита, хотя и обозначают то же понятие, что и *матка*. «Такие понятия являются фоновыми и отражают специфику национальной культуры русского народа» [Верещагин, Костомаров 1990; 46].

В тексте активно используются уменьшительно-ласкательные суффиксы (*солдатушки, ребяташки, детки, мушкетик, крепенько*), что в целом отражает колорит русских народных лирических текстов (например, в следующих фрагментах лирики: *Во поле березонька стояла (-оньк-), Как по мне, молодешенькой, горе горькое, Горе горькое, кручинушка непокрытая (-ешеньк-, -ушк-)*.

В тексте часто встречаются усеченные прилагательные (*сабли востры, ружья заряжены, храбры полководцы*), которые широко употреблялись в поэтическом языке XVIII – XIX вв., постоянные эпитеты (например, *святая Русь*), использующиеся, как правило, в фольклоре.

Проведенный анализ текста народной песни «Солда-тушки, бравы ребята» показал, что лексика с национально-культурной спецификой занимает около 70 % (заимствованная лексика – всего 1,6 %). Таким образом, она создает национально-культурную специфику, позволяющую представить языковую картину мира солдатской военной жизни XVIII – начала XX веков. Маршевый ритм, простота слога, лексика, отражающая быт солдат и подходящая под различные периоды в истории, сделали песню популярной в армейских кругах; также указанные особенности в их совокупности, вероятно, являются одной из причин исполнения данной песни и в современной российской армии.

Литература

1. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. – М., 2005.
2. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка – СПб.- М., 1882.
3. Полный англо-русский русско-английский словарь / В.К. Мюллер. – М., 2013.

М.Г. Доган

(Российский университет дружбы народов)

СПОСОБЫ И СРЕДСТВА ПЕРЕДАЧИ КАТЕГОРИИ ВЗАИМНОСТИ В РУССКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматривается семантическая категория взаимного действия, языковые средства и способы ее выражения в русском и турецком языках и проблема их усвоения турецкими учащимися.

Категория (от греч. *катηγορία*) – обобщенное значение, имеющее формальное выражение и охватывающее весь класс слов. [Виноградов 1972].

Категория взаимности – это значение взаимодействия субъекта и объекта как производителей и объектов процесса. Понятие взаимности прежде всего включает в себе признак перехода действия с одного субъекта на другой или другие субъекты, признак взаимодействия двух или нескольких лиц.

Значение взаимного действия выражается в русском языке разными способами, а именно:

– глаголами постфиксом *-ся*, и в том числе осложненными префиксами *пере-, с-, раз-* (*сходиться, разводиться, переписываться*);

– невозвратными глаголами (*спорить, дружить, враждовать*);

– глаголами в сочетании с местоимением или местоименной группой *друг друга* (*любить друг друга, помогать друг другу*).

Наиболее распространенным и употребительным средством выражения взаимности являются возвратные глаголы. Глаголы взаимно-возвратного значения называют действие, происходящее между двумя или несколькими лицами, каждое из которых является одновременно субъектом и объектом действия. Например, *ссориться, целоваться, обниматься*.

Как видим, эти глаголы по смыслу могут быть соотносительны с переходными глаголами в сочетании с местоименной группой *друг друга*: *уважать, понимать друг друга*. Значение взаимности выражается не только сочетанием глагольной основы с постфиксом **-ся**, но и путем словосложения (*взаимоуничтожаться*) или сочетанием глагола с местоимением или местоименной группой (*разговаривать между собой*).

Наиболее употребительны взаимно-возвратные глаголы *встречаться, знакомиться, прощаться, видеться, договариваться, созваниваться, перезваниваться, общаться, советовать, обмениваться, ссориться, мириться* и т.п.

Указанные взаимно-возвратные глаголы включают в себе специальные формально-грамматические показатели, служащие для обозначения категории взаимности. По формальным словообразовательным признакам можно выделить следующие группы глаголов:

– взаимно-возвратные глаголы, соотносящиеся с переходными глаголами, образующиеся от них с помощью постфикса **-ся**. Эти переходные глаголы обозначают действие, которое может производиться при одновременном участии субъекта и объекта: *встретить – встретиться, ругать – ругаться, обманывать – обманываться*;

– взаимно-возвратные глаголы, которые несопоставимы с переходными и не употребляются без **-ся**: *здороваться, общаться, соревноваться, бороться, сражаться, расставаться, совещаться*;

– взаимно-возвратные глаголы, которым соответствуют переходные глаголы, но переходный и возвратный глаголы не идентичны по смыслу: *делить – делиться, договаривать – договариваться, прощать – прощаться*;

– глаголы, у которых значение взаимности обусловлено наличием **-ся** в сочетании с приставками. Наиболее употребительной является приставка **с-**, придающая глаголу значение соединения, и антонимичная ей приставка **раз-** в значении разъединения: *сходиться – расходиться, съезжаться –*

разъезжаться, слетаться – разлетаться, а также приставка **пере-**: *переговариваться, перезваниваться, переписываться, переглядываться, пересмеиваться*;

– некоторые глаголы, не имеющие специальных формально-грамматических показателей значения взаимности, и выражающие это значение лексически: *спорить, беседовать, дружить, враждовать, разговаривать, воевать, торговать, сотрудничать*.

Понятие «возвратные глаголы» существует во многих языках. Взаимно-возвратные глаголы в других языках имеют сходное значение: они обозначают действие, одновременно направленное на субъект и объект или на два субъекта. И, конечно, в каждом языке есть свои особенности образования и употребления таких глаголов.

В турецком языке, как и в русском, форма взаимного глагола выражает действие, выполняемое совместно двумя и более субъектами. Взаимно-возвратные глаголы образуются от переходных и непереходных глаголов. Турецкий язык является аффиксально-агглютинативным. Структура слова в таких языках характеризуется большим количеством особых «прилеп» (аффиксов), обычно последовательно прибавляемых к неизменяемой основе слова (отсюда и название этих языков от латинского *agglutinare* ‘склеивать’, то есть языки, в которых аффиксы как бы приклеиваются один за другим к основе слова).

Можно сказать, что в турецком языке взаимно-возвратные глаголы разделяются на две подгруппы. К первой подгруппе относятся глаголы, называющие действия, происходящие между двумя или несколькими лицами, каждое из которых является одновременно субъектом и объектом действия.

Аффиксы легко отрываются от основы, а в образующееся пространство могут проникать поясняющие слова. Подобные явления не наблюдаются в языках флективных.

В глаголах с основой, оканчивающейся на гласную (а - 1 - о - и - е - і - ö – ü) употребляется аффикс **-ş**.

В глаголах имеющих основу, оканчивающуюся на согласную, употребляются аффиксы а - і -> **-iş**, е - і -> **-iş**, о - и -> **-uş**, ö - ü -> **-üş**. Например:

| | |
|---------------------------------------|---|
| <i>selamlamak</i> (приветствовать) | <i>selamla-ş-mak (selamlaşmak)</i> (здороваться) |
| <i>karşılamak</i> (встретить) | <i>karşıla-ş-mak (karşılaşmak)</i> (встретиться) |

Ко второй подгруппе взаимно-возвратных глаголов относятся глаголы, называющие действия, осуществляющиеся совместно множеством субъектов (двумя и более) в одно и то же время. Аффиксы взаимного значения могут придавать глаголу оттенок интенсивного совместного действия. Эти глаголы образуются путем добавления к глагольному корню или основе глагола аффиксов “-ş, -iş, -iş, -uş, -üş” по гармонии гласных, например,

| | |
|-----------------------------|---|
| <i>ağlamak</i> (плакать) | <i>ağla-ş-mak (ağlaşmak)</i> (плакать всем вместе) |
| <i>beklemek</i> (ждать) | <i>bekle-ş-mek (bekleşmek)</i> (ждать всем вместе) |
| <i>koşmak</i> (бежать) | <i>koş-uş-mak (koşuşmak)</i> (сбегаться) |

В отличие от русского языка в турецком языке некоторые имена существительные могут образовывать глагольные формы взаимно-возвратного глагола с помощью аффиксов **-laş** или **-la-ş**, например:

| | |
|------------------------------|---|
| <i>toka</i> (рукопожатие) | <i>toka-laş-mak</i> (обменяться рукопожатиями) |
| <i>bayram</i> (праздник) | <i>bayram-laş-mak</i> (поздравить друг друга) |

Некоторые глаголы, образованные с помощью аффикса взаимно-возвратного глагола, утратили взаимно-возвратное значение, сохранив общее значение возвратности, например:

çalışmak (работать; стараться), *gelişmek* (развиваться).

Нельзя сказать, что форма взаимно-возвратного глагола напрямую связана с количеством субъектов действия. Субъектов может быть больше одного, но при этом они выполняют действия, не требующие участия более одного человека; субъект может быть один, но принимать участие в действии, требующем как минимум второго участника, – в этом случае также выбирается взаимный глагол. Например:

Sedat dün yine dövülmüştü. (Седат вчера снова подрался.)

Подлежащее в данном предложении представлено единственным субъектом. Но, несмотря на это, глагол при нем стоит в форме взаимного глагола. Это объясняется тем, что для того чтобы подраться, необходимы как минимум два человека: действие было осуществлено совместно с кем-то.

Сопоставительный анализ способов выражения взаимного действия, (преимущественно возвратными глаголами) показывает, что в русском и турецком языках имеет место сходство. Сходство взаимно-возвратных глаголов заключается в том, что они обозначают действие, во-первых, выполняемое совместно двумя и более субъектами; во-вторых, взаимно-возвратные глаголы в обоих языках образуются от переходных и непереходных глаголов с помощью специальных средств. Таким образом, русский взаимно-возвратный глагол имеет эквивалентную единицу в турецком языке. Это во многом облегчает понимание данного явления турецкими учащимися.

Отличие состоит в том, что в турецком языке взаимно-возвратные глаголы образуются путем добавления к глагольному корню или основе глагола аффиксов в соответствии с законом гармонии гласных. Отличие турецкого взаимного глагола от русского заключается также в том, что некоторые имена существительные в турецком языке могут образовывать глагольные формы взаимно-возвратного глагола. Кроме того, аффиксы взаимного глагола могут придавать глаголу оттенок интенсивного совместного действия.

Практика показывает, что в процессе усвоения русского языка как иностранного глаголы, не имеющие специальных формально-грамматических показателей значения взаимности, такие как *спорить, дружить, враждовать, беседовать, разговаривать, воевать, торговать* требуют в турецкой аудитории дополнительного объяснения, так как студенты, убежденные в том, что типовое значение должно выражаться типовыми формальными показателями, ошибочно присоединяют постфикс *-ся* к этим глаголам: **Мы разговаривались весь вечер; *Преподаватель долго беседовался со мной.*

Перспектива исследования видится в том, что взаимно-возвратные глаголы как объект усвоения иностранными учащимися требуют разнопланового изучения с учетом таких методических принципов, как принцип опоры на языковые универсалии, на сопоставление и системно-структурную характеристику этих единиц.

Литература

1. *Виноградов В.В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М., 1972.
2. *Гениш Эйюп.* Грамматика турецкого языка. Фонетика, морфология, этимология, семантика, синтаксис, орфография, знаки препинания: Т. 2: Времена и наклонения глаголов, виды глаголов, залоговые формы глаголов, смещение значений или времен, глагольные формы. – М., 2008.
3. Грамматика современного русского литературного языка. – М., 1970
4. *Чагина О.В.* Возвратные глаголы в русском языке. Описание и употребление: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся. – М., 2009.
5. *Янко-Триницкая Н.А.* Возвратные глаголы в современном русском языке. – М., 1962.

Дэн Цинь, О.А. Свешникова
(Российский университет дружбы народов)

КРЫЛАТЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ ИЗ ПОПУЛЯРНЫХ СОВЕТСКИХ МУЛЬТФИЛЬМОВ

Крылатые выражения представляют собой наиболее интересные и трудные с точки зрения перевода слова и словосочетания. Они используются для обозначения того или иного явления, которое делает необязательным описание ситуации. Из контекста этого выражения собеседник понимает, о чем идет речь. Сама ситуация, в условиях которой происходит речевое общение, или же произнесенная одним из говорящих фраза (а часто и отдельное слово) той или иной стороной, совпадают или соотносятся с ситуацией, фразой и т.д. из первоисточника, и, соответственно, становятся реальным стимулом, реакцией на который и является воспроизведение соответствующей цитаты [Кожевников, 2005; 4].

Крылатые выражения указывают на принадлежность к определенной социальной группе и являются средством национально-культурной идентификации [там же; 5].

Согласно лингвистическому энциклопедическому словарю, крылатые слова – «устойчивые, афористические, обычно образные выражения, вошедшие в речевое употребление из определённого фольклорного, литературного, публицистического или научного источника, а также изречения выдающихся исторических деятелей, получившие широкое распространение» [ЛЭС 1990].

В современном русском языке используется множество крылатых выражений из мультфильмов. Использование таких выражений в устной разговорной речи, в СМИ вызывает трудности у иностранцев. Поэтому для обозначения реалий, существующих в российской действительности, используются такие типы лексико-грамматических трансформаций как описательный перевод или переводческий комментарий.

Описательный перевод «употребляется при сильных расхождениях словарных составов языков оригинала и перевода» [Семенов 2005; 72].

Комментарий как переводческий прием «заключается в более подробном, чем описание, объяснении того, что означает исходное слово в широком контексте исходной культуры» [Микова и соавт. 2013; 22].

Так, в современной действительности мы встречаем много выражений из популярного мультипликационного сериала «Возвращение блудного попугая», проект А. Курляндского и В. Караваева. Главный герой мультфильма – своевольный попугай Кеша. Его смешные и остроумные слова стали крылатыми выражениями.

Для некоторых выражений, на наш взгляд, необходимо дополнительное комментирование для иностранных (китайских) студентов.

| Русские крылатые выражения из м/ф про блудного попугая Кешу | Перевод на китайский язык | Переводческий комментарий или описательный перевод |
|--|---|--|
| <i>Свободу попугаям! Сво-бо-ду по-пу-га-ям!</i> | 给鸚鵡自由! 给. 鸚. 鵡. 自. 由! | Слова главного героя попугая Кеша. Используются как шутивное требование предоставить свободу. |
| <i>Вы не были на Таити?</i> | 你沒去過塔希堤島嗎? | Слова главного героя попугая Кеша. Используются в ситуации, когда говорят о чем-то далёком и прекрасном. |
| <i>Таити, Таити... Не были мы ни в какой Таити – нас и здесь неплохо кормят.</i> | 塔希堤島 塔希堤島... 我們沒有去過什麼塔希堤島 --- 我們在這吃的很好。 | Ответ Кота. Он неправильно изменяет название острова (ни в какой Таити). Это сделано специально для того, чтобы показать неважность этого места и подчеркнуть, что и в родной стране герою очень хорошо. |

| | | |
|--|---|---|
| <p><i>У всех лето, море, солнце, воздух и вода – один я в царстве раскалённого бетона и душного асфальта! Что это за жизнь?!</i></p> | <p>所有人都有夏天 大海 阳光 空气和水—我一个 人在充满淤泥泥 土和心热所青的国家! 这是一个什么样的生活 啊</p> | <p>Слова главного героя попугая Кеши, возмущенного тем, что ему приходится проводить лето в городе.</p> |
| <p><i>Эх вы, серость! Это же бубль-гум!»</i></p> | <p>所有人都有夏天 大海 , 阳光 空气和水— 我一个人在充满淤泥泥 土和心热所青的国家 !这是一个什么样的生 活啊</p> | <p>Это слова героя мультфильма Кота из второй серии мультипликационного сериала. Используются для описания ситуации, когда у кого-то есть очень модные и стильные вещи; «бубль-гум» – жевательная резинка, которая была популярна. Главный герой Кеша после этих слов очень завидовал Коту.</p> |

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что дополнительный описательный перевод и переводческий комментарий помогают понять иностранным (китайским) учащимся крылатые выражения из советского мультфильмов.

Литература

1. *Кожевников А.Ю.* Крылатые фразы и афоризмы отечественного кино. – СПб., 2005.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М., 1990.
3. *Микова С.С., Антонова В.В., Штырина Е.В.* Теория и практика письменного перевода. – М., 2013.
4. *Семенов А.Л.* Основные положения общей теории перевода. – М., 2005.

С.Г. Ермолаева
(*Российский университет дружбы народов*)

ВНИМАНИЕ КАК ЧАСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Внимание играет важную роль в процессе обучения студентов. В данной статье речь пойдет о способах повышения внимания, как для студентов носителей русского языка, так и для иностранных студентов.

Внимание – это одна из важнейших функций, присущих человеку. В процессе обучения внимание должно быть сконцентрировано на предмете изучения. Существует ряд факторов, влияющих на этот процесс:

1. Мотивация студента;
2. Внешние факторы;
3. Подача преподавателем материала в процессе обучения.

Мотивация – желание и цель в изучении языка. Мотивация носителя русского языка в процессе обучения будет ниже, чем мотивация студента-иностранца, который изучает русский язык. В первом случае мотивация ниже, а значит, и концентрация внимания на изучение меньше. Совсем другое дело иностранный студент. Это связано с тем, что его внимание более сосредоточено, а значит, мотивация выше. С чем это связано? Во-первых, студент-иностранец, который приезжает в Россию, испытывает стресс, не только в плане физиологии, но и в плане языка, поэтому возникает языковой барьер. Специфика Университета дружбы народов сглаживает ситуацию и позволяет адаптироваться уже в первые месяцы через полное погружение в языковую среду. Это национальные праздники, землячества, общение на бытовом и локальном уровнях (магазины, кафе, посольство, общение с соседями по общежитию, общение с новыми одногруппниками в рамках обучения подготовительного факультета). Таким образом, иностранный студент вынужден концентрировать внимание на процессе изучения русского языка не только с

первых занятий, но и с первых дней пребывания в РУДН. Можно сделать следующие выводы:

- концентрация внимания намного выше при изучении языка именно в «языковой среде»;

- важную роль в обучении играет не только учебный процесс, но и общение на бытовом, локальном (комната, столовая, библиотека) уровнях;

- общение с носителями языка позволяет концентрировать внимание на самом языке и заранее продумывать ответ;

- различные ситуации (учёба, работа, общение, покупки, отдых) и языковая среда повышают внимание в изучении, восприятии и осмыслении иностранного или русского языка).

Внешние факторы – это звуковая, визуальная, тактильная и вкусовая информация. Важную роль в обучении играет именно визуализация объекта или темы объекта. Для этого необходимо задействовать компьютеры, телевизоры, интерактивные доски, проводить презентации и доклады. Новые технологии позволяют студентам лучше запоминать объекты, развивать память и внимание. Доказано, что использование наглядных пособий на занятиях усваиваются студентами лучше, чем лекции. Это связано с тем, что учащийся вынужден переводить с иностранного языка на свой родной язык и в этом случае происходит рассеивание внимания.

Также необходимо учитывать и биологический фактор. Согласно последним исследованиям, проведенным в ВЦИОМЕ, самое оптимальное время для обучения языкам – это раннее утро. В этот период студенты более внимательные и еще не устали от нагрузок. Большую роль играют и биологические часы студента. Например, у выходцев из стран Африки отмечено сильное падение внимания в зимний период, а у студентов арабских стран – летом и весной. Это связано с постом и религиозными обрядами. В данном случае необходимы не только тесты на внимание, но и витамины.

Педагоги и лингвисты рекомендуют повторять вслух новый материал, заучивать наизусть стихотворения, отрывки из текста, читать вслух, повторять лекции и т.д.

Одним из факторов, влияющих на студента в обучении, является работа педагога. Он должен отвечать таким требованиям, как профессионализм и кругозор; эмоциональность, речь, жестикуляция, вербальные и невербальные средства общения; взаимосвязь «педагог – студент».

В аудитории обычно один педагог и 6 – 25 человек. Информация, преподнесенная педагогом, является знанием для студента, все это трансформируется у студента в желание работать над темой самостоятельно. Учащиеся обращают внимание на интересную подачу материала (использование пособий, гаджетов, компьютеров и презентаций), на речь преподавателя (понятно или непонятно), а так же на внешний вид преподавателя.

В заключение стоит отметить, что совокупность всех этих факторов должна положительно влиять на развитие внимания учащихся, что будет актуально на различных этапах обучения.

Литература

- 1 Жидкова Г.Ф., Митрофанова И.И. Современные психолингвистические проблемы обучения РКИ: Учеб. пособие. – М., 2008.
2. Лурия А.Р. Внимание и память. – М, 1975.
3. Роланд Р. Память и тренировка внимания– М., 2006.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1991.
5. Внимание // [Электронный ресурс] – Режим доступа: [<https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Внимание>]. Дата обращения: 01.03.2016.

В.В. Ещенко
(Кубанский государственный университет)

АФОРИСТИЧНОСТЬ КАК СВОЙСТВО РЕЧИ

Чтение сборников афоризмов является одним из любимых видов чтения во всем мире. Эти изречения в силу своего характера стоят вне границ времени и пространства, они помогают лучше понять духовный мир человека, прикоснуться к сокровищнице жизненной мудрости – в ней отражена история нашей цивилизации не в датах и цифрах, а в мыслях, чувствах и рассуждениях. Афоризмы в силу своей универсальности привлекают большое внимание не только исследователей культуры, искусства и литературы, но и представляют собой обширное поле для дискуссии среди языковедов, которые анализируют лингвистическую семантику и структуру этих единиц.

Смысл афоризмов не соответствует сумме значений составляющих их слов, они самодостаточны, так как могут существовать без контекста. Афоризм – это текст, поскольку ему присущи тематическая связность, смысловая и образная завершенность, информативность, целостность, структурность, прагматичность. Для создания и понимания афоризма необходимы особые экстралингвистические элементы: внеязыковая информация, психологические, социокультурные факторы, менталитет, политическая обстановка, ситуация общения – т.е. дискурс. Афоризмы актуализируются посредством знаков языка и способны влиять на формирование дискурса. Дискурс, в свою очередь, диктует план выражения языковой единицы.

До настоящего времени в лингвистике не существует полной таксономии афоризмов. Если собрать воедино разрозненные классификации, то афоризмы делятся на обособленные, вводные, прозаические, поэтические, состоящие из итогового вывода из более сложного высказывания, ориги-

нальные, новые, производные, стилистически нейтральные, стилистически окрашенные, самостоятельные, контекстные.

Кроме изучения языковой структуры изречений, можно поставить вопрос о национальных особенностях афоризмов. Так, русский афоризм глубоко социален, и поэтому его изучение интересно также в экстралингвистическом, социолингвистическом аспектах, что существенно дополняет комплексный языковой анализ.

