

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

---

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
РУССКОГО ЯЗЫКА  
И МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ:  
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

**Сборник статей  
XVII Всероссийской научно-практической  
конференций молодых ученых  
с международным участием**

*Москва, РУДН, 13 апреля 2018 г.*

**Москва  
Российский университет дружбы народов  
2018**

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),  
*Е.А. Рубцова* (зам. главного редактора),  
*Н.А. Минакова, Т.Ю. Романова*

**А43      Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания : традиции и инновации** : сборник статей XVII Всероссийской научно-практической конференций молодых ученых с международным участием. Москва, РУДН, 13 апреля 2018 г. – Москва : РУДН, 2018. – 227 с.

В сборнике представлены тексты докладов участников XVII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации».

Издание предназначено для лингвистов, преподавателей РКИ, литературоведов, культурологов, психологов и широкого круга читателей, интересующихся актуальными проблемами русского языка и методики его преподавания.

УДК 372.881.161.1(063)  
ББК 81.2Рус-9

ISBN 978-5-209-09047-2

© Коллектив авторов, 2018  
© Российский университет  
дружбы народов, 2018

## ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

---

**Е.Н. Виноградова**

*(Московский государственный университет имени  
М.В. Ломоносова)*

### ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОПИСАНИИ РУССКИХ ПРЕДЛОГОВ

В статье представлен современный «портрет» предлога как части речи, названы основные проблемы, встающие перед исследователями, изучающими русские предлоги.

**Ключевые слова:** предлог, эквивалент, наречный предлог

Данная статья посвящена предлогам как одной из наиболее элементарных, на первый взгляд, частей речи. Однако анализ описаний русских предлогов показал, что сегодня эти служебные слова вызывают целый ряд острых вопросов. Остановимся на некоторых из них.

1. Каково количество предлогов в русском языке? Кажется, что они легко поддаются подсчету, но ответить на данный вопрос нелегко: в большинстве учебников и грамматик списки предлогов заканчиваются «и т.д.», «и пр.», «и под.».

2. Являются ли предлогами сочетания: *без помощи, без сопровождения, в ипостаси, в контраст, вне границ, вне сферы, вровень с, в уровень с, не в пример, по линии?*

3. К какой части речи следует относить слово **около**: *Оружие везли на верблюдах, сами шли около* [НКРЯ]. *Тогда ей было хорошо за семьдесят... или что-то около* [НКРЯ].

В XX-ом веке был отмечен значительный рост числа предлогов в русском языке. Так, В.В. Виноградов пишет о том, что «в современном языке с необыкновенной остротой и силой протекает процесс перераспределения функций

предлогов» [Виноградов 1972; 550] и называет 120 предлогов, разделяя их на 5 групп: а) непроизводные, б) наречные, в) отымённые, г) отглагольные, д) сложные типы предложных словосочетаний – сложные производные предлоги: *независимо от, впредь до, в отношении к, несмотря на, согласно с* и под.

Особо отметим, что В.В. Виноградов объединяет в классе наречных предлогов 2 группы слов: а) предлоги, связанные с обстоятельственными наречиями: *близ, вдоль, внутри, около, вокруг, позади, сквозь, среди* и под.; б) предлоги, связанные с качественными наречиями: *относительно, касательно, подобно, сообразно, согласно, соответственно*. В последующих грамматиках они всегда описываются в рамках одной группы наречных предлогов.

В [Грамматика... 1960] и [Грамматика... 1970] (РГ-70) представлены во многом сходные между собой открытые списки, включающие 103 и 90 предлогов соответственно. Наконец, в [Русская грамматика 1980] (РГ-80) дается закрытый список из 210 предлогов. Другими словами, в последней академической грамматике точно названо число предлогов в русском языке. Вполне логично предположить, что это и есть однозначный ответ на вопрос, сколько предлогов в русском языке. Однако анализ дальнейших описаний предлогов показывает, что это отнюдь не «бесспорный и общепринятый список».

Что касается толковых словарей русского языка, то в [Ожегов, Шведова 1999] (СОШ) есть единицы с пометами «предлог» и «в значении предлога», их около 400, то есть в 2 раза больше, чем в РГ-80. При этом некоторые предлоги из РГ-80 не названы, например: *без помощи, без сопровождения, в направлении, вне границ, вне пределов, вне рамок, вне сферы, в содружестве с, округ*. В [Кузнецов 2008] наоборот, список предлогов значительно уменьшен и включает чуть больше 100 слов. Тем не менее в него входят и предлоги, не называемые ни в РГ-80, ни в СОШ: *вперед,*

*вразрез, противно.* Таким образом, оказывается, что авторы данных словарей занимают противоположные позиции относительно объема предлога как части речи.

Со времени выхода РГ-80 было опубликовано также несколько специализированных лексикографических изданий, посвященных предлогам. В [Морковкин 1997] названо близкое к РГ-80 число предлогов (204), однако 50 предлогов из РГ-80 не упомянуто, а введено 44 новых единицы. В [Ефремова 2001] названо 311 предлогов: 34 предлога из РГ-80 не упомянуты, названо 136 новых предлогов. В [Бурцева 2010] охарактеризовано 430 предлогов, в [Лепнев 2009, 2010] – 578 предлогов, в [Всеволодова и др. 2018] (буквы А, Б, В) – около 1000 единиц (с учетом всех возможных вариантов и значений).

Итак, можно констатировать, что за последние 70 лет число предлогов, выделяемых в русском языке, увеличилось в десятки раз, при этом реестры предлогов в различных описаниях не совпадают, и зона этих несовпадений достаточно велика, что вызывает определенные подозрения о необъективности при включении / невключении тех или иных единиц в предлоги [Виноградова 2017]. Например, ср. предлоги, отмечаемые только в СОШ и нигде более: *в окрестности, в параллель, в расчете, врозь от, в статусе, не включая