Выявление содержательных особенностей и свойств афоризма является ключевым при определении афоризма как явления сходного со словом, тогда как характеристика формальной стороны объединяет его с пословицами и поговорками, фразеологическими оборотами. Ближе всего к авторским афоризмам находятся пословицы.

Но, если пословицы генетически связаны с устным народным творчеством, и поэтому чаще носят житейский, практический смысл, то афоризмы ориентированы на письменную литературу и имеют более нравственно-отвлечённый смысл, в них нет установки на незамедлительное практическое применение знания, мудрости, они рассчитаны на обдумывание, рефлексию. Пословицам свойственна конкретно-вещественная образность, мудрость даётся как данность, и мысль представлена иносказательно, что, собственно говоря, и характерно для фольклора. Афоризму свойственна строгая логичность в организации мысли. Перед тем как произнести или написать афоризм, воспроизводящий предварительно размышляет над его смыслом.

Ср.: *Без труда не выловишь и рыбку из пруда (русская пословица)* и *Без труда не может быть чистой и радостной жизни (А.П. Чехов)*. Следует отметить близость этих единиц по прагматической задаче – научить, передать накопленный опыт и побудить к действию.

Хотя пословицы обладают схожими с афоризмом структурными чертами и прагматическими задачами, это все-таки разные явления, поскольку афоризм, несмотря на свою

воспроизводимость, остается единицей речи и не входит в круг единиц, обладающих двойственной сущностью (сочетанием признаков языкового и дискурсивного знаков), как это свойственно паремиям – пословице и поговорке. Еще одной отличительной чертой является авторство афоризмов и анонимность пословиц. Однако со временем афоризм, получивший широкую известность в среде носителей языка или даже разных языков, обретает статус крылатой фразы и может претендовать на переход в разряд паремий. Этот процесс зависит от многих факторов, в том числе и от экстралингвистических, например, от востребованности высказываний того или иного автора.

Одной из основных отличительных черт афоризмов является их смысловая ёмкость, которая очень хорошо была определена Марком Твенем: *«Правильная дозировка афоризмов: минимум слов, максимум смысла»*.

Это качество придаёт афоризмам мобильность, тем самым облегчая их употребление, и не перегружает текст дополнительными словами и сложными синтаксическими конструкциями, например: *«Разве я не уничтожаю своих врагов, когда их делаю своими друзьями?» (А. Линкольн)*.

Афоризм связан с таким понятием, как доверие, потому что читателю либо слушателю при согласии с афоризмом остаётся только доверять ему и стараться воплощать манифестируемую мысль в жизнь.

До сих пор афоризмы исследовались преимущественно с литературоведческой точки зрения как особым образом оформленная единица эстетически или риторически значимого текста. Исследовались функции, выполняемые ими в тексте: стилистическая, риторическая, доказательная, но в перспективе мы думаем расширить группу изучения функциональных особенностей афоризма.

Е.С. Кожакينا

(Российский университет дружбы народов)

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

На сегодняшний день основной целью преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного (РКИ), является формирование коммуникативных навыков как «способности решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [Ахманова 1957; 54]. Это определяет важную задачу организации преподавания иностранного языка согласно требованиям обучения коммуникации.

Данная работа посвящена одной из актуальных проблем современной методики преподавания русского языка как иностранного, а именно тому, как и в каких объёмах нужно отбирать русские фразеологические единицы в учебных целях.

Знакомство с русскими фразеологическими единицами происходит уже на начальных этапах обучения. Если во время первых занятий в группе студентов начального уровня преподаватель предложит рассмотреть какой-либо простой фразеологизм, например: *голая правда*, – в этом не будет никакой дидактической ошибки. Это обусловлено тем, что фразеологизм был заимствован из латинского языка, а следовательно, в современных романо-германских языках есть его эквиваленты. Это позволяет большинству иностранных учащихся без труда понять его значение. Исключение составляют студенты из Юго-Восточной Азии и стран Ближнего Востока.

На начальном этапе обучения у иностранных учащихся можно наблюдать тенденцию к дословному переводу русских фразеологизмов на родной язык. Тем не менее дослов-

ный перевод далеко не всегда отражает реальный смысл тех или иных фразеологических единиц языка. Фразеологические единицы всегда содержат национально-культурный компонент, несущий информацию о культуре народа, создавшего ту или иную фразеологическую единицу. Поэтому очень важно включить в процессе обучения иностранных студентов русской фразеологии лингвострановедческий и культурологический аспекты. Это поможет учащимся понять, как появилось то или иное выражение, каков его исторический и культурный контекст. Однако изучение и употребление фразеологических единиц неродного языка сопряжено с определенными трудностями.

В процессе обучения студентами, как правило, допускаются ряд ошибок, связанных с употреблением фразеологизмов:

1. Дословный перевод фразеологизма родного языка на русский в тех случаях, когда такой эквивалентной пары не существует. Данная проблема характерна и для российских студентов, изучающих иностранный язык. Это стремление небезосновательно, так как существует большое количество международных фразеологизмов, происходящих из языков-прародителей (латынь, древнегреческий и т. п.);

2. Злоупотребление выученным материалом как в устной, так и в письменной речи, что приводит к неуместному употреблению фразеологизмов. Чтобы этого избежать, необходимо научить иностранных учащихся использовать изученные фразеологические единицы в правильном контексте;

3. Отсутствие соответствующего контекста и неразвита языковая догадка, ведущая к неадекватному употреблению фразеологизмов.

Чтобы избежать приведенных выше ошибок, во время занятий необходимо уделять особое внимание анализу и этимологии изучаемых фразеологизмов. Мало рассказать обучаемому об общем значении фразеологизма, необходимо научить его понимать образную основу предложенных фразеологических единиц, рассказать о том, где можно их упот-

ребить, а также, какие оттенки они содержат и какую окраску имеют. Это связано с тем, что большинство фразеологизмов имеют отрицательную или положительную коннотации. Этот факт также определяет их сферу употребления. Для достижения поставленных задач преподаватель может использовать следующие методические приёмы:

1) Карточки с картинками. Учащимся предлагаются несколько карточек с нарисованными на них предметами (например: *кошка, собака, капля и т.п.*). Задание заключается в том, что на предложенных карточках представлены слова, из которых впоследствии будет составлен фразеологизм, то есть карточки, на которых изображены кошка и собака помогут понять выражение *ладить как кошка с собакой*. Данное упражнение позволит составить представление о словарном запасе студента и убедиться, что лексика русских фразеологизмов понятна, что студент запоминает не только сочетание определенных слов в определенном порядке, но и знает значение каждого компонента фразеологизма в отдельности.

2) Заполнить пробелы нужными словами. Студентам предлагается словосочетание, в котором отсутствует какое-либо слово. Задача учащихся вспомнить пройденный на уроке материал и вставить недостающее слово. Это упражнение позволит закрепить пройденный материал. *Как две _____ воды / как следки в _____ / иметь _____ язык;*

3) Составить предложение из предложенных слов и словосочетаний. Предлагается ряд слов и словосочетаний, которые необходимо расставить в правильном порядке, чтобы получилось грамматически правильное предложение, в котором задействован пройденный материал. *Они; как; похожи; воды; две капли.*

Если группа студентов состоит из носителей одного языка, упражнение может содержать две группы фразеологизмов на русском и родном языке студентов, совпадающих по смыслу. В этом случае учащимся нужно будет прочитать

фразеологизмы из группы на русском языке и найти их эквиваленты из группы на родном языке.

Русский: *как кошка с собакой; как две капли воды; как селёдки в бочке;*

Испанский: *Como dos gotas de agua; como sardinas en lata; como el perro y el gato.*

Сравнительно-сопоставительный анализ как смыслового, так и образного содержания русских фразеологизмов и соответствующих им фразеологизмов в родном языке учащегося очень много значит для практики преподавания русского языка как иностранного. При сопоставительном изучении фразеологизмов много внимания уделяется лингвострановедческому аспекту, потому что именно страноведческие данные зачастую вводятся в учебный процесс путём сопоставления фразеологических единиц.

Сопоставительная работа учащегося с фразеологическими единицами родного языка даёт возможность выявить специфику русской фразеологической системы и способствует предотвращению ошибок в понимании и употреблении фразеологизмов как иностранными учащимися, так и носителями языка.

Итак, изучение русских фразеологизмов в иностранной аудитории является сложной, но от этого не менее интересной задачей. Работа с фразеологизмами в иностранной аудитории способствует расширению активного фразеологического запаса учеников. Такой вид работы способствует правильному пониманию русской речи во всех её проявлениях и свободному владению языком.

Литература

1. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской фразеологии. – М., 1957.
2. Архангельский В.Л. Устойчивые фразы в современном русском языке. Основы теории устойчивых фраз и проблемы общей фразеологии. – Ростов н/Д, 1970.

3. *Баранов М.Т.* Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. – М., 1988.
4. *Виноградов В.В.* Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977.
5. *Гвоздарев Ю.А.* Рассказы о русской фразеологии. – М., 1988.
6. *Костомаров В.Г.* Методическое руководство для преподавателей русского языка как иностранного. – М., 1976.
7. *Молотков А.И.* Основы фразеологии русского языка. – Л., 1977.
8. *Телия В.Н.* Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996.
9. *Шанский Н.М.* Занимательный русский язык. – М., 1996.
10. *Эстремера К.М.* Практическая фразеология испанского языка. – М., 2015.

М.А. Ламеко

(Российский университет дружбы народов)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КОМПРЕССИИ ТЕКСТА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

В XXI веке процесс глобализации, затронувший все сферы общественной жизни, такие, как социальная, экономическая, культурная, политическая, стал развиваться стремительными темпами. Результатом глобализации в образовании стало формирование единого информационного пространства. Главное условие, необходимое для создания единого информационного пространства, – оснащённость образовательных учреждений компьютерными средствами, подключёнными к глобальной сети Интернет. Это делает образование более открытым, а также даёт возможность для появления новых видов обучения: дистанционного, электронного, мобильного обучения.

В данной статье мы приводим пример освоения навыков компрессии текста с использованием мобильного обучения, а именно социальной сети Instagram.

Под компрессией текста Э.Г. Азимов понимает «сокращение, «сжатие» текста до пределов минимальной избыточности, достаточной для понимания». Он также говорит о том, что компрессия текста может рассматриваться как самостоятельное упражнение, а также использоваться для составления рефератов и аннотаций [Азимов 2009; 108].

При компрессии текста выполняются такие упражнения, как выделение главного и второстепенного в тексте, деление текста на смысловые части, выделение ключевых слов в тексте, перефразирование текста, комбинирование информации из разных частей изначального текста.

Нами были подготовлены комплекты текстов и упражнений к ним, а также задания с использованием социальной

сети Instagram, которые вносили новизну в процесс обучения и были нацелены на закрепление навыков компрессии текста.

Все упражнения были направлены на отработку навыка компрессии текста, например: перескажите текст в 2-3 предложениях, кратко ответьте на вопросы, кратко опишите изображение с использованием лексики данного текста. В заданиях, которые были представлены в социальной сети Instagram, предлагалось освоить навык компрессии текста, используя метод наглядности. Мы выкладывали в сеть изображение, которое передавало смысл той или иной части текста. Задачей студентов было написать в комментариях 2-3 предложения по данному изображению. Изображение и установленный объем комментария помогал учащимся выделить главную мысль данной части текста.

Благодаря заданиям в Instagram студенты научились выделять и кратко передавать основную мысль текста, что подтверждает гипотезу нашего исследования. Ограниченный размер комментариев помогал студентам сокращать какую-то часть текста и не выходить за установленные рамки. А необычное домашнее задание вызвало интерес и повышало желание выполнить его без ошибок.

В эпоху информационного общества образование как никогда нуждается в изменениях и усовершенствованиях. Педагогические технологии должны активно взаимодействовать с новыми информационными технологиями. Образование должно становиться всё более доступным и мобильным, чтобы отвечать запросам современного общества. Нововведения должны помогать преподавателю, ничуть не уменьшая его роли в учебном процессе. Информатизация обучения РКИ (успешная реализация технологий дистанционного и смешанного обучения) позволит сделать огромный шаг в усилении позиций русского языка, как языка международного общения, увеличит престиж изучения русского языка как в российских, так и в зарубежных университетах, а также

поможет привлечь больший интерес международной ответственности к культуре нашей страны.

Литература

1. *Азимов Э.Г.* Информационно-коммуникативные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 6.
2. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.
3. *Данилюк С.С.* Современные Интернет-технологии в процессе формирования профессиональной компетентности будущих филологов // Современные информационные технологии и ИТ-образование: сб. науч. тр. VII Международной научно-практической конференции / Под ред. В.А. Сухомлина. – М., 2012. – Т. 2.
4. Интернет-технологии в образовании / *Р.Н.Абалуев* [и др.]. – Тамбов, 2002. – Ч. 3.

А.Ю. Лонская

(Российский университет дружбы народов)

ОБРАЗ «ВРАГА» В ЯЗЫКЕ СОВЕТСКИХ СМИ 30-х ГОДОВ XX ВЕКА

Язык является одним из существенных факторов в процессе создания того или иного образа в СМИ. В Советской России на страницах газет язык часто выступал как орудие для конструирования определённой реальности, манипулирования общественным мнением. О.А. Мусорина пишет: «Языковая манипуляция массовым сознанием проводилась по таким каналам, как система образования и политического просвещения, массовая культура, средства массовой информации и идеологизация бытовой жизни. Основными приемами языкового воздействия выступали речевой стиль, определенные стилистические приемы, способы наименования реалий повседневной действительности и т.п. посредством “советского языка”» [Мусорина 2004; 11].

Изучением языка советской публицистики занимались многие исследователи [Воробьев 2000; Мусорина 2004; Родченко 2006; Розенталь 1980; Фельдман 2006]. Лексика средств массовой информации 1930-х гг. представляет собой определённый языковой феномен.

Актуальность избранной темы заключается в том, что она до настоящего времени всё ещё не стала предметом комплексного анализа.

Цель статьи – рассмотреть особенности языка советских СМИ, использовавшихся для создания образа государства и его «врага».

В данной работе автором сделана попытка рассмотреть язык газетной публицистики 1930-х гг., как средство пропаганды. Основное внимание в статье акцентировано на образе СССР, характерных чертах языка статей об истории ВКПб, а так же на отношении прессы к «врагам» народа (кулакам,

империалистам, меньшевикам, троцкистам, эмигрантам, капиталистам и проч.).

В соответствии с заданной целью автором предпринята попытка сделать обзор языка газетной публицистики, выделив его характерные черты.

Предметом исследования стал анализ лексики и словосочетаний, использовавшихся в текстах статей.

Материалом исследования стали тексты газет «Правда», «Известия», «Лесная промышленность», журнала «Пропагандист и агитатор». Выбор печатных изданий обусловлен тем, что они отражали различные сферы жизни советских людей: газета «Правда», журнал «Пропагандист и агитатор» представляют центральный партийный орган, «Известия» - официальная газета органов Советской власти, «Лесная промышленность» - отраслевая газета.

Исследование проводилось с привлечением словаря-справочника лингвистических терминов Д.Э. Розенталя.

Использование сопоставительного, частотного методов, метода комплексного анализа, лингвокультурологического подхода позволило автору выделить следующие группы слов и словосочетаний: профессиональную лексику (неологизмы, термины, клише), эмоционально-окрашенную лексику (тропы и фигуры речи: метафоры, сравнения, фразеологический обороты, эпитеты), разговорную лексику.

Проведённый анализ текстов показал, что на страницах прессы, иллюстрирующей образ СССР, основной акцент был сделан на молодости государства, его духовной чистоте, подчеркивалась сила, мудрость, уже приобретённый опыт страны.

Профессиональная лексика и словосочетания, используемые советскими СМИ, например: неологизмы, термины и клише были связаны между собой. Недавно образовавшийся неологизм, по прошествии небольшого количества времени, становился термином, а затем – клише. Неологизмы, термины, клише представляли собой существительные («кулак»),

именные существительные («троцкисты»), отглагольные существительные («чистка»), глагольные словосочетания («чистка кадров»).

Эмоционально окрашенная лексика и словосочетания наполнены определениями, выраженными в сложных, позитивно или негативно окрашенных прилагательных («с величайшим доверием и безграничной любовью» – отношение к политическим решениям И.В. Сталина, «злостное враньё» – отношение к западной прессе), именах существительных («вождь партии» – отношение к личности И.В. Сталина, «пыль клеветы и лжи» – отношение к западной прессе), причастиях (империалисты «встретили объединенный отпор» со стороны советских республик, «разгромлены и изгнаны» меньшевики).

Разговорная лексика была призвана создавать ощущение непринужденности и искренности высказываний в средствах массовой информации («ЦК германской социал-демократии, вежливо выражаясь, говорит неправду», «нашей революции - всего лишь двадцать два года. Несмотря на это, она давным-давно успела доказать») [«Известия» 1931; «Лесная промышленность» 1937; «Правда» 1934; «Пропагандист и агитатор» 1939].

Анализ выделенных групп слов и словосочетаний рассматриваемого периода может быть представлен следующим образом.

1. Неологизмы в газетных публикациях того времени встречаются относительно часто. Их характерной особенностью является переход в специальную лексику, после чего они становятся терминами. «Кулачество», «кулак» – существительные, обозначающие классовых врагов в деревне, производные них глагол «раскулачить», прилагательное «кулацкий». «Троцкисты», «зиновьевцы», «бухаринцы», «рыковцы» – существительные, производные от фамилий советских политических деятелей, чьи взгляды рассматривались как контрреволюционные в 1930-х гг.

2. Среди терминированной лексики встречаются не только неологизмы, но и идеологические клише. Неологизмы-термины и клише встречаются как в описании образа СССР («вождь народов», «великий кормчий», «наша великая родина», «страна Советов»), так и в описаниях его «врагов» («империалистическая война», «кулацкая контрреволюция», «троцкистская банда», «классовая борьба», «антисоветские элементы») [«Известия» 1931; «Лесная промышленность» 1937; «Правда» 1934; «Пропагандист и агитатор» 1939]. В процентном соотношении неологизмы занимают небольшое количество от общего числа исследованных слов и словосочетаний (20%).

3. Следующая группа лексики – эмоционально окрашенная лексика. Для создания героического образа СССР использовались различные эпитеты, как подчеркивающие молодость государства, (благодаря им государство представлялось в печати как молодой организм, с чистыми, свежими взглядами, сильный, волевой), так и отмечающие величие и мощь страны (настаивающие на опытности и мудрости Советского Союза). К таким эпитетам относятся: «новая, большевистская политика», «сильнейшая в мире, непобедимая Красная Армия», «мудрая внешняя политика Советского Союза», «руководимая великими стратегами пролетарской революции», «очищение нашей страны», «мирное строительство социализма». При создании образа врага использованы метафоры («эмигранты отлично специализировались на производстве лжи», «пылью клеветы и лжи хотят ослепить именно пролетариат», «ярмо империализма и несла с собой невиданный гнет, разорение и эксплуатацию»), сравнения («змеиное холоднокровие троцкистов»), фразеологические обороты («великая хартия социалистических вольностей»), эпитеты («убийцы и шпионы, вредители и диверсанты, предатели и слуги фашистских контр-разведок») [«Известия» 1931; «Лесная промышленность» 1937; «Правда» 1934; «Пропагандист и агитатор» 1939]. В процентном соотноше-

нии эмоционально окрашенная лексика занимает наибольшее количество от общего числа исследованных слов и словосочетаний (60%).

Последняя группа лексики, выявленная автором, - это разговорная лексика. Данная лексика состояла из унижительных, неодобренных, презрительных, иногда бранных слов и словосочетаний. Например: «Этот негодяй, эта изменническая сволочь», «фашистские холуи», «зловонная шайка прожжённых мерзавцев», «всякие троцкистско-зиновьевские, бухаринско-рыковские и другие перерожденцы», «Иудушка-Троцкий» [«Известия» 1931; «Лесная промышленность» 1937; «Правда» 1934; «Пропагандист и агитатор» 1939]. Е.П. Волкова пишет: «Используемые в советской печати термины маркированы, эмоционально окрашены: они призваны выразить, передать и пробудить всю гамму разрушительных человеческих чувств и страстей – злобу, ненависть, бешенство, презрение, высокомерие и т.п.» [Волкова 2013; 69]. В процентном соотношении эмоционально окрашенная лексика занимает существенное количество от общего числа исследованных слов и словосочетаний (40%).

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что образ «врага» в языке советских СМИ 30-х годов XX века складывался из наиболее ярких слов и словосочетаний. Для создания устойчивого образа часто использовались повторения, оказывающие психологическое воздействие на читателя. Постоянно делался акцент на разграничении прошлого и настоящего, «нашего» и «чужого». Неологизмы, эмоционально окрашенная, разговорная лексика конструировали в сознании советского читателя конкретное представление о молодом и сильном советском государстве и его недостойных, слабых «врагах», не заслуживающих уважения.

Литература

1. *Воробьёва О.И.* Политическая лексика: Семантическая структура. Текстовые коннотации: Монография. Архангельск, 1999.
2. *Воробьёва О.И.* Политическая лексика. Ее функции в современной устной и письменной речи: Монография. Архангельск, 2000.
3. *Волкова Е.П.* Особенности подачи образа «врага народа» в советской печати конца 1920 – первой половины 1930 гг. // Медиа-скоп (электронный журнал). – 2013. – № 4.
4. Газета «Известия» 5 марта 1931 года.
5. Газета «Известия» 9 марта 1931 года
6. Газета «Лесная промышленность» 29 января 1937 года
7. Газета «Правда» 24 сентября 1934 года
8. Журнал «Пропагандист и агитатор» №20 декабрь 1939 года
9. Журнал «Пропагандист и агитатор» №24 декабрь 1939 года
10. *Мусорина О.А.* Язык как способ взаимодействия властей на массовое сознание в 1920– 1930-е гг. (на примере Пензенского региона): дис. ... канд. ист. наук. – Пенза, 2004.
11. *Родченко А.М.* Языковое манипулирование общественным сознанием в тоталитарном государстве: дис. ... канд. ист. наук. – Кемерово, 2006.
12. *Розенталь Д.Э.* Язык и стиль средств массовой информации и пропаганды. – М., 1980.
13. *Розенталь Д.Э. Теленкова М.А.* Словарь-справочник лингвистических терминов. – М., 1976.
14. *Фельдман Д.М.* Терминология власти. Советские политические термины в историко-культурном контексте. – М., 2006.

Ю.В. Лошкарева, И.В. Коротких
(Кубанский государственный университет)

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РКИ ИСПАНОГОВОРЯЩЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

Интерес к изучению иностранных языков существовал всегда, так как знание другого языка способствует развитию определенных личностных и коллективных навыков в сфере коммуникации. Еще на заре многих цивилизаций знание «чужого» языка давало возможность наладить международные отношения. И наше время не исключение: вопросы межкультурной коммуникации и методики обучения иностранным языкам – в центре внимания исследователей.

В 2015 году Волонтерский центр КубГУ запустил новый международный проект «Шире круг». Все занятия проходили в рамках концепции «Service Learning» или «обучение через волонтерство». Студенты и магистранты филологического факультета, а также факультета истории, социологии и международных отношений (ФИСМО) провели серию занятий по русскому языку для испанских студентов. Участникам проекта, студентам Католического университета Сан-Антонио г. Мурсия (UCAM), была предоставлена возможность изучать русский язык на бесплатной основе. Всего на волонтерские уроки записалось более 50 испанских студентов. Волонтеры адекватно оценивали свои силы и время, поэтому главная цель проекта состояла в обучении испанских студентов основам разговорного русского языка.

Студенты филологического факультета испытывали определенные трудности. С одной стороны, нам была известна методика преподавания русского языка как иностранного, так как это наше профильное направление. С другой стороны, уровень знания языка-носителя, т.е. испанского, был нулевым, а уровень знания языка-посредника, т.е. английского языка, заметно ниже, чем у студентов ФИСМО.

Мы старались обратить наши минусы в плюсы. В соответствии с рекомендациями преподавателей кафедры РКИ в общении с учениками мы стремились максимально использовать русский язык и по возможности совсем исключить язык-посредник. Этот метод оказался эффективным. Так, например, студенты, с которыми преподаватели общались преимущественно на русском языке, без особых трудностей освоили фонетический уровень языка и базовую лексику.

Наибольшие сложности возникли при попытке объяснить грамматику русского языка. Испанский, английский и русский в целом имеют существенные различия в грамматической структуре, поэтому использовались только базовые грамматические конструкции, чтобы у иностранцев не пропадало дальнейшее желание заниматься и продолжать обучение.

Полуторачасовые занятия в основном проводились через популярную программу Skype, следовательно, у нас была возможность работать с учениками лично, отслеживать их прогресс, вести наблюдение за работой и устранять возникающие у них трудности «на месте», кроме того, это решало проблему идентификации пользователя. Использование в процессе обучения новейших технологий, презентаций, видеотрегментов, музыкальных дорожек позволяло повысить интерес к обучению и снизить утомляемость и потерю внимания.

Благодаря тому что многие студенты, изучающие русский язык работали в парах, процесс общения был живым и интересным. Хочется отметить темы, вызывавшие наибольший интерес у иностранных студентов:

- учеба в Кубанском государственном университете;
- сходство и различие русской и испанской культуры;
- презентация «Расскажи о своей стране» на русском;
- презентация «Расскажи о своей семье» на русском;
- стереотипы о русских людях.

Связь с преподавателями осуществлялась разными способами: как on-line, так и off-line, студент мог в любое время

уточнить домашнее задание, задать интересующие его вопросы. Наибольшей популярностью пользовались программы: WhatsApp, Viber, Skype, социальная сеть Facebook, электронная почта и др.

Таким образом, в рамках реализации проекта у многих иностранных студентов получилось не только освоить основы разговорного русского языка, но и познакомиться с русской культурой, Кубанским государственным университетом, его студентами. Студенты-волонтеры приобрели бесценный опыт, полученный в ходе общения с иностранцами, отличную возможность для практики, а также познакомились с культурой и менталитетом Испании.

Лыу Тху Чанг
(Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого)

К УТОЧНЕНИЮ ПОНЯТИЯ *МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ*

Сленг – слова, которые рассматриваются как нарушение норм стандартного языка. Часто это очень выразительные слова, с переносным значением, служащие для обозначения предметов, о которых говорят в повседневной жизни.

Русский молодежный сленг представляет собой интересный лингвистический феномен, бытование которого ограничено не только определенными возрастными (14-25 лет), но и социальными, временным и пространственными рамками. Он бытует в среде городской учащейся молодежи. У каждого поколения, как отмечают ученые, свой язык. Слова, связанные с молодежной жизнью, не относятся к новым. Например, *пара* – двойной урок, *репет* – репетитор, *забить урок* – пропустить урок. Молодёжь в речи употребляет не только специфическую лексику, но и общеупотребительные слова из других сфер общения, например, слово *лопата* используется для наименования гитары; *мазер* – для наименования матери; *фазер* – для наименования отца; *предки* – для наименования родителей.

Значительное количество слов молодежного сленга отражают различные психические и физические состояния человека: *кайф*, *отключка*, *депрессуха*, *торчать*, *тащиться* – ‘получать от чего-то удовольствие’, *вырубиться*, *отрубиться* «отключиться» (в разных значениях), *оттягиваться*, *расслабляться* – ‘отдыхать’; его удачи и неудачи – *везуха*, *пруха*, *прокол*, *облом*; некоторые ментальные действия – *сечь* «понимать», *усечь*, *въехать*, *врубиться* «понять»; движение – *рулить*, *топать*, *слинять*, *тормознуть* «остановиться».

Во Вьетнаме развитие общества вынуждает язык пополнять словарный состав за счёт заимствований из других

языков. Вьетнамцы, особенно молодёжь, все чаще пополняют свою речь английскими заимствованиями.

Как русские, так и вьетнамцы охотно используют так называемые смайлы в письменной коммуникации для выражения эмоций. Эти символы интернациональны. Например:

☺ - счастливый

☺) - очень счастливый

☺)) – суперсчастливый

:-(- печальный

Итак, в чем же отличие молодежного сленга от сленгов других типов?

Во-первых, эти слова служат для общения людей одной возрастной категории.

Во-вторых, молодежный сленг отличается сосредоточенностью на реалиях мира молодых и зачастую непонятен людям других возрастных категорий. Благодаря знанию такого специального языка молодые чувствуют себя членами некой замкнутой общности.

И, в-третьих, в числе этой лексики нередки и достаточно вульгарные слова.

Молодежный сленг невозможно причислить ни к одной отдельно взятой группе нелитературных слов. Необходимо рассматривать его как явление, которому присущи черты каждой из них. Это и позволяет определить термин молодежный сленг, как слова, употребляющиеся только людьми определенной возрастной категории, заменяющие обыденную лексику и отличающиеся разговорной, часто ироничной, а иногда и грубо-фамильярной окраской.

Литература

1. Борисова-Лукашанец Е.Г. Лексические заимствования и их нормативная оценка (на материалах молодежного жаргона 60-70 годов). – М., 1992.
2. Гальперин И.Р. О термине «сленг» // Вопросы языкознания. – 1996. – № 6.

3. *Ермакова О.П., Земская Е.А., Розина Р.И.* Слова, с которыми мы все встречались: Толковый словарь русского общего жаргона. – М., 1999.

4. Словоново – словарь современной лексики, жаргона и сленга // [Электронный ресурс] – Режим доступа: [<http://slovonovo.ru/>]. Дата обращения: 01.03.2016.

Маркович Милош

(Российский университет дружбы народов)

К УТОЧНЕНИЮ СТАТУСА РЕЛЯТИВОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В последние годы в лингвистике замечается особый интерес к изучению тех частей речи, которые находятся на периферии языковой системы, по традиции относятся к служебным и рассматриваются как лишенные собственного лексического значения. Наблюдения над разговорной речью и ее исследование привели лингвистов к мысли о необходимости выделения особой группы или класса слов, которые получили название релятивов. Понятие релятива в российском языкознании первый раз использовала О.Б. Сиротина в своей работе «Современная разговорная речь и ее особенности», в которой она характеризует релятивы как слова, «употребляемые в речи с общим значением реакции на слова собеседника или ситуацию». [Сиротина 1974; 78]

В этот класс включены слова, выражающие согласие (полное или частичное) типа: *да, конечно, хорошо, ладно, а как же*; частичное и полное несогласие: *нет, ничего подобного, ни в каком случае* и др. А также к релятивам относятся формулы приветствия и прощания: *здравствуй (-те), до свидания, привет, пока* и благодарности типа *спасибо* и др.

Если мы посмотрим на происхождение релятивов, то сможем увидеть, что они очень разнообразны. В основном они включают незначительные и малоизвестные слова, в частности междометия, осколочные формы разного происхождения, а также фразеологизмы. Как считает Е.А. Земская, основанием для объединения таких слов в один класс «служит их специфическая функция, а также общее значение реакции на предшествующую реплику или ситуацию» [Земская 1979; 96-98].

Релятивы так же, как и междометия, могут функционировать как эквиваленты предложения, модальные компоненты предложения и члены предложения, но обычно релятивы используются как слова-предложения и при этом они имеют силу высказывания и характеризуются самостоятельной интонацией и особой мимикой говорящего. Таким образом, увидев релятив в письменной форме, мы не всегда сможем определить тонкости его контекстного значения.

В отличие от кодифицированного литературного языка в разговорной речи релятивы широкоупотребительны и обладают разнообразием и повышенной экспрессивностью: *А: Знаете, кто там был? Ефремов// Б: Ух ты!; А: Молоко убежало! Б: Кошмар! Всю плиту залило//*. Соответственно без знания релятивов невозможно не только активно пользоваться разговорной речью, но и понимать ее. Иными словами, язык релятивов кодифицирован и полностью обусловлен контекстом, и их нельзя анализировать за рамками контекста. Именно поэтому релятивы играют чрезвычайно значимую роль при обучении иностранных учащихся русскому языку и представляют собой важный компонент для понимания разговорной речи на иностранном языке.

Проблема языковой сущности междометий и релятивов до настоящего времени не получила однозначного решения, единого мнения по вопросу об их месте в системе частей речи нет. Релятивы пока не выделены в какую-то отдельную часть речи. Слова, которые в каком-то данном контексте выступают в роли релятивов, в другой речевой ситуации релятивами не являются. В этой роли можно встретить и междометия, и частицы, и даже некоторые знаменательные части речи, такие как глаголы.

Подводя итоги, мы можем заключить, что включение релятивов в состав междометий будет ошибкой, так как в роли релятивов можно встретить и другие части речи. А как уже считают многие лингвисты, необходимо выделить их в особый класс слов, потому что у них общие значение и

функция в речи – выражение эмоциональной реакции или отношения одного собеседника к словам или действиям другого. Также мы предлагаем рассматривать релятивы только в рамках коммуникативного синтаксиса, а не формального, поскольку они вычленяются не в языке, а в речи.

Литература

1. *Сиротина О.Б.* Современная разговорная речь и ее особенности. – М., 1974.
2. *Земская Е.А.* Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. – М., 1979.
3. *Пешковский А.М.* Русский синтаксис в научном освещении. – М., 2001.
4. *Ярцева В.Н.* Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.

О.В. Миляева

(Астраханский государственный университет)

СТРУКТУРА ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО МИГРАНТА В АСТРАХАНСКОМ РЕГИОНЕ

Мысль Ф.Ф. Фортунатова о национальной идентичности духовной жизни народа и развитии языка, принадлежащего обществу, «людям как членам того или другого общества»; языка, который «в числе других элементов сам образует и поддерживает связи между членами общества», который «с течением времени видоизменяется, <...> имеет свою историю, но эту историю язык имеет в обществе, т.е. как язык членов общественного союза, и этот общественный союз с течением времени изменяется сам, имеет свою историю» [Фортунатов 1896; 10].

Представители всех нерусских народов, проживающих на территории Российской Федерации не одно столетие, владеют в той или иной степени русским языком и пользуются им как средством межнационального общения. Национально-русское двуязычие давно сформировалось в нашей стране как основной тип билингвизма. Билингвизм как сложное психолингвистическое явление предполагает владение двумя языками и связано с такими понятиями, как языковая картина мира, языковое сознание, языковая личность, языковая способность, а также с национальной культурой народа – носителя данного языка.

Однако в связи с крупномасштабными миграционными потоками в Россию в XXI веке, представляющими, в основном, низкоквалифицированных работников, можно выделить три группы: (1) мигранты как полноценные билингвальные личности, (2) мигранты, владеющие русским языком на элементарном уровне, (3) мигранты, не знающие русского языка.

В течение 2015 года по результатам Комплексного экзамена для трудовых мигрантов, проводившегося в разных локальных центрах Астраханской области, нами были собраны следующие данные. Львиную долю трудовых мигрантов занимают приезжие граждане из Узбекистана. В основном, это мужчины в возрасте от 17 до 35 лет, оставившие семью на родине. Мужчины-узбеки составляют 87% мигрантов, остальные 13% – женщины. Около 66% узбеков приехали с целью работать на полях, 18% – на стройке, 10% – на различных заводах и в артелях. Оставшиеся 6% приезжих выбирают работу в кафе, на мойке автомобилей или не определились с местом работы. Приезжие женщины работают только на поле. Что касается уровня образования приезжих граждан из Узбекистана в целом, то здесь мы наблюдаем такую ситуацию: около 70% окончили только среднюю школу, у 14% есть диплом о получении среднего профессионального образования (в основном, это технический колледж или училище), 7% получили высшее образование (как правило, эти граждане претендуют на получение разрешения на временное проживание, вида на жительство или гражданства РФ). 9% приезжих вообще не имеют никакого образования: они не окончили даже узбекскую школу. В связи с этим зачастую у них затруднено понимание не только русского, но и родного узбекского языка.

К сожалению, наблюдается общая тенденция снижения уровня владения русским языком. Только около половины юношей и девушек, родившихся после 1991 года, знают русский язык на таком уровне, чтобы вести успешную коммуникацию с русскоязычным носителем. Осенью 1993 года в Республике Узбекистан был принят Закон «О введении узбекского алфавита на основе латинской графики». Дата завершения перехода на новую графическую систему была назначена на 1 сентября 2005 года. Переход на новую письменность вызвал некоторое разделение поколений узбекского общества. Старшее не может читать и писать на латинице (хотя читать на ней почти нечего). Младшее оказалось отре-

зано от книг, вышедших на протяжении 60 лет – сотен тысяч и миллионов томов, которые сейчас в Узбекистане не переиздаются. Налицо угроза потери значительной части культурного наследия. Поэтому многие исследователи всерьез ратуют за популяризацию русского языка не только в Узбекистане, но и в других бывших республиках СССР.

Республика Таджикистан находится на втором месте по количеству мигрантов в Астраханской области. Соотношение мужчин и женщин примерно такое же, как и у узбеков: 85 % и 15 % соответственно. У выходцев из Таджикистана более оптимистичная ситуация с уровнем образования: у 66% приезжих – среднее общее образование, у более 17% – среднее профессиональное образование, у 11% – высшее образование, и только чуть менее 6% приехали в Россию, не окончив никакого учебного заведения. Общий уровень владения русским языком выше, чем у узбеков: это связано с тем, что алфавит в Таджикистане до сих пор остается кириллическим.

Третьей страной по численности мигрантов в России является республика Азербайджан. Соотношение мужчин и женщин одинаково, так как у азербайджанцев несколько иные цели, чем у узбеков и таджиков. Примерно 45% приезжих мужчин собирается работать на центральном астраханском рынке «Большие Исады» продавцами. Остальные мужчины выбирают себе для работы такие места, как кафе, столовые, шашлычные, мойки, либо собираются открывать свой бизнес. Всего лишь 5% из азербайджанцев работают на полях. У приезжих женщин в основном одна причина прибытия в Россию – это семья. Около четверти из них только планируют выходить здесь замуж, больше половины переехали сюда из-за мужа и детей. Есть и те женщины (около 25%), которые собираются работать в Астраханской области продавцами, поварами, кондитерами и даже учителями.

С трудовыми мигрантами картина остается из года в год стабильной. Как говорят сотрудники УФМС, трудовые ми-

гранты из СНГ сохраняют свою привязанность к Астраханской области, многие работают здесь годами, нередко у одних и тех же работодателей, и рекомендуют наш регион другим.

Если говорить о гражданах дальнего зарубежья, желающих поработать на астраханской земле, то здесь цифры таковы: 53 % от общего числа квалифицированных специалистов составляют иранцы. Они занимаются оптовой торговлей (в основном импортом сухофруктов и экспортом лесов) и морской перевозкой грузов. Это граждане с высшим образованием, чаще всего полученным в Тегеране.

Таким образом, в нашем многонациональном регионе мигранты из южных стран – дело не удивительное. Вот почему в Астрахань, пожалуй, их приезжает больше, чем в какой-либо другой город. Местные жители неприязни к ним не испытывают, даже наоборот, чаще порой нанимают на работу именно узбеков, таджиков и т.д. по разным причинам, одна из которых – дешевая рабочая сила. Проведя наблюдения, можно отметить зависимость языковой культуры мигранта от уровня образования, а также возрастную, гендерную и целевую дифференциацию приезжих граждан.

Литература

Фортуатов Ф.Ф. Сравнительное языкознание. Лекции, читаемые в 1895-1896 гг. – М., 1896.

А.Н. Можикова
(Кубанский государственный университет)

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ФИГУР

Несмотря на достаточную изученность вопросов теории и практики стилистики русского языка в современном языковедении, анализ стилистических тропов, уточнение и переосмысление существующих классификаций в зависимости от их семантики, сферы употребления, а также их языковой распространённости остаётся весьма актуальным.

Согласно дефиниции В.И. Королькова, стилистические фигуры представляют собой исторически сформированную систему «способов синтаксической организации речи, применяемых преимущественно в пределах фразы и реализующих экспрессивные (главным образом эмоционально-императивные) качества высказывания» [Корольков 1972]. Экспрессивные синтаксические конструкции могут наблюдаться как в художественном (поэтическом), так и не в художественном тексте – в бытовом общении, в средствах массовой информации и коммуникации. Это наводит на размышление о том, что можно говорить о художественной речи как таковой, которая в качестве элемента или основы может входить в разные виды текста. Например, метафоры и экспрессивные синтаксические построения можно найти и в предположительно «сухом», академически строгом научном стиле (особенно в его научно-популярной разновидности).

Едва ли имеет смысл разрабатывать новые классификации стилистических фигур, детально расписанных еще в эпоху античности (хотя и здесь нет единообразия, и таких фигур исследователи насчитывают от 20 до 70 [Корольков 1972]). В настоящее время интересно проследить функциональные возможности традиционных средств языка в разных прагматических условиях.

В средние века риторика строилась по принципу канона, подражания формулам-образцам, а стилистические фигуры считались не более чем искусственными и внешними по отношению к тексту приёмами «украшения» речи. Современная наука рассматривает фигуры речи как обычные, «природные» способы использования говорящим (пишущим) выразительных средств языка, причём, их количество и состав являются характеристикой идиостиля языковой личности.

В этом ракурсе изучение стилистических фигур ведут различные специалисты: лингвисты, литературоведы, философы, психологи.

Исследователи делят стилистические фигуры можно подразделить на три типа, каждый из которых существует в коррелирующих парах.

1. К первому типу относят стилистические фигуры протяженности – убавления и добавления:

а) стилистические фигуры убавления – выбор конструкции с эллипсисом; могут отсутствовать начало, середина, конец фразы, обычно глагольные формы: *Ворон ворону в ответ:/ Знаю – будет нам обед!// Там, в пустыне под ракитой/ Богатырь лежит убитый (А.С. Пушкин).*

б) стилистические фигуры добавления – конструкции с избыточным дословным повтором. Сюда относится прежде всего точный повтор: *Я еду, еду – не свищу, а как наеду – не спущу». (А.С. Пушкин. «Руслан и Людмила»).* Могут повторяться начало фразы (анафора), конец фразы (эпифора), конец предыдущей фразы может быть повторен в качестве начала последующей фразы (анадиплозис, или стык). В ряде случаев повторы могут быть неточными: повтор слова в том же значении, но в разных падежах – многопадежность, или полиптотон: *Человек человеку – свет (Г. Дочанашвили);* повторение многозначного слова в его разных значениях – «обыгрывание» полисемии, или дистинкция: *У кого нет в жизни ничего милее жизни, тот не в силах вести достойный образ жизни (сентенция);* определение дублирует опреде-

ляемое – тавтология (*тёмный мрак*); перечисление близких по значению элементов – амплификация.

2. Ко второму типу относят стилистические фигуры связности:

а) стилистические фигуры разъединения – конструкции со слабой связью компонентов. К ним относятся: дистантное употребление слов, непосредственно связанных по значению: *Лишь только вечер затеплится синий...* (А. Будищев. «Калитка»); парцелляция: *Пришёл. Увидел. Победил* (Гай Юлий Цезарь); аттракция (устранение согласования): *Началась у них драка-бой великая (былина про Илью-Муромца)*; вводные и вставочные конструкции: *И тут появляется – кто бы вы думали? – она...*; и др.

б) стилистические фигуры объединения – конструкции с тесной связью компонентов: градация (нарастание), синтаксический параллелизм, повторение союзов и др.

3. К третьему типу относят стилистические фигуры значимости:

а) стилистические фигуры уравнивания: прямой порядок слов; контактное употребление слов, непосредственно связанных по значению; равномерность распространения второстепенных членов; приблизительно одинаковая длина фраз и абзацев.

б) стилистические фигуры выделения: инверсия (слово занимает не вполне обычную и потому «сильную» для него позицию – в начале или в конце фразы: *И долго милой Мариулы / Я имя нежное твердил* (А.С. Пушкин. «Цыганы»).

Существуют стилистические фигуры, усиливающие и выделяющие фразу в целом на фоне её окружающих: риторическое обращение, олицетворение: *Прощай, свободная стихия!* (А.С. Пушкин. «К морю»), риторическое восклицание, значимость фразы резко повышается также в результате отождествления её с абзацем: *Ветры дули с моря, ветры дули с моря* (Б. Пильняк «Грего-Тримунтан»).

Таким образом, мы рассмотрели примеры фигур, наиболее типичных для поэтического текста. Также представляется перспективным исследовать функционирование стилистических фигур в обиходно-бытовом общении, чтобы проверить гипотезу о том, что фигуры речи являются естественными приёмами экспрессии в разных ситуациях общения.

Литература

Корольков В.И. Фигуры стилистические // Краткая литературная энциклопедия: в 9 т. – Т. 7. – М., 1972.

Мунхжин Дуламсурэн
(Российский университет дружбы народов)

ФОНЕТИЧЕСКИЕ СЛОЖНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНГОЛОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Кириллический алфавит был принят в МНР с 1941 года. До этого в Монголии применялась старомонгольская письменность. Современный монгольский алфавит отличается от русского двумя дополнительными буквами: «Ө» и «Ү», которые обозначают передние огубленные гласные, отсутствующие в русском языке.

Личные наблюдения позволяют сделать вывод, что при говорении на русском языке не все гласные звуки представляют трудности для нас, носителей монгольского языка, так как уклады органов речи некоторых гласных звуков русского и монгольского языков близки друг к другу. Исключение составляет русский гласный звук [ы]. Его произношение представляет для монголов большую трудность. В области гласных наблюдаются типичные ошибки.

1. Весьма типичной и частой интерференцией необходимо считать произношение монголами звука переднего ряда [и] вместо русского непреднего звука [ы] во всех его фонетических позициях. Например монголы часто произносят «ти» вместо «ты», «биль» вместо «был».

2. Часто встречается неправильное произношение русского звука [у] в словах типа *уделять, умереть* и т.д. Монголы в этих случаях произносят не русский гласный заднего ряда [У], а монгольский, обозначаемый на письме той же буквой. Однако в живой речи монгольский [Ү], как выше говорилось, представляет фонетическое явление, не находящее аналогии в русском языке.

Поэтому надо иметь в виду, что буквой у в русском языке обозначен звук, отличный от монгольского переднего

[y]. Наоборот, можно, сравнить произношение русского звука [y] с монгольским [Y]: «суть» – «сүүтэй» (с молоком).

Надо обращать внимание также на правильное произношение звука [y] после мягких согласных, не вставляя звук [j] после согласных.

3. Очень часто встречается «орфографическое» (без редукции) произношение предударного и начального безударного [o]. Иногда при произношении звука [o] после мягких согласных монголы вставляют лишний звук [j], а согласный произносится твердо, или полумягко, например [лјод], вместо [л'от]; [мјод] вместо [м'от]; вставка звука [j] объясняется тем, что в монгольском языке мы не встречаем таких сочетаний как *мё, лё, ня, ля, ню, лю* и т.д. Буквы *е, ё, ю, я* читаются монголами не как смягчающие гласные по отношению к предыдущим согласным (один гласный звук после мягкого согласного без [j]), а как разделяющие согласные и гласные звуки (т. е. два звука: [j] + гласный).

На наш взгляд, наибольшее расхождение встречается в области согласных фонем русского и монгольского языков, большое количество ошибок в устной речи у монголов связано с произношением согласных звуков.

1. Весьма частотны и устойчивы как в устной, так и в письменной речи студентов смешения губных согласных:

а) звонкого смычного взрывного губно-губного звука [Б] и щелевого звонкого губно-зубного звука [В]. Например: «барван» вместо «барабан», «бербелюд» вместо «верблюд»;

б) не менее трудным для монголов является глухой губно-зубной щелевой звук русского языка [ф]. Монголы этот звук заменяет смычным взрывным звуком [п], иногда наблюдается и обратная замена. Например: «пабрык» вместо «фабрика», «шкап» вместо «шкаф», «порточка» вместо «форточка»;

в) нередко звонкие губно-губные и губно-зубные звуки могут смешиваться. Дело в том, что в монгольском языке нет четкого разграничения звуков [б] и [в]. От взаимозамены

звуков [б] и [в] смысл монгольских слов не меняется. Отдельной самостоятельной фонемы [ф] тоже нет в монгольском языке. Звук [ф] встречается как позиционный вариант [в]. Звук [п] встречается только в начале исконно монгольских слов и крайне редко. Поэтому монголы, не овладевшие русской речью и не усвоившие различие между этими фонемами, допускают произвольное употребление губно-губных и губно-зубных звуков.

2. Очень часто вместо буквы *щ* монголы пишут *ш*, по видимому, под влиянием того, что в монгольских словах буква *щ* не употребляется. И наоборот, в устной речи монголы всегда произносят твердый русский звук [ш] очень мягко, приближаясь к мягкому русскому [ш'].

3. Ввиду того, что начальный звук [р] – чуждый монгольскому языку, монголы перед начальным русским звуком [р] вставляют лишний гласный звук, что происходит в соответствии с законом сингармонизма. Так, например, произносят «уручка» вместо «ручка», «урука» вместо «рука». Если звук [р] встречается в середине или в конце слова, то монголы не ошибаются, так как в аналогичных положениях звук [р] употребляется в монгольских словах. Однако когда звук [р] находится в начале слов, монголы вставляют лишний гласный звук между согласными и переставляя согласные. Например: «пирходить» вместо «приходить», «биргада» вместо «бригада», «дурог» вместо «друг» и т.п.

И наконец, надо обратить внимание на употребление *ь* и *ы* в качестве разделительных знаков. Монголы иногда при чтении не обращают внимания на разделительные знаки, то есть в их произношении слова *семья* и *семя* звучат одинаково, тогда как от произношения со звуком [j] (*семья*) или без [j] (*семя*) значение слов совершенно меняется. В монгольском языке *ь* и *ы* тоже употребляются в качестве разделительных знаков.

Такова общая картина фонетической интерференции в речи монголов, обучающихся русскому языку.

Литература

1. *Галсан С.* Методика преподавания фонетики русского языка в монгольской школе (на монг. языке). – Улан-Батор, 1963.
2. *Галсан С.* Некоторые важные моменты обучения русскому языку в монгольской школе (на монг. языке). – Улан-Батор, 1960.
3. *Чистяков В.М.* Основы методики русского языка в нерусской школе. – М., 1959.

И.В. Нестерова

(Российский университет дружбы народов)

ИССЛЕДОВАНИЕ СЛОВ-РЕАЛИЙ В БЫТОВЫХ ПЕСНЯХ XVIII ВЕКА

Интерес к лингвострановедению в последнее время связан с тем, что при изучении иностранного языка мы непременно сталкиваемся с реалиями другой культуры, быта, иным образом жизни. Так или иначе, это отражается в языке и изучение безэквивалентной лексики поможет успешно выстраивать коммуникацию с иностранцами.

Целью данной статьи является рассмотрение слов-реалий в народной лирике XVIII века. Это связано с тем, что, во-первых, мы можем наблюдать историю создания песни вплоть до XX века, а, во-вторых, интерес представляет то, что некоторые сюжеты из этих песен легли в основу произведений многих великих поэтов, таких, как А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов и других. Расцвет русской народной песни, которая сохраняет значение недостижимого образца для последующих поколений, приходится на XVII – XVIII вв.

В работе мы придерживаемся определения безэквивалентной лексики (БЭЛ), которое дали Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в своей книге «Язык и Культура»: «...слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями, называются безэквивалентными» [Верещагин, Костомаров 1990; 248]. Ученые выделяют следующую классификацию: 1. Советизмы – слова, относящиеся к советской действительности (*большевик, агитпункт*); 2. Слова, относящиеся к традиционному быту (*баня, баранка*); 3. Слова, относящиеся к новому быту (*академгородок*); 4. Фразеологические единицы; 5. Историзмы – слова, обозначающие предметы и явления предшествующих исторических периодов (*боярин, разночинец*); 6. Слова из фольклора, народного творчества (*жар-птица*,

перст); 7. Антропонимы, т.е. личные имена; 8. Топонимы, т.е. географические наименования.

Учитывая, что мы работаем с лексикой XVIII века, такие пункты в классификации Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, как советизмы и слова, относящиеся к новому быту, не будут рассматриваться.

Песня сопровождала русского человека от колыбели до могилы. В связи с тем, что данная тема обширна, в этой статье мы хотели бы остановиться на рассмотрении необрядовых бытовых песен, в которых отображены типические особенности народного характера, которые характерны для молодых девушек и юношей еще до семейной жизни.

Известно, что раньше до замужества девушки заплетали косы, но не покрывали головы. Вот отрывок из песни, которая поется девушкой.

*Посреди-та русой косы
Заплетите **шелков косник**,
Алу ленточку... [Некрасов 1911].*

Слово *косник* – лента, тесьма дорогой ткани, вплетаемый в косу – так же можно отнести к традиционному быту.

Раньше большое значение имело покрыта ли голова платком, или нет. Замужние женщины не могли показывать своих волос, об этом говорит следующий отрывок:

*Не в том венце венчатися
Не тем **перстнем** обручатися,
Не тою булавкою **убрус** притыкать [Некрасов 1911].*

Убрус – это часть головного убора замужней женщины – полотенце, богато украшенное вышивкой (известен в XVII – XVIII веках в Европейской России и в Сибири) [Даль].

Перстень – производное от *пърсть* (палец). Буквально – «надетое на палец» (кольцо).

Следующий отрывок характерен для песен, посвященных сватьям. В данном случае девушка недовольна тем, что сват обманул ее, и поэтому поет в своей песне о том, чтобы этот человек был наказан.

*Ты подай свату борону,
Чтоб расчесал буйну голову...* [Некрасов 1911].

Борона – сельскохозяйственное орудие для мелкого рыхления вспаханной земли. Также здесь употребляется фразеологизм *буйная головушка* – ‘удалой бесшабашный человек’ [Даль].

Не очень любили и свах, часто песни носят негативный характер. Вот еще один пример:

*Я кладу судьбу-жалобу
Что на сватью на большую,
На лукавую, вилявую,
На змею семиглавую* [Некрасов 1911].

Слова *лукавая, вилявая, змея семиглавая* имеют одно значение – ‘коварный, хитрый человек’.

Следующий отрывок из песни девушки, тоскующей по отчужденному дому.

*Уж ты смой с лица горючи слезы,
С тепла сердца – тоску-кручинушку.*

Кручина – горе, печаль, устойчивое выражение «горючи слезы» – проливаемые слезы от сильного горя. Интересно отметить, что М.Ю. Лермонтов в своем стихотворении «Сона» использует слово *горючий* в следующем контексте: *Одна и грустна на утесе горючем / Прекрасная пальма растет. Горючий утес* подсознательно воспринимается нами как что-то, связанное с одиночеством и грустью. Это выражение встречается и в стихотворении А. Пушкина «Бахчисарайский фонтан»: *(Гирей) горючи слезы льет рекой.*

Девушки ожидали, когда наступит момент замужества, но пели не только о любви и о возможном суженом, встречаются песни, из которых можно узнать о внутреннем убранстве дома, как жили:

*На печи спать под шубою,
Под тремя полушубками,
Под четырьмя тулупами...* [Некрасов 1911].

В этом отрывке для нас представляют интерес следующие слова, которые по выбранной классификации мы можем отнести к традиционному быту, точнее к одежде (слова сейчас почти не употребляемые): полушубок – короткая до колен овчинная шуба, тулуп – (тюрк. Tulup – шкура), долгополая меховая шуба (преимущественно овчинная, заячья), обычно не крытая сукном [Даль].

Анализ народной лирики XVIII века позволяет сделать вывод, что народные песни – это большой культурологический пласт, лежащий в основе понимания действительности, и который осознается русскими людьми как фоновые знания, параллель между народной лирикой и поэзией А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова помогает нам понять преемственность поэтической традиции.

Литература

1. *Бахтин В.С.* Русская лирическая песня. СПб., 2004.
2. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1983.
3. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – СПб., 1863 – 1866. // [Электронный ресурс] – Режим доступа: [<https://slovari.yandex.ru/~%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B8/%D0%A2%D0%BE%D0%BB%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9%20%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C%20%D0%94%D0%B0%D0%BB%D1%8F/>]. Дата обращения: 01.03.2016.
4. *Киреевский П.В.* Русские народные песни, собранные Петром Киреевским. – М., 1848. – Т. 6.
5. *Некрасов А.И.* Кольцов и народная лирика // Известия Отделения русского языка и словесности Академии наук. – Т. XVI, кн. 2. – СПб., 1911.

В.П. Орлова
(Кубанский государственный университет)

РАЗВИТИЕ МЕХАНИЗМА АНТИЦИПАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В формировании коммуникативных умений, в первую очередь, перцептивных: аудирования и чтения – студенту-иностранцу поможет развитая способность предугадывать результат до его осуществления. Сформированность данного механизма даст понимание того, о чем может пойти речь на разных уровнях языка, когда известна лишь часть информации. Предугадать – задача, с которой не так легко справиться иностранцу. Развитый механизм антиципации необходим в положении нехватки языковых средств, а при аудировании – еще и времени.

Термин «антиципация» (от лат. «предвосхищение», «предугадывание») был предложен немецким психологом Вильгельмом Вундтом в 1880 г. Понятие смысловой догадки нашло свое место и в лингвистике. Будет ли верна догадка, конечно, зависит не только от языкового опыта учащегося, полученных знаний, но и от жизненного опыта, понимания ситуации и контекста. У русскоязычных учащихся от развитости этого механизма зависит техника чтения.

Механизм функционирует на уровне формальной и содержательной стороны слова. Лексическая единица может быть понята или опущена без потери смысла всего высказывания. Так при ознакомительном чтении студент, опираясь на свои знания и опыт, может понять содержание текста, даже не восстанавливая его полностью – по словообразовательным элементам и окружению слов.

Русские тексты всегда полны лексики, незнакомой иностранцам. Работа в аудитории может начинаться с упражнений, развивающих смысловую догадку. Упражнения могут

строиться на базе того произведения, с которым предстоит познакомиться на уроке. Их можно разделить на две группы: задания с опорой на словообразовательные модели и задания с опорой на контекст.

Систематическая и целенаправленная работа по развитию языковой догадки приведет к заметным результатам на пути к осмыслению услышанного и прочитанного на уровне носителя языка. При аудировании восприятие текста осложняется ограничением во времени и отсутствием зрительных опор, что, конечно, затрудняет понимание. Но при аудировании органы речи уже проявляют минимальную активность и благодаря этому в сознании слушающего задействуются определенные модели, что дает возможность предвосхищать то, что предстоит услышать.

На основе рассказа К.Г. Паустовского «Заячьи лапы» приводятся примеры упражнений по тренировке данного механизма. Работа может начинаться с анализа заголовка и смыслового прогнозирования содержания текста. На основе данного заглавия студенты могут предположить, что речь пойдет о зайце, у которого что-то случилось с лапами. Рассказ построен необычно, так как нам заранее известен конец истории о том, как заяц спас жизнь деду. Но о том, почему дед считает себя виноватым перед животным, студентам предстоит догадаться. Развивать догадку можно, задавая вопросы по ходу действия: «А как вы думаете, что будет дальше?», «Как поступит в данной ситуации наш герой?»

Упражнения на вербальное прогнозирование – умение строить вербальные гипотезы на уровне слова, словосочетания, предложения – могут выглядеть следующим образом:

1. Вместо точек вставьте подходящие по смыслу слова.
Ваня вытер с щек ... и пошёл лесамиОн не шёл, а ... босиком по горячей песчаной ...

2. Восстановите предложение, определяя части речи вставленных слов.

Я ... со ... фонарь и ... в сенцы. Я ... над ним с ... и заметил, что левое ... у зайца рваное.

В практике можно использовать приём с решёткой. Она накладывается на печатный текст, скрывая часть слов. Данный приём используют в начальной школе, но его можно применять и в аудитории с иностранцами.

Со словом, данным нам в контексте, работать сложнее. Если слово не может быть объяснено с точки зрения словообразования, нужно работать со всем смысловым блоком, учитывая грамматическую структуру и окружение слова, позицию в предложении и наличие зависимых слов. Вот примеры заданий подобного рода.

1. Подчеркните слово, о значении которого вы можете догадаться без помощи словаря.

Он нервно снял пенсне, протёр, снова нацепил на нос и уставился на деда. Смола, стекавшая по сосновым стволам, превратилась в янтарный камень.

2. Замените выделенные слова синонимами.

***Неслышанная** жара стояла в то лето над лесами. Молчание становилось **тягостным**.*

Систематическая работа по развитию смысловой догадки не затруднительна, а положительный результат такой работы облегчит восприятие и понимание русских текстов для иностранных студентов.

Литература

1. *Лебединский С.И., Гербик Л.Ф.* Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие // [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.bsu.by/Cache/pdf/365803.pdf. Дата обращения: 01.03.2016.

2. *Хавронина С.А., Балыхина Т.М.* Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». Учебное пособие. – М., 2008.

А.П. Печенкина

(Российский университет дружбы народов)

**ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ КЛАССИКИ
ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ
(НА ПРИМЕРЕ «ЗАПИСОК ОХОТНИКА»
И.С. ТУРГЕНЕВА)**

Художественное произведение предстает для иностранца-слависта в нескольких ракурсах: это продукт искусства, ворота в мир русской культуры, многомерный способ познания русской действительности.

Почему И.С. Тургенев так сложен для изучения? Его интенсивно переводят, издают, проблемы творчества изучают зарубежные слависты, стремительно развивается зарубежное тургеневедение, тексты Тургенева являются ценной копилкой элементов национального культурного кода и устанавливают особый тип понимания мира. Важной лингвокультурологической ценностью у Тургенева обладают идиомы, которые транслируют представления русского народа о национальном, мистическом, надрусском. Но при этом тексты писателя не перестают оставаться сложными к адаптации для студентов-иностранцев по ряду факторов. С одной стороны, язык претерпел существенные изменения за последние двести лет: сменилась актуальная лексика, упростился синтаксис. С другой стороны, для иностранца Тургенев абсолютно непрозрачен и сложен. Много специфической и устаревшей лексики. Поэтому работа с текстом на неродном языке может обернуться в околотитературную поисковую тяжбу.

При этом язык произведений И.С. Тургенева – это неисчерпаемый источник народно-разговорной лексики в её диалектной и просторечной формах. Диалектная и просторечная лексика представлена в «Записках охотника» широким пластом, что выявляет стилистические намерения писа-

теля использовать живую народную речь в художественных произведениях с высокой мерой интенсивности. Большой лексический состав просторечий объясняется также стремлением Тургенева достичь фактографии и дополнительных экспрессивно-выразительных возможностей художественной прозы. Состав и характер использования фразеологических единиц, экзотизмов, диалектной и просторечной лексики в языке художественных произведений диктуется методом отражения реалистичной российской действительности, репрезентирующей языковую картину орловского региона как части языковой картины всего русского народа.

Большой формат словаря И.С. Тургенева составляет устаревшая лексика – слова и словосочетания, обозначающие предметы, явления ушедшего быта, характерного для XIX в.: *барщина, вотчина, будочник, вольноотпущенный, десятина, сундук, негоциант, оброк, рыдван, разночинец, рундук, чепец, чуйка.*

Среди устаревшей лексики особую группу образуют «редкие» слова – слова, вышедшие или выходящие из употребления, не включенные в современные толковые словари: *аделаида, бельом, бонёрдюжур, дикий цвет, кребс, ламуш, левантин, трю-трю.*

Широко представлены экзотизмы – слова, связанные с чужой культурой, чужим бытом: *бон-мо, камерфрау, комильфо, куафюра, ландо, массака, оммфе, форо, шлафензиволь.*

Диалектная лексика: *бучило, дощаник, закутка, замашный, майдан, индёва, некрут.*

Лексика выполняет несколько функций: вербализует понятия, которые не имеют соответствующего им лексического выражения, во-вторых, выполняет коннотативную функцию, так как создает определенный эмоциональный и экспрессивный фон, в-третьих, создаёт концептуальную панораму, потому что отражает авторский взгляд на своеобразие фразеологии как части живого разговорного языка, и, в-

четвертых, стилистическую, поскольку имеют значимое композиционное значение.

Разговорные ФЕ составляют 46,67% в «Записках охотника». Например, *глаза в глаза, бог знает, вбить в голову, до сих пор, едва стоять на ногах, как у себя дома, как говорится, молодо-зелено, пробежать глазами, третий калач* и др. Однако для того, чтобы процесс языкового и межкультурного восприятия протекал беспрепятственно, требуется адаптация национально-специфической информации в составе лексического и фразеологического значений. А также обязательна корректировка способов ее презентации в художественном тексте, точная трансформация лексической и фразеологической семантики при переводе.

Должна быть также обеспечена наглядность восприятия лексики – рисунки, иллюстрации, слайды. Должен быть тщательно сформирован контекст – студент должен учиться понимать содержание фрагментов и развивать языковую интуицию. Дефиниция должна быть строго научной. Основную проблему представляет смысловой сдвиг, поскольку смысл далеко не всегда может быть передан эквивалентно (например, слова *леший, кикимора, русалки*). В Испании распространены «лешачихи» – мистическая особь женского пола, а не лешии. При анализе неполноэквивалентной лексики и фразеологии необходимо принимать во внимание не только словарные значения единиц, сколько их образный потенциал для носителей языка.

Адаптация текста, формирующего представления о русском национальном характере, требует бдительности в расшифровке инокультурных кодов, формирующих представление, в частности, испанского читателя о русском характере. Поэтому устаревшая лексика должна быть заменена синонимичной (*весьма – очень, любезная – любимая*); устаревшие грамматические формы по необходимости заменены аналогичными современными (*клялися – клялись*); трудные для понимания слова и структуры, не влияющие на смысл целого,

вычеркнуты; историзмы заменены современными им аналогами (играть по пяти копеек в бостон, армейский прапорщик); менее частотная лексика замещена на более частотную там, без утраты смысла.

Таким образом, тщательное выявление и анализ несоответствий, возникающих при передаче лексико-фразеологической информации «Записок охотника» И.С. Тургенева в адаптированном варианте должен отражать информацию о национально-культурных особенностях фоновой лексики, уточнять, корректировать и грамотно выстраивать представления о русской языковой картине мира и художественной картине мира И.С.Тургенева у испаноязычных филологов-славистов.

Литература

1. *Бахвалова Т.В., Попова А.Р.* 500 забытых и редких слов из «Записок охотника» И.С.Тургенева. – Орел, 2007.
2. *Девяцкая З.Б.* Психолингвистическое исследование усвоения лексики при учебном многоязычии // [Электронный ресурс] – Режим доступа: [<http://eprints.tversu.ru/1816>]. Дата обращения: 11.10.2015.
3. *Кальнова О.И.* Функции экзотизмов в русском тексте // *Кальнова О.И.* Художественная речь. – Самара, 1992.
4. *Курносова И.М.* Диалектная лексика языка писателей как объект авторской лексикографии: к истории и теории вопроса // *Филологические науки.* – 2008. – № 5.
5. *Курносова И.М.* К проблеме толкования слова в авторском словаре дифференциального типа // *Вопросы филологии.* – 2008. – № 4.
6. *Курносова И.М.* Очерки лексикологии и лексикографии языка писателей Центрального Черноземья. – Елец, 2009.
7. *Курносова И.М.* Словарь народного языка произведений И.А.Бунина. – Елец, 2006.
8. *Курносова И.М.* Типы словарных дефиниций в авторском словаре дифференциального типа // *Вестник Елецкого государст-*

венного университета им. И.А. Бунина. Филологическая серия (5). – Елец, 2009.

9. *Лисина Л.А.* Материалы к «Словарю языка И.С. Тургенева» // Художественный текст: варианты интерпретации: Труды X межвуз. научн.-практ. конф., Бийск, 16-17 мая 2005. – Бийск, 2005. – Ч. 1.

10. *Лисина Л.А.* Романы И.С. Тургенева как объект лингвистического источниковедения // Проблемы славянской культуры и цивилизации: Материалы междунар. научн.-метод. конф., Уссурийск, 20 мая 2014. – Уссурийск, 2014.

11. *Лисина Л.А.* Семантические архаизмы в произведениях И.С. Тургенева // Дальний Восток: наука, образование, XXI век: Материалы междунар. научн.-практ. конф., Комсомольск-на-Амуре, 16 – 18 апреля 2003. – Комсомольск-на-Амуре, 2003. – Т / 2.

П.В. Пороль

(Оренбургский государственный университет)

КОММЕНТИРОВАННОЕ ЧТЕНИЕ ПЕРЕВОДНЫХ ТЕКСТОВ ЛИ БО

Комментированное чтение переводных текстов предполагает раскрытие семантики текста и, как следствие этого, детальный анализ культурно-эстетических ценностей и реалий. Студентам из Китая, изучающим русский язык как иностранный, полезно будет обратиться к классической китайской поэзии, потому что «больше всего развивает язык поэзия» [Лихачёв 1991; 179].

Перевод в аспекте понимания, «перекодировки содержания через канал связи между говорящим и адресатом» [Тхорик, Фанян 2006; 169] создаёт уникальную возможность иностранным студентам обучиться правильному чтению.

В.В. Воробьёв считает, что сопоставление национальных личностей приобретает особенное значение, если полагать что другая культура – это «развитие основных принципов западноевропейской цивилизации» [Воробьёв 2008; 189]. В книге «Лингвокультурология» учёный приводит характерную цитату из Ф.М. Достоевского: «Русские держат себя совершенно нараспашку перед европейцами, а между тем характер русского, может быть, даже ещё слабее обрисован в сознании европейца, чем характер китайца или японца» [Воробьёв 2008; 189].

Концепция языковой личности восходит к общему учению о личности. Основоположником этого учения можно считать Н.С. Трубецкого, который ещё в 1927 году сказал, что понятие личности – одно из самых важных в исследовании культуры, и что «личностью является не только отдельный человек, но и народ» [Трубецкой 1927; 11].

М. Хайдеггер определил язык как пространство мысли, «дом духа» и «дом бытия». «Осознание себя мерой всех ве-

щей придаёт человеку право творить в своём сознании антропоцентрический порядок вещей» [Маслова 2007; 7].

Обратимся к стихотворению «Прощаюсь с другом» («送友人»), как к одному из примеров, что может стать материалом для обучения чтению иностранных студентов:

*Зелёные горы на севере города стену обняли,
Восточные улицы речка хрустальная нежно обвила.
И если мы только прощаемся здесь навсегда, мой хо-
роший,
Лететь одинокой конизой тебе и по свету скитаться.
Как облако белое в небе высоком не знает приюта,
Так странника путь бесконечный по горькой земле без-
утешен.*

*И солнцем закатным теряется время и друга уводит,
Ты машешь рукой, и всё дальше и растёт расстояние.*

Помимо русского перевода перед студентами должен быть оригинал поэтического текста для сопоставления и наиболее эффективного проникновения в смысл произведения:

青山横北郭，白水绕东城。此地一为别，孤蓬万里征。
浮云游子意，落日故人情。挥手自兹去，萧萧班马鸣。

В первой строке: «青山» – «зелёные горы», горы, покрытые кустарниками или деревьями.

北郭 – северная городская стена. Присутствие аллитерации «горы – город» и ассонанса с повторяющимся звуком «о» создаёт дополнительную атмосферу строгости. Стоит заметить, что весь поэтический текст выдержан в 6-ти стопном амфибрахии и не имеет рифмы. Такая манера изложения придаёт стихотворению торжественно-сомнамбулический характер, характерный для китайской созерцательной, хотя и очень конкретной поэзии (по выражению А.А. Маслова).

«Хрустальная речка» – 白水 – дословно в древнем языке «белая вода». Сейчас этот иероглиф означает «чистая река», «светлая река». Эпитет «хрустальная речка» семантически ближе к русской ментальности, и приближает китайских студентов к русскому языковому сознанию.

Третья строчка дословно звучит как «В этом месте однажды прощаемся». Для русской ментальности более характерно выражение *прощаться навсегда*. Китайское *однажды* может быть воспринято как русское *раз и навсегда*. Отсюда: *И если мы только прощаемся здесь навсегда, мой хороший <...>. Мой хороший* – не встречается в оригинальном тексте, однако настроение, сама атмосфера стихотворения и отношение лирического героя к своему другу предполагают употребление этого выражения.

Образ «одинокой конизы» взят из лексемы 蓬. Дословно эта строчка звучит так: *Одинокая кониза скитается 10000 Ли. 征* – «мыкаться», «скитаться». Кониза – *Canadium Heabane* (Horseweed) – мелколепестник, символ скитания в китайской литературе, потому что её цветы (пушистые семена) летят долгое время и улетают на далёкое расстояние, как человек, покидающий свой дом.

Лексема 浮云 («плывущее облако») подчёркивает одиночество лирического героя. Облако – символ странничества и одиночества, что созвучно и русской литературной традиции: *Тучки небесные, вечные странники <...> (М.Ю. Лермонтов)*.

Таким образом, при обучении чтению на материале переводных поэтических текстов, учащийся проникается в «диалог культур», стремится к детальному пониманию текста, анализирует его семантическую наполняемость, что позволяет осознать смысловое содержание произведения, т.е. подготавливает учащегося к интуитивному восприятию текста и пристальному вниманию к деталям.

Литература

1. Воробьёв В.В. Лингвокультурология: Монография. – М., 2008.
2. Лихачёв Д.С. Раздумья. – М., 1991.
3. Маслов А.А. Китай: колокольца в пыли. Странствия мага и интеллектуала. – М., 2005.

4. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2007.
5. *Трубецкой Н.С.* К проблеме русского самопознания. – Париж, 1927.
6. *Тхорик В.И., Фанян Н.Ю.* Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. Учебное пособие. – М., 2006.

Р.К. Ануруддха Тхеро, Н.В. Чернова
(*Российский университет дружбы народов*)

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ФОНОВОЙ И БЕЗ- ЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА СИНГАЛЬСКИХ УЧАЩИХСЯ

Различие лексики каждого языка ярко проявляется благодаря наличию слов, имеющих национально-культурную окраску. Такие слова обозначают реалии, являющиеся уникальными, глубоко национальными, не свойственными другой культуре.

Определяя страноведческий потенциал лексической системы любого языка, В.В. Морковкин, И.М. Курочкина выделяют «в нём общую совокупность запечатлённых в словах... сведений, отражающих своеобразие истории, культуры, быта, национальной психологии народа, который говорит на соответствующем языке» [Морковкин, Курочкина 1982; 65].

Коммуникативный метод преподавания русского языка подразумевает обязательное обращение к лингвострановедческой лексике и к её комментированию. Так как «нормальный обмен устной и письменной информацией, знаниями, мнениями... (и даже готовящая к ней учебная псевдокоммуникация), немислим без лингвострановедческих знаний и умений» [Зиновьева, Тучный 1982; 40].

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров подчеркивают необходимость разграничения двух видов лингвострановедческой информации, заключенной в единицах языка: во-первых, информация явная, закрепившаяся в лексике и фразеологии, и во-вторых, информация скрытая, основанная на признании того, что сам национальный язык есть элемент национальной культуры [Верещагин, Костомаров 1979; 86].

С целью эффективного обучения фоновой и безэквивалентной лексике русского языка целесообразно обратить внимание особенно студентов-филологов (в данном случае

из Шри-Ланки) на существование подобной лексики в их языке (сингальском). Если в русском языке встречаются такие национально окрашенные слова, как: *валенки, сарафан, гусли, хоровод, частушки, изба, сени, коса, тройка, розвальни, шапка-ушанка, помещик, крепостной, бурак, терем, коробейник, вече, городской, кулак, скоморох, варяг, табор* и т.д., то в сингальском также существуют безэквивалентные слова: *ковила* – කෝවිල – индуистский храм, *раджатума* – රජතුමා – король, *гаммуладени* – ගම්මුලාදැනියා – староста деревни; меры веса: *манчади* (මන්චාඩ්), *аунса* – අවුන්සය, *боталая* – බෝතලය, *Калан* – කලන්; *бели* – බෙලි – цейлонский фрукт, *элле* – එල්ලෙ – национальная игра, *кали* – කල්ලි – национальная игра, *кула* – කුල ක්‍රමය – кастовая система; слова нового быта: *терелхала* – තැපැල්හල – почта, *дуракатаная* – දුරකතනය – телефон, *праджатантравадая* – ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදය – демократия.

Своеобразие истории, культуры жизни и быта каждого народа находит яркое отражение особенно в устойчивых словосочетаниях – фразеологических единицах с национальным компонентом. Подобные фразеологизмы составляют значительную часть всего корпуса фразеологии в различных языках. Это относится и к русскому, и к сингальскому языкам.

Сравнение фразеологических единиц с национальным компонентом в двух языках способствует выявлению национального различия в восприятии окружающего мира.

В исконно русской фразеологии можно выделить две группы фразеологизмов: фразеологические единицы, которые не имеют эквивалентов не только в других языках, но и в их «культуре, в естественно-бытовом мышлении» [Верещагин, Костомаров 1971; 44] и фразеологические единицы, основу которых составляет материал, общий для разных культур, но различающийся внутренне языковым культурным компонентом.

Понять иностранному учащемуся фразеологизмы первой группы невозможно без соответствующего лингвострановедческого комментария. К таким фразеологизмам отно-

сятся: согнуть в дугу, мерить на свой аршин, типун тебе на язык, как зеницу ока, как лунь седой, бить баклуши, коломенская верста, ходить фертом, тёртый калач, как аршин проглотил и т.п.

В сингальском языке также выделяются фразеологизмы, включающие в себя безэквивалентные компоненты:

1. කුඹුසාගේ කරේ රන් බැන්දා වගේ – නුසුදුස්සා නුසුදුසු තැනක තැබීම – *Как на шею катусса (хамелеона) золото надел* (наградить того, кто этого не заслуживает).

2. අපි කන හැටි ලිපා දැනී – තමන් විදින දුක සමීපයන් පමණක් දැන ගැනීම – *Печь знает, что мы едим* (только близкие знают страдания, которые мы испытываем).

3. කබලෙන් ලිපට වැටීම – කරදරයකින් තවත් කරදරයකට පත් වීම – *Упасть со сковородки на огонь* (из одной беды попасть в другую).

4. කළවා මාරපන් ගිය වගේ - නිෂ්පල ක්‍රියාවක නිරතවීම – *Как Калыва шёл в Маранан* (заняться бесполезным делом).

5. අන්ධය ඇතාගේ සැටි කීවා වගේ - නියම තත්වය නොදැන නොයෙක් දේ කීම – *Как слепой описал слона* (как человек объясняет то, что сам знает плохо).

Для освоения безэквивалентной лексики в современных условиях обучения требуется использование информативно-коммуникативных технологий, а также ресурсов Интернета. Это способствует развитию лексико-грамматических навыков учащихся и речевого дискурса преподавателя РКИ [Харитонов, Чернова 2015; 369].

Литература

1. Верещагин Е.М, Костомаров В.Г. Национально-культурный компонент семантики терминологической лексики и лингвострановедение // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6.

2. Верещагин Е.М, Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1983.

3. *Зиновьева М.Д., Тучный П.* Из материалов русско-чешского лингвострановедческого словаря // Словари и лингвострановедение. Под ред. Верещагина Е.М. – М., 1982.

4. *Морковкин В.В., Курочкина И.М.* О страноведческом потенциале лексического ядра современного русского языка // Словари и лингвострановедение. Под ред. Верещагина Е. М. – М., 1982.

5. *Харитоновна О.В., Чернова Н.В.* Роль информационно-коммуникационных технологий в оптимизации письменной речи преподавателя РКИ // News of science Proceedings of materials the international scientific conference. – Чехия, Карловы Вары, 2015.

Т.Ю. Романова, Сы Ян
(Российский университет дружбы народов)

МЕТОД ПОКАЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ВИДАМ ГЛАГОЛА В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Вопрос об обучении видовым парам в китайской аудитории стоит особо остро. Как известно, связано это как спецификой данной грамматической категории, так и особенностями самой аудитории.

Трудности, возникающие у китайских студентов, объясняются отсутствием данной грамматической категории глагола в их родном языке. Поскольку категория вида – это специфика исключительно русского языка, то и знание других языков (в частности, популярного сегодня английского языка) не помогает китайским студентам при изучении совершенного (СВ) и несовершенного (НСВ) видов.

В связи с этим вопрос о видовых парах глаголов рассматривается как один из важнейших и ключевых. Перед преподавателем, работающим в китайской аудитории, стоит сложнейшая задача при объяснении данной категории. В данной статье рассматривается лишь один из способов, позволяющий улучшить понимание различий в значениях СВ и НСВ.

Как уже было сказано, трудности, возникающие в обучении китайских студентов, связаны не только с лингвистическими различиями, но и с особенностью их мировосприятия, а также с традициями обучения / преподавания языков на родине, где сложилась методика, основанная не на коммуникативном способе, а на письме. Таким образом, можно говорить, что у китайских студентов в течение многих лет формировалось *визуальное восприятие*. С одной стороны, эта особенность китайских студентов очень мешает преподавателю при работе в группе. Так, по замечанию О.А. Классовской, «очень трудно отучить китайских студентов смотреть

каждое слово в словаре». Однако эту особенность можно с успехом применять для объяснения такой сложной грамматической категории, как вид. В связи с этим предлагается способ подачи материала, который можно было бы назвать «методом показа (зрительной наглядности)» [Классовская].

Форма подачи грамматического материала в этом случае представляется графически: знак «|» обозначает действие, выраженное СВ, а знак «←» – действие, выраженное НСВ. Подобные символы помогают, на наш взгляд, понять различие в значениях в тех случаях, когда необходимо определить одновременность и последовательность действий. При этом порядок протекания действий отражается в горизонтальном и вертикальном написании:

Полная одновременность действий (НСВ + НСВ)

| | |
|--|-------------------------------|
| <i>Я пил чай и читал письмо.</i> | <i>Я — и — .</i> |
| <i>Я пил чай, а он читал письмо.</i> | <i>Я — , а он — .</i> |
| <i>Когда я пил чай, он читал письмо.</i> | <i>Когда я — , он — .</i> |

Последовательность действий (СВ + СВ)

| | |
|---|--------------------------------|
| <i>Я вошла в комнату и включила свет.</i> | <i>Я и .</i> |
| <i>Ребёнок заснул, и я выключила телевизор.</i> | <i>Ребёнок , и я .</i> |
| <i>Когда ребёнок заснул, я выключила телевизор.</i> | <i>Когда ребёнок , я .</i> |

Неполная одновременность (СВ + НСВ)

| | |
|---|---------------------------------|
| <i>Когда он пришёл домой, все уже спали.</i> | <i>Когда он , все — .</i> |
| <i>Когда я был в магазине, мне позвонили.</i> | <i>Когда я — , мне .</i> |

Использование данного способа подачи материала наряду с другими методами значительно упрощает объяснение значений СВ и НСВ. Если китайские студенты не могут вообразить, то плохо понимают материал. Данный метод позволяет задействовать визуальное восприятие и, таким образом, служит хорошим подспорьем при объяснении темы СВ/НСВ; одновременности/последовательности действий.

Литература

1. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике Обучение китайцев русскому языку: Проблемы и пути их преодоления. – М., 2011.
2. Классовская О.А. Новое в обучении РКИ (из опыта работы с китайскими студентами) // [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2011/VIII/uch_2011_VIII_00008.pdf]. Дата обращения: 01.03.2016.

В.В. Руцкая

(Кубанский государственный университет)

К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ГРАМОТНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

Разработка проекта, направленного на повышение грамотности студентов, представляется актуальной в настоящее время. Мониторинг студенческой аудитории КубГУ показал, что обучающиеся в недостаточной степени владеют речевыми нормами на всех языковых уровнях. Демократизация норм современного русского языка в данном случае оказывает отрицательное влияние на общий уровень грамотности. Поэтому студенты, овладевая профессией, как никто другой, остро нуждаются в умениях и навыках устной и письменной коммуникации. Возможность быстро получить качественный ответ на вопрос: «Как правильно писать?/ Как правильно говорить?» – может стать весомой мотивацией к улучшению качества своей речи.

Разрабатываемый проект – «Служба русского языка» – представляет собой дистанционное обучение студентов Кубанского государственного университета (КубГУ) нормам современного русского языка студентами-экспертами филологического факультета. Проект «Служба русского языка» является актуальным, поскольку очевидной является востребованность обучения современной молодёжи языковой и речевой кодификации.

Целями проекта мы определяем повышение уровня грамотности студентов, мотивацию к овладению речевой культурой, а также корректировку узуальных устных и письменных речевых проблем. Среди задач мы выделяем следующие: создание группы студентов-экспертов (филологов), подготовка и ознакомление их с итоговым тестированием, создание электронной почты «Служба русского языка», апробация проекта в Кубанском государственном университете.

Стартовый срок реализации проекта – 1 год. В это время будет проводиться апробация проекта в Кубанском государственном университете.

Методы, которые задействованы в решении проблемы овладения речевыми нормами на всех уровнях языка, следующие: метод опроса (необходим для мониторинга проблемы), контроля (тестирование), информационно-рецептивный (подразумевает под собой сообщение требующейся информации в готовом виде – один из наиболее экономных способов передачи обобщённого и систематизированного опыта, в данном случае в рамках системы современного русского языка).

Реализация проекта включает в себя два этапа: апробация проекта в Кубанском государственном университете и последующее его внедрение в других вузах Краснодарского края.

Реализация проекта предполагает активную интернет-коммуникацию студентов-экспертов филологического факультета с обучающимися на других факультетах КубГУ по вопросам, касающимся устных и письменных норм русского языка. Ответы на вопросы будут даваться также в режиме реального времени каждый день в определённые часы. За каждым членом группы закреплён день недели, в который он проводит мониторинг поступивших вопросов и с привлечением информационно-справочной базы даёт точные ответы. Кадровое обеспечение проекта будет производиться за счет студентов филологического факультета.

Критерии оценки эффективности проекта состоят в ежеквартальном тестировании студентов КубГУ по русскому языку с последующей проверкой и объяснением ошибок в студенческой аудитории.

Предполагаемыми конечными результатами проекта «Служба русского языка» должны стать повышение уровня грамотности студентов КубГУ с долгосрочным эффектом в виде стабильной мотивации к участию в данном проекте, а также перспектива развития проекта в других университетах Краснодарского края после апробации в КубГУ.

Оценка результатов проекта подводится итоговым тестированием, а также мониторингом вопросов, поступавших в течение года. Таким образом, мы сможем выявить статистику допускаемых студентами ошибок, классифицировать их по уровням языка. При дальнейшем расширении проекта эта классификация сможет помочь в организации специальной системы заданий разного характера для более эффективного обучения и консультирования студенческой аудитории.

А.О. Столярова

(Астраханский государственный университет)

ХРОНОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИФОНИИ НАРОДОВ АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ

Нижнее Поволжье народы начали заселять ещё в древние времена. Территорию занимали сарматские племена: сирматы, роксоланы, языги, аорасы, сираки и др.

С течением времени территорию Астраханской области завоевали Хазарские племена (VII – X вв.). Они стремительно расширяли своё влияние. В этот период стали преобладать тюркоязычные народности. Основным населением были тюркоязычные хазары и булгары, ираноязычные аланы, также арабы, евреи, славяне и др.

Но наиболее ярким периодом в расширении языковой полифонии народов Астраханской области является золотоордынский период (XIII – XV вв.). Именно в это время основную массу населения составляли тюркоязычные кипчаки. В дальнейшем за ними и тюрко-мусульманами закрепилось объединяющее название «татары». В столице Золотой Орды в городе Сарай проживало многонациональное население, представленное монголами, кипчаками, русскими, арабами, армянами.

После распада Золотой Орды на территории Нижнего Поволжья образовалось Астраханское ханство. Здесь также преобладали тюркоязычные «татары».

История Астраханской области не стоит на месте, и впоследствии образовывается новая Астрахань (середина XVI – XVII вв.). В самом названии города Астрахань заложена семантика многонациональности. Одна из версий названия города связана с древним городом Атель, что географически совпадает с расположением современной Астрахани. В XIV веке был древний Атель был восстановлен под названием Аджи-Тархан. Другая версия указывает на то, что

«арабы попросту переделали на свой лад начальную часть “Хазь” в более привычное и понятное им “хадж”, а вторую часть “торокани” – в тоже ясный для их понимания “тархан”. Иными словами, “Хаджи-Таркан” – это понятная для арабов транскрипция “Хазьторокан”» [Карабущенко 2008; 24].

Астрахань всегда была многонациональным городом. Национальная и языковая политика в регионе всегда изменялась в зависимости от политики государственной, но основные народности жили в мире и согласии. В начале XX века территорию начинают заселять казахи, новые группы татар, возникает еврейская община. В это время и сформировывается национальный состав региона: носители индоевропейских (русские, украинцы, белорусы и др.) и алтайских (казахи, ногайцы, татары, калмыки и др.) языков. Стоит отметить, что в статье представлены только основные, внесшие свой вклад в развитие истории Астраханской области народы.

Глобализация изменила языковую ситуацию особенно в приграничных районах. «Мультилингвистическая сеть, как в отношении нации, так и в отношении индивидуумов и сообществ, не остается статичной; напротив, она изменяется в соответствии с переменами, происходящими в обществе. Защита жизнеспособности и повышение значимости многоязычной функциональности индивидуумов и сообществ должна стать задачей языковой политики» [Марти и соавт. 2006; 172]. В Астрахани нередко можно наблюдать процесс билингвизма, что, несомненно, подчеркивает свободу индивидуума в принятии решения при коммуникативном выборе использования того или иного языка. Локально-ограниченными типами двуязычия являются русско-татарский, русско-казахский и русско-калмыцкий. Двуязычие появилось в результате наложения культур друг на друга и их слияния, также за счёт увеличения численности какой-либо национальности. «Культура нуждается в истоках и характерных особенностях индивидуумов и сообществ, благодаря которым она обретает ту же силу, что и политические

потребности наций- в единстве и солидарности. Эти потребности не являются взаимоисключающими» [Марти и соавт. 2006; 172].

В современное время произошло миграция народов Северного Кавказа, в основном даргинцев. К ним также присоединились цыгане и некоторые группы немцев. В нынешнее время наблюдается большой прирост народов с Кавказа и из Средней Азии (аварцев, лезгин, чеченцев, кумыков, азербайджанцев, армян, турок-месхетинцев, узбеков и таджиков). В этот период наблюдается снижение численности «коренных» народов: русских, татар, украинцев, белорусов.

На сегодняшний день на территории Астраханской области проживает более 146 национальностей. Преобладающее население – русские (70 %), казахи (14,2 %) и татары (7 %), однако вследствие миграций неуклонно возрастает численность народов Кавказа. На территории Астраханского региона сейчас проживают представители наций как дореволюционного (русские, украинцы, татары-переселенцы), так и советского (казахи) периодов формирования, народностей (ногайцы, цыгане и др.) и субэтнических групп (липоване, юртовцы и др.).

По языковой принадлежности современное население принадлежит к следующим языковым семьям:

- индоевропейской (русские, украинцы, белорусы, армяне, таджики, цыгане и др.),

- алтайской (казахи, татары, ногайцы, туркмены, азербайджанцы, узбеки, турки, кумыки, чувашаи, калмыки и др.),

- уральской (мордва, марийцы и др.),

- кавказской, или северокавказской (аварцы, даргинцы, лезгины, чеченцы, грузины и др.) [Сызранов 2008]. После реформы в 2000 году, которая заключалась в создании семи федеральных округов в стране, к Северному Кавказу добавилась и Астраханская область. Под названием «кавказские языки» имеются в виду почти 40 языков, языковых вариантов и диалектов. Они обычно делятся на 3 группы: абхазско-

адыгейская, кортвельская и нахско-дагестанская. В Астраханской области широко распространены языковые семьи абхазско-адыгейской (абхазский, кабардино-балкарские языки) и нахско-дагестанской (чеченский, дагестанский, аварский, лезгинский языки) групп.

Языковая полифония в Астраханском регионе позволяет говорить об изменении аудитории изучающих русский язык. Широкое функционирование русского языка в аспекте межгосударственных и межнациональных контактов и коммуникативных систем обуславливает пристальное внимание современной государственной политики в направлении усиления авторитета русского языка. Необходимо решать такие первоочередные проблемы, как языковая, культурная и профессиональная толерантность и способы её формирования.

Литература

1. *Карабущенко П.Л.* Астраханское царство: воеводская власть и местное сообщество XVI – XVII веков. – Астрахань, 2008.
2. *Марти Ф., Ортега П., Идиабаль И.* и др. Мир языков. Обзор языков мира. = Words and Worlds / World Languages Review / [пер. с англ. и ред. Н.С. Бадмаевой, Т.Н. Богдановой, Н.Ц. Босчаевой, В.И. Колодько, Б.Э. Корнусовой]. – Элиста, 2006.
3. *Сызранов А.В.* Этносы и этнические группы Астраханской области: Справочное пособие. – Астрахань, 2008.

О.В. Стрелевская
(Кубанский государственный университет)

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯМИ НА УРОКАХ РКИ В ИТАЛЬЯНОГОВОРЯЩЕЙ АУДИ- ТОРИИ

При обучении любому иностранному языку особое внимание уделяется фразеологии как одному из средств коммуникации. Фразеология отражает культуру, быт, мышление конкретного народа.

Фразеологизмы – это образы, которые показывают, как были увидены и осмыслены определенные жизненные ситуации. В некоторых случаях эти образы в родном и изучаемом языках могут совпадать, в других различаться или отсутствовать, поэтому целесообразен сопоставительный анализ родного и изучаемого языков.

На начальном этапе изучения иностранного языка студент, как правило, сопоставляет все с родным языком, т.е. происходит дословный перевод высказывания. Особенно ярко это наблюдается при употреблении в речи фразеологизмов. В связи с этим фразеологические единицы (далее ФЕ) на уроках РКИ лучше рассматривать на продвинутых этапах обучения, когда у иностранного студента уже достаточно большой запас слов, он владеет грамматикой русского языка.

При обучении РКИ выделяется целый пласт фразеологизмов, в состав которых входит название цвета. Подобные устойчивые выражения являются ценным культурным багажом, поскольку они активно используются в процессе межкультурной коммуникации и выражают своеобразие языка.

Цвет несет в себе психологическое содержание – от него зависит настроение, самочувствие, с тем или иным цветом связаны определенные эмоции, возникают ассоциации. И.В. Гете писал: «...так как в ряду изначальных явлений природы цвет занимает столь высокое место, несомненно с

большим многообразием выполняя положенный ему простой круг действий, то мы не будем удивлены, если узнаем, что он <...> оказывает известное действие на чувство зрения, к которому он преимущественно приурочен, а через него и на душевное настроение» [Гете 2012; 311].

Использование цвета в качестве символа присутствовало у всех народов, однако одни и те же цвета символизировали различные явления. Тем не менее символика цвета в русской и итальянской культурах является схожей.

При анализе справочной литературы по фразеологии, а именно: итальянско-русский фразеологический словарь Т.З. Черданцевой и словарь русской фразеологии А.К. Бириха, нами были использованы методы выборки и сопоставительного анализа. В ходе проведенного исследования мы выявили, что наиболее часто в ФЕ русского и итальянского языков встречаются белый, черный, красный и зеленый цвета. В.П. Яньшин определяет черный и красный наиболее «сильными» цветами, провоцирующими возбуждение и повышающими уровень тревоги. Положительно им оцениваются белый и зеленый, способствующие успокоению и расслаблению [Яньшин 2000; 67].

Также мы отметили, что в рассматриваемых языках имеется целый ряд синонимических фразеологизмов, имеющих одинаковую внешнюю форму выражения и общее значение. Например: *белый как смерть* – *bianco come un morto*; *побелеть от страха* – *diventar bianco per la paura*; *видеть все в черном цвете* – *vedere tutto nero*; *почернеть от злости* – *esser nero di rabbia*; *красный как рак* – *rosso come un gambero*; *позеленеть от зависти* – *diventare verde di invidia*.

При обучении фразеологии стоит уделять особое внимание тем устойчивым выражениям, в которых заменяется один из компонентов, во избежание ошибок в коммуникации: *белая ворона* – *mosca bianca* (дословно – ‘белая муха’); *черная кошка пробежала* – *c'è della ruggine tra di loro* (‘ржавчина между ними’); *черного кобеля не отмоешь добела* – *lavare la testa*

all'asino ci si perde il ranno e il sapone ('мыть голову ослу' – время потеряешь и мыло потратишь); *зеленое лицо – faccia terrea / pallida* ('бледное лицо'); *красная девица – bella giovane* (красивая девушка).

Таким образом, цвет имеет большое значение в жизни каждого человека. Существует достаточно большое количество фразеологизмов с компонентом «цвет» как в русском, так и в итальянском языках. Это позволяет нам говорить о том, что цветообозначения входят в группу лексем с высоким потенциалом фразеологической активности. Именно обучение фразеологии помогает овладеть иностранным учащимся нормами литературного употребления фразеологизмов, сделать речь более выразительной, что является необходимым для тех, кто изучает иностранный язык.

Литература

1. *Бирих А.К., Мокиенко В.М.* Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. – СПб., 1998.
2. *Гете И.В.* К учению о цвете. – М., 2012.
3. *Черданцева Т.З., Рецкер Я.И., Зорько Г.Ф.* Итальянско-русский фразеологический словарь. – М., 1982.
4. *Яньшин В.П.* Введение в психосемантику цвета. – Самара, 2000.

Ж.Р. Тагмазян
(Кубанский государственный университет)

МЕТОДИКА ВНЕАУДИТОРНОГО ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Одной из важных задач, встающих перед преподавателем РКИ, является обучение письменной речи. Она позволяет преподавателю исправлять языковые ошибки учащихся, оценивать степень решения коммуникативных задач и творческого подхода со стороны студентов, а также помогает закрепить изученный материал. Для взрослых учащихся, которым иностранный язык необходим для работы, повседневного общения, изучение письменной речи, как правило, не является приоритетным. Им более важна устная речь, которая позволит свободно общаться в иностранной языковой среде.

Поэтому важнейший момент, на который преподаватель должен обратить внимание, – это положительная мотивация у учащихся, направленная на самостоятельную работу по овладению иностранным языком.

В контексте РКИ письменный текст воспринимается взрослыми учащимися, в первую очередь, как опора для запоминания материала. В.В. Добровольская считает, что «письменная речь всегда являлась фиксатором знаний учащихся в области изучаемого языка и в этой роли она составляла (и составляет) важную часть учебного процесса, особенно необходимую при обучении взрослых учащихся, для которых запись услышанного или конспект прочитанного является привычной опорой запоминания материала» [Добровольская 2002]. По мнению доцента Карфагенского университета Мунир Экри, «...письменная речь помогает усвоению лексического и грамматического материала, овладению другими видами речевой деятельности (в том числе устной речью и техникой чтения). Более того, развитие устной речи

во многих отношениях опосредствуется задачами развития письменной речи» [Зэкри 1985].

Соответственно, необходимо создать условия, в которых у взрослых учащихся появится положительная мотивация для овладения письменной речью.

Мы предлагаем новую методику обучения в сотрудничестве на основе социальной сети «ВКонтакте». Данная работа планируется для выполнения дома во время каникул. Всем учащимся необходимо создать страницу пользователя в социальной сети «ВКонтакте». Обучаемые и преподаватель обмениваются адресами своих персональных страниц. Затем создается беседа группы в разделе сообщения.

Цели: 1) знакомство с кириллицей: практика письма на компьютере; 2) отработка структур, введенных на уроке (*где? в/на? у кого? у кого есть что? кто что делает?*); 3) ознакомление с особенностями бытового письменного общения русских; 4) стимулирование положительной эмоциональной атмосферы в группе (взаимодействие учащихся).

Преподаватель пишет первое сообщение, в котором рассказывает о том, где он находится и чем занимается, мотивируя студентов отвечать так же подробно. Содержание его текста должно носить общий, а не специфический характер, чтобы каждый учащийся, найдя в нем знакомые структуры, мог написать собственное сообщение. Отправленное преподавателем сообщение получают все участники беседы группы.

Сообщение-образец для учащихся, прослушавших 50 ч. аудиторных занятий.

Преподаватель: *Здравствуйте, ребята! Я нахожусь в г. Горячий ключ. Здесь прекрасная природа – высокие горы, густой зеленый лес. Вчера я ходила в поход в горы. Как ваши дела? Где отдыхаете?*

Функции беседы в социальной сети «ВКонтакте» позволяют участникам цитировать друг друга. Например, выделяя ошибки. Преподаватель периодически контролирует процесс

написания текстов. Однако контроль с его стороны становится минимальным, создается атмосфера дружеского общения на русском языке между учащимися, в которой важным становится не только правильное написание текста, но и сам процесс. У членов группы возникает интерес, где и как отдыхают другие. Благодаря этой методике учащиеся не только развивают навыки письменной речи, но и становятся более самостоятельными, ответственными и, что является наиболее важным, мотивируют себя и друг друга. Студенты начинают обмениваться фотографиями и комментировать увиденное, помогать друг другу исправлять ошибки в письменной речи. При этом положительная мотивация как никогда высока. Созданы условия, когда учащиеся обсуждают действительно интересные им вещи, пользуясь письменной речью, а преподаватель может все это контролировать, в том числе заново начинать беседу, когда посчитает это необходимым.

Литература

1. Добровольская В.В. Роль и место письменной речи в гибких моделях обучения // Мир русского слова. – 2002. – № 4.
2. Зэкри М. Методика обучения письменной речи. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985.
3. Электронный ресурс «ВКонтакте» // <https://vk.com/>.

А.В. Талыбова

(Российский университет дружбы народов)

К ВОПРОСУ О ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ОПИСАНИИ МЕТАЯЗЫКА СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ РЕКЛАМЫ

Реклама – это многоаспектное лингвистическое явление. В настоящее время не существует ни однозначного толкования этого понятия, ни единого определения самого термина.

В связи с этим автор исследования «История рекламы» отмечает, что «существование множества определений интересующего предмета не должно смущать ни начинающих, ни опытных профессионалов рекламной сферы – такова участь любых сложных, многогранных, в известной мере, даже универсальных явлений действительности» [Котлер 1991; 79].

Рекламный текст возникает в экономической среде как средство привлечения внимания покупателей и продвижения товара на рынке. Со временем он становится психолингвистическим и социокультурным явлением, отражающим изменения, происходящие в языке.

Отсутствие единого определения понятия «реклама» обуславливает и многообразие подходов к трактовке сути рекламного процесса. Среди многообразия подходов можно выделить две доминирующие концепции: культурологическую и маркетинговую.

Общность их состоит в том, что обе концепции являются «двумя сторонами одной медали» – «здания» рекламного процесса.

Историко-культурологическая составляющая рекламного процесса как бы лежит в основе «здания» рекламной деятельности и является фундаментом, на котором построено все «здание» современной рекламы.

Лингвокультурологический фундамент современной российской рекламы в её лучших проявлениях берет свое на-

чало в культуре российских ярмарок и в значительной степени несет в себе культуру индустриального общества, когда спрос превышает предложение товаров и услуг.

Особенность современного российского рекламного процесса состоит в том, что он находится в переходном состоянии: от рекламы индустриального общества (преимущественно в провинции) к рекламе постиндустриального общества – преимущественно в крупных городах.

Представляется важным отметить в этом процессе две важные, на наш взгляд, составляющие.

С одной стороны, это движение российской рекламы в направлении, которое условно можно назвать «направление маркетинговых коммуникаций».

Другая сторона этого процесса связана с наметившейся тенденцией расширения иноязычных языковых средств, используемых в рекламе и вызывающих определенное беспокойство. Д.В. Шиманов, руководитель крупного маркетингового агентства пишет: «Глядя на рекламу, трудно сказать, на каком языке для нее пишутся тексты. Помимо смеси газетных, научных, деловых и бытовых жанров, реклама использует слова из различных языков, что похоже на культурную экспансию. В российской рекламе столько заимствованных слов, что просто пестрит в глазах. Появились гибриды слов и оборотов из русского и иностранных языков.

Так, что мы видим, включив телевизор? Вот оборот: «Все будет Соса-Сола». И это уже привычно для наших ушей, а молодежь вообще воспринимает как должное. Вы скажете: это не проблема. Но вы заблуждаетесь. Уже много иностранных словечек прижилось в обыденном языке, молодежь употребляет их, не задумываясь, и им трудно найти аналог в русском языке. А это уже проблема. Яркий пример заимствования слов из рекламы Nokia – такой оборот, как «сконнектимся». Опять же может показаться, что это временное пристрастие к интересным фразам, но также начинали слова «ксерокс» и «спам». Таким образом, критическому переос-

мыслению надо подвергнуть весь процесс проникновения в язык с рекламой иностранных слов, появление огромного количества неологизмов» [Шиманов].

Представляется, что в связи с этим необходимы какие-то общественные, научные, культурологические дискуссии, мероприятия, направленные на то, чтобы не только сейчас, но и в будущем наш язык оставался средством хранения наших национальных культурных традиций, оставался «великим и могучим».

Литература

1. *Котлер Ф.* Основы маркетинга / Пер. с англ. В.Б. Боброва; Общ. ред. и вступ. статья Е.М. Пеньковой. – М., 1991.
2. *Ученова В.В., Старых Н.В.* История рекламы или метаморфозы рекламного образа. – М., 1999.
3. *Уильям Уэллс.* Реклама: принципы и практика. – СПб., 2001.
4. *Шиманов Д.В.* Великий и могучий? На каком языке говорит реклама // Индустрия рекламы. – 2007. – № 10. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://adindustry.ru/doc/728>. Дата обращения: 15.03.2016.

В.А. Толмачёва

(Российский университет дружбы народов)

ПОНЯТИЕ «СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ» В ИСТОРИИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Упражнение – «структурная единица методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе. С помощью упражнений обеспечивается выполнение действий с материалом и формирование на их основе умственных действий» [Азимов 2009; 322]. Упражнение – один из приемов формирования языковых навыков и на их основе речевых умений.

Для достижения цели обучения – усвоения какого-либо языкового явления – выполнения единичного упражнения недостаточно, поэтому в практике преподавания иностранных языков создаются системы упражнений, представляющих собой «совокупность типов, родов и видов упражнений, объединенных по назначению, материалу и способу их выполнения (например, языковые, речевые, аспектные, комплексные)» [Азимов 2009; 276].

Разработка типов, родов и видов упражнений, их теоретическое осмысление шло параллельно с развитием методов обучения: 1) грамматико-переводного; 2) прямого (натурального, непрямого); 3) сознательно-практического.

Практика преподавания иностранного языка, получившая впоследствии название грамматико-переводного метода, ставила целью изучение системы языка, его грамматики. Занятия языком должны были способствовать развитию памяти и логического мышления. Как писал известный немецкий лингвист и методист Вильгельм фон Гумбольдт, «цель преподавания языка – это сообщение знаний о его общей структуре». Системность упражнений отсутствовала, основными приемами работы были: морфологический и синтаксический

разбор предложений, заучивание правил и перевод предложений с родного языка на иностранный и с иностранного – на родной. Научно-теоретических основ этот метод не имел в силу недостаточно высокого уровня развития базисных для методики преподавания иностранных языков наук – лингвистики и психологии. Упражнения аналитической направленности имели исключительно языковой характер.

Натуральный, прямой, неопределенный метод. Натуральный метод, пришедший на смену грамматико-переводному, ставил целью обучение устной речи на иностранном языке. Методика обучения, предложенная одним из основоположников натурального метода Максимилианом Берлицем, имела чисто практический характер. Во многом это был шаг вперед по сравнению с переводно-грамматическим методом, однако неправомерное отождествление процесса усвоения иностранного языка с процессом усвоения родного, полное исключение родного языка из учебного процесса, отсутствие сознательности в обучении не давало возможности построить психологически и методически верную модель обучения языку, и в том числе системы упражнений.

Впервые вопрос о содержании и последовательности выполняемых упражнений, постепенном их усложнении, направленности на формирование навыков в процессе усвоения иностранного языка поставил известный английский методист Гарольд Палмер, виднейший представитель прямого метода. В своих работах он руководствовался теоретическими положениями бихевиоризма (Э. Торндайк, Дж. Уотсон и др.). Г. Палмер возводил процесс обучения языку «к непрерывной цепи стимулов, которые применяет учитель, и обратной цепи реакций со стороны учеников» [Гез 1982; 40-46]. В освоении учебного языкового материала Г. Палмер выделяет четыре этапа: 1) пассивное восприятие языкового явления; 2) активное восприятие; 3) репродукция / воспроизведение; 4) продукция, – с которыми соотносится разработанная

Г. Палмером система упражнений, предполагающая следующие учебные действия:

- подсознательное понимание, сознательную устную ассимиляцию, выполнение приказов, короткие ответы на общие вопросы;
- повторение за учителем звуков, слов и предложений;
- вопросы и ответы, приказы и ответы, завершение предложений;
- естественная беседа [Гез 1982; 40-46].

Первая психологически обоснованная система упражнений, созданная Г. Палмером, позднее развивалась и совершенствовалась параллельно с развитием методики, но её основной принцип – обучение от рецепции к репродукции и продукции – соблюдался во всех последующих системах. Составленные Г. Палмером серии имитативных, подстановочных, дифференцирующих, трансформационных упражнений используются и в настоящее время в методиках преподавания разных языков, в том числе и русского как иностранного.

В отечественной методике преподавания иностранных языков методически обоснованную систему упражнений одной из первых предложила И.А. Грузинская. Главным требованием к системе была последовательность видов работы. Любое языковое явление, по мнению автора, должно проходить три стадии усвоения:

- «рецептивную, на которой предлагаются упражнения на опознавание, выбор и группировку;
- полурецептивную – полусвободное воспроизведение воспринятого языкового материала, для чего рекомендуются различные упражнения на аналогию с частичной модификацией данного образца;
- репродуктивную, которая предполагает умение произвольно воспроизвести данное языковое явление для выражения своей мысли» [Грузинская 1939; 51-54].

С развитием сознательно-практического (сознательно-сопоставительного) метода утверждается «направленность

занятий на овладение средствами и деятельностью общения» [Азимов 2009; 285-286]. Данный метод опирается на современные лингвистические учения и имеет своим обоснованием две психологические теории: теорию деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) и теорию поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин).

Рассмотрим основные положения теории П.Я. Гальперина, на которые опираются авторы современных учебных пособий по русскому языку как иностранному, составители упражнений.

П.Я. Гальперин выделяет шесть этапов формирования умственного действия: 1) формирование (далее – «ф.») мотивационной основы, то есть мотивации действия; 2) ф. схемы ориентировочной основы действия; 3) ф. действия в его начальной, материальной или материализованной форме; 4) ф. действия в громкой социализированной речи; 5) ф. действия во внешней речи «про себя»; 6) ф. действия в скрытой речи [Гальперин 2002; 194-195].

На каждом этапе действие выполняется сначала развернуто, а затем «сжато». Для каждого этапа предполагается подбор большого количества материала, который отличался бы как структурным, так и лексическим разнообразием. Главное требование к последовательности подачи представляемого материала на каждом из этапов – контрастность [Гальперин 2002; 194-195], создающая эффект неожиданности, что способствует постоянной включенности обучаемого в работу. По мнению автора, важно определить границы каждого из этапов (когда прекращать один этап и переходить к другому). Полная автоматизация действия допустима только на заключительном этапе. Хотя ритм, темп, целостность и непрерывность действий на промежуточных этапах находятся не на максимальных показателях, но обеспечивают постоянное правильное выполнение действия, необходимо переходить к следующему этапу.

Теория поэтапного формирования умственных действий распространяется как на формирование языкового навыка, так и на формирование речевого умения. В совместной работе П.Я. Гальперина с О.А. Кабановой «Языковое сознание как основа формирования речи на иностранном языке» описывается эксперимент по формированию навыка разграничения и употребления русскими студентами категории пассива и актива на немецком языке. Обучение происходило с опорой на положения теории формирования умственных действий [Кабанова 1978; 40-56].

Обоснованию упражнений как последовательного усложнения видов речемыслительной деятельности посвящены экспериментальные исследования Л.Г. Воронина, И.И. Богдановой, Ю.А. Бурлакова. В ряде статей, опубликованных в журнале «Новые исследования в педагогических науках» [Воронин, Богданова, Бурлаков 1966], [Воронин, Богданова, Бурлаков 1967] ученые описали и сформулировали стадии формирования навыка и стадии формирования умения, показав динамику и параллельность их развития. Соотнесение этих стадий представлены в виде таблицы.

| Стадии формирования навыка | Стадия формирования умения |
|--|--|
| 1. Предъявление материала (модели), его анализ и перевод | |
| 2. Имитация модели | |
| 3. Воспроизведение модели | |
| 4. Затверживание модели | 1. Перенос структуры модели в реальную речевую ситуацию |
| 5. Генерализация модели, включающая замену одного или двух компонентов | 2. Оперативная замена (одного или двух) элементов модели соответственно реальной речевой ситуации |
| 6. Переключение с модели на модель | 3. Самостоятельный подбор (оперативная группировка) двух или нескольких моделей по заданным смысловым связям ре- |

| | |
|--|--|
| | альной речевой ситуации |
| | 4. «Программирование» высказывания учащимся по подтеме на основе текста |
| | 5. Самостоятельное программирование высказывания с мобилизацией всего речевого опыта по общей теме |
| | 6. Речевое общение в разнообразных речевых ситуациях по материалу всех пройденных тем |

Таким образом, в ходе своего поступательного движения от грамматико-переводного метода к современному сознательно-практическому методу, опираясь на лингвистику, педагогику и психологию, методика создала системы, подсистемы, серии упражнений как для формирования навыков языковых единиц всех уровней, так и для развития и совершенствования всех видов речевой деятельности. Большой вклад в разработку теории и практику создания систем упражнений внесли такие ученые и методисты, как С.Ф. Шатилов, И.Л. Бим, Б.А. Лapidус, Е.И. Пассов и другие.

Одной из насущных задач методики преподавания иностранных языков на современном этапе является практическая реализация положений теории параллельного формирования навыков и умений, создание комплексов упражнений, которые бы обеспечивали естественный переход от языка к речи. Это проблема соотношения языковых и речевых упражнений. Именно в таком направлении видятся перспективы исследования в данной области.

Литература

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

2. *Воронин Л.Г., Богданова И.И., Бурлаков Ю.А.* Становление речевых навыков при обучении иностранным языкам // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1966. – №6, №8, №9.
3. *Воронин Л.Г., Богданова И.И., Бурлаков Ю.А.* К теории умений и навыков // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1967. – №10, №11.
4. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии. – М., 2002.
5. *Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1982.
6. *Грузинская И.А.* Методика преподавания английского языка в школе. – М., 1939.
7. *Кабанова О.А., Гальперин П.Я.* Языковое сознание как основа формирования речи на иностранном языке // Управление познавательной деятельностью учащихся. – М., 1978.

Д.В. Трушина
(*Российский университет дружбы народов*)

ВЛИЯНИЕ СЛЕНГА НА РЕЧЬ ИНОСТРАНЦЕВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

«Жаргонизация» России, по объективным наблюдениям многих учёных, стала одной из мощнейших доминант современного языкового развития. Исследователи указывают на интенсивность «демократизации» языковой системы русского языка, расшатывание литературных норм, неуправляемый поток переименований, жаргонизацию и внедрение иноязычных заимствований. Иностранцы студенты, прибывшие на учебу в Россию, сталкиваются с нормативной русской речью на занятиях в университете, в театре, на конференциях и т. п. То есть русский литературный язык в жизни иностранных студентов присутствует лишь на сорок процентов, остальные же шестьдесят – это русская речь с нарушением нормативности, которая может быть представлена дружеской беседой, уличной рекламой, бытовыми разговорами и так далее. В этой связи наибольший интерес для нас представляет молодежный сленг, поскольку студенты – это прежде всего молодые люди, которые чаще всего вступают в коммуникацию со своими сверстниками. Как уже было сказано, приезд в чужую страну подразумевает собой полное погружение в ее культуру, нравы, обычаи и, конечно же, язык. В процессе обучения у иностранных студентов – представителей разных стран – появляется язык-посредник, которым и становится русский язык. Иностранцы студенты должны общаться и с русскими студентами, которые в общении часто используют специальные молодежные слова, выражения, обороты и другие языковые средства, характерные для молодежной аудитории. Также иностранцам приходится пользоваться Интернетом, язык которого является в буквальном смысле антиподом русского литературного языка.

Прежде всего, необходимо определить, что мы понимаем под жаргонной или сленговой лексикой?

В последнее время представители различных отраслей гуманитарного знания: филологи, лингвисты, социологи, психологи, лингвокультурологи и др. – уделяют повышенное внимание изучению молодежной субкультуры, в частности, изучению молодежного сленга, рассматриваемого учеными с различных точек зрения. Такие учёные, как Н.Н. Беликова, Э.М. Береговская, Е.Г. Борисова-Лукашениц, М.А. Грачев, В.С. Елистратов, Л.П. Крысин, Т.Г. Никитина, Л.И. Скворцов, В.В. Химик исследуют особенности формирования и функционирования молодежного жаргона и сленга. Такие исследователи, как К.Н. Дубровина, Н.С. Иванова, М.М. Копыленко, А.Т. Липатов, Ю.Е. Милютин, Е.В. Уздинская анализируют лексический состав сленга как молодежного языка. Об особенностях словообразования жаргона и сленга можно прочитать в работах Т.В. Зайковской, Е.А. Земской, О.П. Ермаковой, Е.Е. Матюшенко, Р.И. Розиной.

Большое количество работ посвящено изучению языка молодежи с точки зрения социальной дифференциации его носителей (О.Е. Андросова, В.И. Карасик, Л.П. Крысин).

Сленг (англ. *slang*) – это экспрессивно и эмоционально окрашенная лексика разговорной речи, отклоняющаяся от принятой литературной языковой нормы (термин «сленг» чаще всего употребляется применительно к английскому языку и его функционированию в Англии и США). Молодежный сленг – это своеобразное жаргонизированное просторечие молодежи. Стоит обратить внимание на то, что сленг у русской молодежи отличен от сленга молодых людей из Европы, Азии или Африки, хотя и является некоей универсалией. Он вобрал в себя большое количество иностранной лексики и разнообразных фразеологизмов и крылатых выражений, которые в свою очередь нередко объединяются друг с другом. В России данное явление имеет достаточно длинную историю существования: ученые находят необыч-

ные слова и выражения еще в памятниках древнерусской литературы, но все же наибольшее употребление и более обширное распространение сленг в России получает в двадцатом веке. Это происходит под влиянием экстралингвистических факторов, а именно бурного развития экономики и кардинальных изменений в политике. Считается, что сленг присущ определенным субкультурам, но на сегодняшний день мы видим, что им пользуются как минимум восемьдесят процентов населения РФ. В России жаргон тяготеет не только к интеррегиональности, но отличается еще и интерессоциальной «проходимостью»: воровское аргю тесно взаимодействует с молодежным сленгом и профессиональными сленгами и т. д.

О влиянии сленга на иностранцев, изучающих русский язык, судить однозначно нельзя. Знание его необходимо, потому что это помогает при коммуникации вне стен учебного заведения. В результате исследований, проведенных в группе иностранных студентов, можно сделать вывод: молодежный сленг вызывает у иностранцев особый интерес из-за способа построения слов и необычного звучания. Для многих из них «странные» слова кажутся забавными и смешными, но привлекательными. Например, такие, как: *южка*, *литра*, *античка*, *курсач* и другие. Также большинство зарубежных студентов сказали, что сленг никак не может мешать в изучении русского языка, а даже, наоборот, помогает, потому что определенная социальная группа подразумевает определенный стиль общения: в студенческой среде – это сленг. Без знания сленговых средств выражения иностранцам тяжело воспринимать все то, что пишут в русских газетах, говорят на радио и телевидении. Поэтому необходимо внести многие разговорные выражения в учебные пособия для иностранцев. Но все же делать это надо с осторожностью и аккуратностью.

В то же время сленг оказывает и негативное влияние на процесс формирования языковых навыков у иностранцев. Он часто запутывает их, мешает верному пониманию сути разговора. Например, для них чужды различные интернет-слова

и сокращения, которые русские студенты используют в процессе дружеского общения. Многие русские фразеологизмы, часто синтезированные в просторечные, студенческие, представляют непреодолимую преграду для тех, кто не является носителем русского языка. Наибольшую же опасность представляет то, что иностранные студенты не всегда видят разницу между литературной речью и разговорной. Этим и объясняются их основные ошибки в употреблении многих русских слов. Они, сами того не подозревая, смешивают слова из литературной речи с жаргонизмами и сленгом, придавая первым форму и значение вторых.

В заключение необходимо отметить, что молодежный сленг является неотъемлемой частью процесса приобщения иностранцев к русской культуре и необходимой единицей в обучении русскому языку. Он способствует сближению представителей разных наций, помогает раскрепоститься в новой обстановке, быть «в теме», но также порой провоцирует и некоторые разногласия, чем вызывает недопонимание на языковом уровне. Без сленга иногда нельзя построить высказывание, и задача преподавателей русского языка как иностранного состоит в том, чтобы объяснить иностранцам, как правильно и уместно его употреблять.

Литература

1. Колесов В.В. Русская речь. Вчера. Сегодня. Завтра. – СПб., 1998.
2. Никитина Т.Г. Так говорит молодежь. – СПб., 1998.
3. Гальперин И.Р. О термине «сленг» // Вопросы языкознания. – 2001. – №1.

Христу Мария
(Российский университет дружбы народов)

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Известно, что при обучении русскому языку большое внимание уделяется орфографии, т.е. правописанию – грамотному, соответствующему нормам русского литературного языка написанию слов. Это очень важная и трудоёмкая работа школьного учителя и ученика.

Несколько иначе обстоит дело при обучении русскому языку иностранных учащихся. В курсе РКИ, на наш взгляд, не уделяется должного внимания развитию орфографических навыков – навыков грамотного письма. Существует мнение о том, что ошибки иностранных студентов бывают разными и не все ошибки следует исправлять, потому что это может помешать коммуникации. Так, коммуникативно значимые ошибки, мешающие пониманию высказывания и препятствующие коммуникации, необходимо исправлять. К этому разряду, как правило, относят фонематические, грамматические, логические ошибки при построении высказывания. Орфографические же ошибки – неправильная передача буквами фонемного состава слова – чаще всего относятся к коммуникативно не значимым ошибкам, не мешающим пониманию. Данного рода ошибки преподаватель РКИ должен исправлять в написанном иностранным студентом тексте. Но за этим, как правило, не следует никакой дальнейшей работы по их предотвращению и устранению.

Сторонники коммуникативного метода в преподавании иностранного языка стараются прежде всего научить студента говорить на иностранном языке. Они считают, что постоянное исправление ошибок может создать у обучаемого зажим, языковой барьер, помешать свободному и ненапряжён-

ному общению, а исправление орфографических ошибок на письме вообще не кажется важным.

Но не все методисты разделяют данную точку зрения. Например, профессор М.В. Всеволодова, автор «Теории функционально-коммуникативного синтаксиса» (1963), «Учебника русского языка для поляков» и многих других книг по теории и практике РКИ, считает, что необходимо исправлять все ошибки и проводить работу по их устранению и предотвращению.

Работу над орфографической грамотностью иностранных учащихся, на наш взгляд, следует начинать с развития их орфографической зоркости. Современные методисты, психологи, лингвисты всё чаще говорят о том, что результаты обучения орфографии зависят от того, насколько развита у обучаемых способность ставить перед собой орфографические задачи, т. е. находить орфограммы. С их точки зрения, эту работу нужно начинать ещё на начальных этапах обучения русскому языку.

Орфографический навык у иностранных учащихся можно выработать в процессе упражнений на развитие более простых навыков и умениях, таких как: навык письма; умение анализировать слова с фонетической точки зрения; умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки; умение соотнести орфограмму с соответствующим ей правилом.

Прежде чем приступить к работе над развитием орфографической зоркости иностранных студентов, на наш взгляд, необходимо определить, какие знания и умения составляют её фундамент, какими частными операциями должен овладеть обучаемый, в какие взаимодействия должны вступать эти частные операции между собой. По мнению М.Р. Львова, орфографические навыки можно условно разделить на две группы:

– навыки, формируемые на фонетико-словообразовательной основе (правописание корней, приставок, суффиксов);

– навыки, формируемые на морфолого-синтаксической основе (правописание окончаний).

Для формирования орфографических навыков необходимо:

– сформировать у обучаемых мотивацию орфографической работы;

– выработать умение распознавать орфограммы;

– развивать логическое мышление обучаемых при обучении русской орфографии, так как только в этом случае можно сформировать прочный навык решения орфографических задач;

– при работе над формированием орфографических навыков использовать различные формы, приемы и способы обучения орфографии.

Эти цели можно реализовать, используя разнообразные формы и приемы работы такие, как опорные схемы, игровые упражнения, постановка проблемной задачи, составление памяток на изученную орфограмму, таблицы.

Работу по формированию орфографических навыков можно проводить на любом этапе урока или во время самостоятельной работы студентов.

Кроме того, для развития орфографической зоркости иностранных студентов можно использовать приёмы работы, применяемые для повышения уровня грамотности носителей языка. Например, такие, как контрольное списывание, зрительно-слуховой диктант, подстановочные упражнения с пропущенными орфограммами.

При систематической отработке орфографическая зоркость автоматизируется и становится компонентом орфографического навыка, обеспечивая успешное выполнение первых этапов орфографического действия: обнаруживания и опознавания орфограммы. По нашему мнению, такая работа,

основанная на использовании эффективных приемов и средств развития орфографической зоркости может дать положительные результаты при работе с иностранными учащимися.

Орфографическая зоркость формируется и развивается постепенно, в процессе языкового анализа и синтеза, выделения звуков и букв, морфем при чтении, при написании диктантов, при контрольном списывании и при выполнении других упражнений. Для успешного развития зоркости также важна установка самих иностранных учащихся на ее выработку, их сознательное отношение к русскому правописанию.

В заключение надо отметить, что орфография имеет огромное значение в развитии речи иностранных учащихся, так как она является неотъемлемой частью русской языковой культуры.

Литература

1. *Иванова В.Ф.* Современная русская орфография. – М., 1991.
2. *Кузьмина С.М.* Теория русской орфографии. Орфография в ее отношении к фонетике и фонологии. – М., 1981.
3. *Львов М.Р.* Методика русского языка как наука. – М., 1979.

А.В. Хрусталева

(Российский университет дружбы народов)

О ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ МЕХАНИКЕ РУССКИХ ХЭШТЕГОВ

Информационные технологии и технические инновации окружают нас повсюду. Они развиваются, усложняются, совершенствуются и все больше, и больше входят в нашу жизнь. Интернет занял одно из главенствующих мест не только в профессиональной деятельности, но и стал одним из любимых средств развлечения и общения. Интернет – это возможность коммуникации со всем земным шаром посредством клавиатуры (т.е. при помощи письменного языка).

Объектом нашего исследования становится такое явление Интернета как хэштеги, а именно – механика их использования в социальных сетях и рекламе.

Что же такое хэштеги? Хэштеги – это метки, присваиваемые постам, которые начинаются с символа диеза «#». Такая метка может содержать любое количество символов без пробелов, причём используется как латиница, так и кириллица. Между собой хэштеги разделяются пробелами.

Изучение лингвистических особенностей русских хэштегов может быть полезным в области рекламы и маркетинга, IT-верстки и программирования, в лингвокультурологии, теории коммуникации и др.

На данный момент все больше маркетологов и PR-специалистов прибегают к систематическому использованию тегов. Приведу в пример телеканал ТНТ, который привлекал внимание зрителей к своим новогодним эфирам, используя хэштег *#почувствуйнашновыгод*, а также косметические фирмы, использующие многообещающие хэштеги *#расцветай*. Вспомните праздничные скидки на ипотеку по радио, где фигурирует такой контекст, как *#настоящиймужчина*

или *#настоящаяженщина*, а также наружную рекламу в Москве с хэштегом *#влюбляйся* и т.д.

Во-первых, хэштеги привлекают внимание общественности, твиты и другие записи с использованием хэштегов собирают большое количество пользователей. Во-вторых, они раскрывают «посыл» информационного сообщения. Известно, что большинство пользователей не читают предложенные тексты полностью, а смотрят заголовки, выдержки и т.п. Хэштеги выполняют функцию «фокусировки» на основной идее текста. В-третьих, чем больше хэштегов – тем шире заинтересованная аудитория. В-четвертых, хэштеги используются для сбора статистики. С их помощью можно находить аналогичные по содержанию тексты по всей Сети. Также, анализируя хэштеги, можно следить за интересами целевой аудитории.

Возникают вопросы лингвистического механизма русских хэштегов. Будут ли морфологические формы считаться одним хэштегом? Будут ли формы с чередованием основы или корня считаться одинаково? Самым важным параметром при выборе тега является уникальность и запоминаемость. При этом слишком общие слова имеют большую популярность и, скорее всего, ваше сообщение просто потеряется в общем потоке информационного канала.

Мы собрали материалы по хэштегу *#РУДН* и проанализировали его морфологию.

Использование морфологических форм хэштега *#РУДН* в сетях Instagram и Вконтакте

| Ед.ч | Инстаграм | Вконтакте | Мн.ч | Инстаграм | Вконтакте |
|----------------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|
| <i>#РУДН</i> | 99,040 | 7,108 | <i>#РУДНЫ</i> | – | – |
| <i>#РУДНа</i> | 10 | 1 | <i>#РУДНов</i> | 2 | – |
| <i>#РУДНу</i> | 2 | – | <i>#РУДНам</i> | – | – |
| <i>#РУДН</i> | – | – | <i>#РУДНЫ</i> | – | – |
| <i>#РУДНом</i> | 112 | 72 | <i>#РУДНами</i> | – | – |
| <i>#оРУДН</i> | – | – | <i>#оРУДНах</i> | – | – |

Из таблицы видно, что некоторые формы не попадают в общий поиск из-за форм склонения. Можно предварительно предложить следующее:

а) объединить корневую основу во всей поисковой системе и искать упоминания по самым популярным публикациям, значительно улучшив видимость информации в социальных медиа;

б) использовать самую короткую и простую форму, отражая суть сообщения.

Приведенные данные позволяют сделать некоторые выводы о специфике и характерной особенности функционирования грамматических форм хэштегов. «Непопулярная» форма склонения в хэштеге приведет к тому, что хэштег не будет востребован в полной мере и, скорее всего, не будет индексироваться поисковыми системами. Возможно, стоит задуматься о разработке комплекса программ, обеспечивающих функциональность и улучшение поисковой системы. Ведь хэштеги являются очень полезной и важной находкой Интернета. Они дают нам ряд преимуществ, улучшают механизм работы аккаунтов, объединяют людей с общими интересами и просто помогают привлечь внимание к тому или иному событию и объекту.

Литература

1. *Олифер В.Г., Олифер Н.А.* Компьютерные сети. Принципы, технологии, протоколы. 3-е изд. – СПб., 2006.

2. Создание хэштегов. Инстаграм для продвинутых // [Электронный ресурс] – Режим доступа: [<http://computerologia.ru/instagram-dlya-prodvinutyyx-sozdanie-xeshtega/>]. Дата обращения: 01.03.2016.

Д.В. Царева, Н.В. Чернова
(*Российский университет дружбы народов*)

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГОИЧЕСКИМ ЕДИНИЦАМ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ПОМОЩИ НАГЛЯДНОСТИ

Если язык отражает культуру нации, то он неизбежно находится в процессе развития национальной культуры [Виноградов 1977; 119]. В настоящее время используется выражение «культурный компонент», который «наиболее полно проявляет себя в области лексики» [Верещагин, Костомаров 1982; 25]. Фразеологические единицы (ФЕ) чрезвычайно богаты своеобразными элементами национальной культуры, которые вмещаются в понятие культурный компонент слова или словосочетания. Изучение фразеологического состава языка представляет широкую картину специфики национальной цивилизации. Внутренняя форма ФЕ – это совокупность буквальных значений их компонентов, обозначающая признаки фразеологических значений, то есть особая информация, зависящая от национального культурного значения, которое содержится во внутренней форме фразеологизма. Иностранцам студентам трудно освоить фразеологию, так как значение ФЕ не выводится из значений, входящих в нее компонентов, например, ему медведь на ухо наступил (так говорят про человека, у которого нет слуха).

При обучении иностранцев фразеологии целесообразно применять метод наглядности (МН). Наглядность – это «специально организованный показ языкового и экстралингвистического материала с целью облегчения его объяснения, усвоения и использования в речевой деятельности» [Азимов, Щукин 1999; 152]. МН благоприятствует приобретению осознанных знаний, воспроизводит художественные образы, обеспечивает их усвоение, вызывает активность учащихся, оказывает положительное эмоциональное воздействие и способствует

развитию воспитательно-образовательных задач, а главное – это экономия учебного времени.

Рассмотрение таких разделов, как фразеология и МН, позволило нам создать комплекс упражнений. Для этого предварительно был проведён эксперимент, который включал три этапа: констатирующий, обучающий и контрольный. Задачи констатирующего этапа – определить, понимают ли студенты значение идиом, могут ли они найти фразеологизмы в контексте и способны ли заменить идиомы словами-синонимами. Целью обучающего этапа было научить студентов использованию идиом, их употреблению в жизни, научить пониманию и логическому замещению на синонимы, раскрыть наглядное восприятие. Целью контрольного этапа стало усвоение значений ФЕ, усвоение всех элементов, составляющих устойчивое сочетание слов, употребление или замещение ФЕ на слова-синонимы. На всех трех этапах студентам предоставлялись таблицы с ФЕ, их значениями и аналогами на английском языке. Также, использовались презентации с картинками, тексты, кроссворд и тест. Разработанная методика обучения помогает иностранцам освоить фразеологические единицы. Упражнения разработаны таким образом, что дают возможность использовать на практике изученный материал. Эффективность данной методики при обучении русским фразеологизмам позволяет за более короткое время обогатить речь иностранных студентов-филологов новыми устойчивыми словосочетаниями.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.
2. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Национально-культурная семантика русских фразеологизмов // Словари и лингвострановедение. – М., 1982.
3. *Виноградов В.В.* Избранные труды: лексикология и лексикография. – М., 1977.

Чжан Лицзюань
(Российский университет дружбы народов)

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ *ОБРАЩЕНИЕ* В РУССКОМ
ЯЗЫКЕ С ПОЗИЦИИ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ**

Среди ситуаций и единиц речевого этикета обращение занимает заметное место по ряду причин. С обращения начинается любое общение, так как именно обращение служит началом речевого контакта. Ведь, действительно, прежде чем сообщить собеседнику какую-нибудь информацию, к нему нужно каким-либо образом обратиться, например: *Нина! Иван Иванович!*

Обращения употребляются в речи для того, чтобы привлечь внимание собеседника. Само оно не заключается в сообщении и обычно употребляется в предложении. Обращения характерны для всех языков мира, они являются необходимым условием межкультурной коммуникации. Но естественно, они имеют свою национально-культурологическую специфику, поэтому иногда одно и то же обращение в разных странах может быть воспринято по-разному. По этой причине можно утверждать, что значение обращений в различных ситуациях может совпадать полностью, иметь что-то общее частично совпадать или не совпадать совсем.

Например, в русском языке есть традиционные формы обращения (*дорогой мой, друг мой, брат, братец, браток, папаша, молодой человек, милый, матушка, бабушка, голубчик* и т. д.). Обращение может представлять собой не только названия лица, к которому обращается говорящий (*Вася, голубчик мой* и т. д.), но и выразить эмоциональное отношение к этому лицу. К незнакомому человеку по ситуации можно обратиться так: *Девушка, Мужчина, Юноша, Молодой человек, Добрый день (утро, вечер...)! Вы не подскаже-*

те, *Позвольте спросить...*, *Извините, скажите, пожалуйста...* и т. д.

В китайском языке, в отличие от русского языка, при обращении к незнакомым людям не существует такой проблемы, как поиск адекватного в данной ситуации обращения. В русском языке отсутствует универсальное обращение к незнакомым адресатам в различных ситуациях. Самые распространенные формы обращения к незнакомым лицам мужского и женского пола в китайском языке в независимости от его национального варианта – это *你好 (ni hao)* или *您好 (nin hao)*. Последняя форма является более уважительной.

Раньше в Китае существовали следующие обращения: к незнакомым лицам мужского пола – *同志 (tong zhi)*, к незнакомым лицам женского пола – *小姐 (xiao jie)*. Но в связи с развитием общества и языка, эти обращения теперь не употребляются, так как образующие их слова изменили свое значение. Слово *同志 (tong zhi)* в современном китайском языке обозначает мужчину нетрадиционной сексуальной ориентации, а слово *小姐 (xiao jie)* используется для обозначения женщины легкого поведения. В наши дни приняты такие обращения: к незнакомым лицам мужского пола – *帅哥 (shuai ge ‘красавец’)*, к незнакомым лицам женского пола – *美女 (mei nv ‘красавица’)*.

В настоящее время расширяются границы между странами, в связи с чем встает проблема межкультурной коммуникации между представителями разных стран. Но у каждой страны существуют свои, исторически сложившиеся традиции общения. Сопоставительное изучение этих традиций особенно актуально в наше время.

Литература

1. Байкулова А.Н., Формановская Н.И. Русский речевой этикет. – М., 1978.
2. 杜家骥 . Китайский коммуникативный этикет. – Пекин, 1996.

Чжан Пэйин, И.И. Митрофанова
(*Российский университет дружбы народов*)

**СРЕДСТВА ПЕРЕДАЧИ РЕЧЕВОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В ПРОИЗВЕДЕНИИ
Л.Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР» И ИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ
В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Образ героя художественного произведения складывается из разных факторов, к ним относятся: характер, внешность, профессия, увлечения, круг знакомств, отношение к себе и окружающим. Один из ключевых факторов характеристики образа – это речь персонажа, она раскрывает внутренний мир героя литературного произведения и его образ жизни.

Речевая характеристика имеет свои функции: характеризующая, выделительная, сравнительная, психологическая. Речь при создании женского образа может быть важнейшим средством раскрытия характера; тогда через диалог и монолог читатель проходит суть женского образа и идейный пафос произведения в целом.

Литературное произведение связано со своим читателем, цель его – это человек в разных его проявлениях, его мир, в его душа, идеалы, нравственные и духовные ценности, речь героя. Литературное произведение не дает четких ответов, но оно может ставить вопросы общечеловеческие, нравственные через образы своих героев и, таким образом, заставлять читателя думать и находить свои ответы.

В романе Л.Н. Толстого перед нами возникает целое созвездие женских образов. Все они очень разные: импульсивная, жизнерадостная Наташа Ростова, блестящая светская красавица Элен Курагина, скрытная тихоня Соня, стеснительная умница Марья Болконская и др. В каждом из этих образов в этой или иной степени выражены мысли Толстого о предназначении женщины.

В женских образах романа прочитывается внутренняя связь с представлениями китайской философии о роли и предназначении женщины. Обратив внимание на деталь в портрете графини Ростовой, «женщины с восточным типом худого лица», можно определить направление и потенциал исканий Л. Толстым сущности женского идеала.

Идеал женщины в традиционной эстетике Китая – женщина, которая рождает и воспитывает детей, ухаживает за мужем и родителями. Конфуцианство не приемлет участия женщины в общественной жизни. Женщина больше молчит и работает в доме, а мужчины занимаются внешними делами. Об этом говорят и китайские поговорки: «мужчины в поле работают, женщины шьют в доме» «муж запекает – жена подпекает».

Л. Толстой не приемлет теории женской эмансипации. Он был убежден, что женщина должна быть воплощением семейных добродетелей, должна быть мягкой, душевной, искренней, сердечной. После замужества женщина должна полностью посвятить себя семье: рожать и воспитывать детей, быть другом и помощницей своему мужу.

Именно эти черты выражены в облике вышедшей замуж за Пьера Наташе: «Наташа вышла замуж ранней весной 1813 года, и у нее в 1820 году было уже три дочери и один сын, которого она страстно желала и теперь сама кормила. Она пополнила и поширела, так что трудно было узнать в этой сильной матери прежнюю тонкую, подвижную Наташу. Черты лица ее определились и имели выражение спокойной мягкости и ясности. В ее лице не было, как прежде, этого непрестанно горевшего огня оживления, составлявшего ее прелесть. Теперь часто видно было одно ее лицо и тело, а души вовсе не было видно. Видна была одна сильная, красивая и плодовитая самка. Очень редко зажигался в ней теперь прежний огонь. Это бывало только тогда, когда, как теперь, возвращался муж, когда выздоравливал ребенок или когда она с графиней Марьей вспоминала о князе Андрее (с мужем она, предполагая, что он ревнует ее к

памяти князя Андрея, никогда не говорила о нем), и очень редко, когда что-нибудь случайно вовлекало ее в пение, которое она совершенно оставила после замужества. И в те редкие минуты, когда прежний огонь зажигался в ее развившемся красивом теле, она бывала еще более привлекательна, чем прежде».

Как полагает Ван Юнцзы, Наташа Ростова в эпилоге романа соответствует всем канонам китайского женского идеала – в ней есть женственность, преданность мужу и детям, любовь и самопожертвование.

Портрет Наташи в эпилоге явственно соотносится с образом Аксиньи. Толстой показывает, что счастье, которое царит в доме дядюшки, распространяется на всех, что счастье в доме зависит не от того, какое положение в обществе занимает женщина, не от того, крестьянка она или графиня, а от того, сколько в ней любви, служения и женственности. Поведение Наташи кажется органичным и естественным, потому что дополняет ее облик новыми, очень важными качествами. Вот она восхищается игрой кучера Митьки на балалайке, а вот, не удержавшись от восторга перед игрой дядюшки, «сбросила с себя платок, который был накинут на ней, забежала вперед дядюшки и, подперши руки в боки, сделала движение плечами и стала», а потом пустилась в пляс. Описывая танец Наташи, Толстой подчеркивает, что Наташа «сделала то самое и так точно, так вполне точно это сделала, что Анисья Федоровна, которая тотчас подала ей необходимый для ее дела платок, сквозь смех прослезилась, глядя на эту тоненькую, грациозную, такую чужую ей, в шелку и в бархате воспитанную графиню, которая умела понять всё то, что было и в Анисье, и в отце Анисьи, и в тетке, и в матери, и во всяком русском человеке». Это народное начало и проявится в вышедшей замуж Наташе, которая примет не установившуюся в дворянском просвещенном обществе традицию семейной жизни, а установит в своей семье патриархальные народные идеалы: будет рожать и сама кормить детей, забудет о своей внешности, всецело посвятит свою жизнь мужу. Не случайно в ее внешнем

облике читаются черты простой крестьянской бабы Анисьи, а не утонченной дамы светского общества.

В повзрослевшей Наташе, которая стала «плодовитой самкой», просматриваются черты традиционного китайского образа матери, но при этом в Наташе нет той сдержанности, этикетности, ритуальности, которые свойственны поведению китайской матери в семье. С другой стороны, образ юной Наташи с ее естественностью, близостью к природе и народу, вполне соответствует традиционной конфуцианской и даосистской концепции. Идеал китайской женщины вбирает в себя такие понятия, как женственность, материнство, преданность, любовь и самопожертвование. Именно эти черты выражены в облике вышедшей замуж за Пьера Наташе.

В русской литературе мы вряд ли найдем типологических предшественниц Наташи Ростовой. Но вот в китайской литературе такая героиня есть. Китайские литературоведы сравнивают Наташу с героинями известного романа XVIII века Цао Сюэ-Цзиня «Хунлоумэн» («Сон в красном тереме»).

Таким образом, анализ образов-персонажей романа, показывает, что в их характерах, поведении, нравственных исканиях явственно прочитываются основные идеи китайской философии о смысле и цели человеческой жизни, о роли и предназначении женщины.

Литература

1. *Абрамович Н.Я.* Религия Толстого. – М., 1914.
2. *Азаров Н.И.* Толстой Л.Н. в жизни и творчестве. – М., 2014.
3. *Апостолов Н.Н.* Живой Толстой: Жизнь Л.Н.Толстого в воспоминаниях и переписке. – СПб., 1995.
4. *Попов П.С.* Китайский философ Мэн-Цзы. – М., 2016.
5. *Рехо К.* Диалог культур: Лев Толстой и Лао-Цзы // Восток в русской литературе XVIII - начала XX века. Знакомства. Переводы. Восприятие. – М., 2004.

Я.М. Юлдашева
(Российский университет дружбы народов)

ВЫРАЖЕНИЕ ЦЕЛЕВЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРЕДЛОЖЕНИИ, ОСЛОЖНЁННОМ ДЕЕПРИЧА- СТНЫМ ОБОРОТОМ

Понятие цели важно для любого человека, так как многие действия, даже самые незначительные и обыденные, должны выполняться с какой-либо целью.

Приступая к какому-либо действию, субъект ставит перед собой определённую цель, стараясь её осуществить. Целевые действия субъекта, который совершает что-либо с желанием реализовать свои планы, намерения и получить какой-либо результат находят отражение в языке.

Русский язык богат средствами выражения целевых отношений как в сложном предложении с помощью союзов *чтобы, для того чтобы, затем чтобы* и др., так и в простом предложении, где значение цели выражается предложно-падежными формами с предлогами *для, за, ради*, сочетанием личного глагола с инфинитивом: *приехал учиться, зашёл отчитаться*, различными лексическими единицами и их словоформами: *цель, намерение, добиваться, стремиться*, а также деепричастными и причастными оборотами.

Иностранные студенты, изучающие русский язык, уже на начальном этапе обучения знакомятся с некоторыми средствами выражения целевых отношений. Программа Элементарного и Базового уровней включает, в первую очередь, сложноподчиненные предложения с союзом *чтобы* (*Джулия приехала в Россию, чтобы изучать русский язык*), с инфинитивные конструкции (*Джулия приехала в Россию учиться*), предложно-падежные формы с предлогами *для* (*Компьютерами пользуются для сложных вычислений*) и *за* (*Он ходил за газетой*), а также вопросительное наречие *зачем* (*Зачем ты приехал в Россию?*)? Позднее вводятся и другие способы вы-

ражения целевых отношений, и не только в простом или сложном предложении, но и в предложении, осложнённом деепричастным оборотом.

Простые предложения с деепричастными оборотами цели представлены лишь в нескольких учебных пособиях. Краткие сведения о деепричастном обороте как способе выражения цели находим в книге Л.С. Крючковой «Русский язык как иностранный: Синтаксис простого и сложного предложения», где даётся справка о том, что деепричастия с целевым значением могут быть образованы от глаголов *добиваться, желать, пытаться, стараться, стремиться* [Крючкова 2004; 417]. В книге также отмечается, что предложения, осложнённые деепричастным оборотом цели, можно трансформировать в сложные с придаточным цели.

Список деепричастий в указанной книге может быть дополнен. В первую очередь, деепричастия образуются от целевых глаголов. На уровне лексики лингвисты выделяют следующие целевые глаголы: *собираться / собраться, намереваться / вознамериться, думать, планировать / запланировать, достигать, добиваться, реализовать* [Левонтина 2006; 164]. Однако деепричастия с целевым значением могут быть образованы не только от этих глаголов. Зачастую целевое значение не выражено теми или иными средствами, а приобретает деепричастием в определенном контексте. Кроме того, целевое значение деепричастному обороту могут придать и, например, существительные *цель, намерение, желание, план* и др. Таким образом, список целевых деепричастий значительно расширяется: ***Объясняя замысел проекта, учёные подробно рассказали о каждом из его этапов (Чтобы объяснить замысел проекта, учёные подробно рассказали о каждом из его этапов).***

Такие обороты в предложении могут располагаться как после глагола-сказуемого, так и перед ним. Выбор позиции зависит от установки говорящего: если необходимо выделить цель действия, то предложение будет начинаться с дееприча-

стного оборота. Сравним: *Научная информация является одним из национальных ресурсов, способствуя социально-экономическому развитию страны* и *Способствуя социально-экономическому развитию страны, научная информация является одним из национальных ресурсов*.

Учебный материал для работы с деепричастными оборотами с целевым значением дан в пособии С.А. Ильиной, Е.М. Коломейцевой и Т.В. Поповой «Синтаксис письменной книжной речи. Выражение обстоятельственных отношений». Пособие предназначено для студентов старших курсов, магистрантов и аспирантов, которые в процессе обучения в высших учебных заведениях сталкиваются с большим количеством научных текстов, изобилующих предложениями с причастными и деепричастными оборотами. Освоение таких конструкций необходимо как условие понимания научных текстов. Авторы предложили систему работы над простыми предложениями, осложнёнными деепричастными оборотами с целевым значением. Раздел, посвящённый таким конструкциям, включает в себя:

- краткий теоретический комментарий на русском и английском языках;

- указание на некоторые особенности таких конструкций, в частности, на совмещение значений причины и цели в предложениях, в которых глагол-сказуемое можно считать следствием причины, выраженной деепричастным оборотом. Например: Многие животные принимают устрашающую позу, предупреждая об опасности приближения к ним;

- упражнения для наблюдения и закрепления данных конструкций.

Материалом для упражнений послужили предложения, извлечённые авторами-составителями пособия из текстов разных наук [Ильина 2008; 76-78].

Для усвоения учебного материала по данной теме целесообразно первым дать упражнение на наблюдение, в котором будет достаточно примеров употребления простых пред-

ложений с деепричастными оборотами со значением цели. Желательно подобрать материал из текстов различных наук, что позволит использовать пособие в группах студентов разных профилей. Следующим должно быть трансформационное упражнение, в котором студентам необходимо преобразовать простое предложение с деепричастным оборотом цели в сложное с придаточным цели и наоборот:

Батискафы находились на дне океана около часа, осуществляя фото- и киносъёмки шельфа. →

Батискафы находились на дне океана около часа, чтобы осуществить фото- и киносъёмки шельфа.

Учёные разрабатывают различные технологии, доказывая возможность жизни на других планетах. →

Учёные разрабатывают различные технологии, чтобы доказать возможность жизни на других планетах.

Кроме упражнений, полезно предложить учащимся текст, содержащий деепричастные обороты со значением цели. Студенты должны прочитать текст, найти в нем деепричастные обороты со значением цели, задать к ним вопросы, проанализировать употребление таких оборотов и осуществить синонимические замены.

В данную систему можно добавить упражнения, в которые включены предложения с деепричастными оборотами, совмещающими в себе причинные и целевые значения: Будущие специалисты знакомятся с достижениями информатики, стремясь наилучшим образом ориентироваться в потоке современной информации. Следует отметить, что такую работу можно проводить только после того, как усвоены по отдельности как причинные, так и целевые конструкции. Важно обратить внимание учащихся на то, что цель зачастую неотделима от причины: некая причина порождает определенную цель, так как, добившись или не добившись цели, при совершении каких-либо действий по ее достижению, субъект целеполагания задает себе достаточно много вопросов, и ос-

новные – для чего? (зачем? с какой целью?) и почему? (по какой причине)?

Для закрепления учащимся предлагается написать эссе, например, на тему «Что необходимо делать, для того чтобы предотвратить загрязнение нашей планеты», в котором необходимо употребить изученные конструкции.

Работа над простыми предложениями, осложнёнными деепричастными оборотами, поможет студентам точнее понимать научные тексты, которые им приходится читать во время обучения в вузе.

Литература

1. *Ильина С.А., Коломейцева Е.М., Попова Т.М.* Синтаксис письменной книжной речи. Выражение обстоятельственных отношений: учеб. пособие для студентов продвинутого этапа обучения, магистрантов и аспирантов. – М., 2008.

2. *Левонтина И.Б.* Понятие цели и семантика целевых слов русского языка // Языковая картина мира и системная лексикография. – М., 2006.

3. *Крючкова Л.С.* Русский язык как иностранный: Синтаксис простого и сложного предложения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2004.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-------|
| Ал Фалки Сара Карим (<i>ТГПУ им. Л.Н. Толстого</i>) К вопросу об адаптации англицизмов в русском языке | ...3 |
| Аль Анбаги Шайма Тамер Хасан (<i>ТГПУ им. Л.Н. Толстого</i>) Фонетические трудности русского языка в арабской ауди- тории | ...6 |
| Бога Дамиан (<i>РУДН</i>) Роль письма в практическом овладении русским языком на начальном этапе испаноговорящими студентами | ...8 |
| Ван Сюань (<i>РУДН</i>) О способах передачи значений приставочных глаголов дви- жения средствами китайского языка | ...11 |
| Вечканова Я.М., Митрофанова И.И. (<i>РУДН</i>) Проявление интерференции в условиях билингвизма на примере русского и сербского языков | ...14 |
| Гаткина Д.Е. (<i>РУДН</i>) Языковые средства передачи культурной информации в повести А.П. Чехова «Черный монах» | ...18 |
| Грунина Е.О. (<i>РУДН</i>) Языковая личность ребенка, познающего мир в себе | ...23 |
| Даина Т.С. (<i>РУДН</i>) Национально-культурная специфика лексики в русской на- родной песне «Солдатушки, бравы ребятушки» | ...26 |
| Доган Мерве Гюзан (<i>РУДН</i>) Способы и средства передачи категории взаимности в рус- ском и турецком языках | ...30 |
| Дэн Цинь, Свешникова О.А. (<i>РУДН</i>) Крылатые выражения из популярных советских мульт- фильмов | ...36 |
| Ермолаева С.Г. (<i>РУДН</i>) Внимание как часть процесса обучения | ...39 |
| Ещенко В.В. (<i>КубГУ</i>) Афористичность как свойство речи | ...42 |

| | |
|---|-------|
| Кожакина Е.С. (РУДН) Фразеологические единицы в методике преподавания русского языка как иностранного | ...45 |
| Ламеко М.А. (РУДН) Информационные технологии при обучении компрессии текста в преподавании РКИ | ...50 |
| Лонская А.Ю. (РУДН) «Образ врага» в языке советских СМИ 30-х гг. XX века | ...53 |
| Лошкарева Ю.В, Коротких И.В. (КубГУ) Методы обучения РКИ испаноговорящей студенческой аудитории | ...59 |
| Лыу Тху Чанг (ТГПУ им. Л.Н. Толстого) К уточнению понятия <i>молодежный сленг</i> | ...62 |
| Маркович Милош (РУДН) К уточнению статуса релятивов в современном русском языке | ...65 |
| Миляева О.В. (АГУ) Структура лингвокультуры современного мигранта в Астраханском регионе | ...68 |
| Можикова А.Н. (КубГУ) Исследование лингвистических особенностей стилистических фигур | ...72 |
| Мунхжин Дуламсурэн (РУДН) Фонетические сложности при обучении монголов русскому языку | ...76 |
| Нестерова И.В. (РУДН) Исследование слов-реалий в бытовых песнях XVIII века | ...80 |
| Орлова В.П. (КубГУ) Развитие механизма антиципации при обучении русскому языку как иностранному | ...84 |
| Печенкина А.П. (РУДН) Особенности изучения русской классики иностранными студентами-филологами (на примере «Записок охотника» И.С. Тургенева) | ...87 |

| | |
|--|--------|
| Пороль П.В. (ОГУ) Комментированное чтение переводных текстов Ли Бо | ...92 |
| Рев Кадигамуве Ануруддха Тхеро, Чернова Н.В. (РУДН) К вопросу об обучении фоновой и безэквивалентной лексике русского языка сингальских учащихся | ...96 |
| Романова Т.Ю., Сы Ян (РУДН) Метод показа при обучении видам глагола в китайской аудитории | ...100 |
| Руцкая В.В. (КубГУ) К вопросу о способах повышения уровня грамотности в студенческой аудитории | ...103 |
| Столярова А.О. (АГУ) Хронологическое пространство языковой полифонии народов Астраханской области | ...106 |
| Стрелевская О.В. (КубГУ) Фразеологизмы с цветообозначениями на уроках РКИ в итальяноговорящей аудитории | ...110 |
| Тагмазян Ж.Р. (КубГУ) Методика внеаудиторного обучения письменной речи | ...113 |
| Талыбова А.В. (РУДН) К вопросу о лингвокультурологическом описании языка современной российской рекламы | ...116 |
| Толмачёва В.А. (РУДН) Понятие «система упражнений» в истории методики обучения иностранным языкам | ...119 |
| Трушина Д.В. (РУДН) Влияние сленга на речь иностранцев, изучающих русский язык | ...126 |

| | |
|--|--------|
| Христу Мария (РУДН) К вопросу о развитии орфографической зоркости иностранных учащихся | ...130 |
| Хрусталева А.В. (РУДН) О лингвистической механике русских хэштегов | ...134 |
| Царева Д.В., Чернова Н.В. (РУДН) К вопросу об обучении фразеологическим единицам русского языка студентов-иностранцев при помощи наглядности | ...137 |
| Чжан Лицзюань (РУДН) Лингвокультурологический аспект речевой ситуации <i>обращение</i> в русском языке с позиций китайской лингвокультуры | ...139 |
| Чжан Пэйин, Митрофанова И.И. (РУДН) Средства передачи речевой характеристики женских образов в произведении Л.Н. Толстого «Война и мир» и их интерпретация в китайском языке | ...141 |
| Юлдашева Я.М. (РУДН) Выражение целевых отношений в предложении, осложненном деепричастным оборотом | ...145 |

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
РУССКОГО ЯЗЫКА
И МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ**

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Н.А. Ясько*
Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Подписано в печать 20.05.2016 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 9,07. Тираж 100 экз. Заказ 665.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41

Для заметок
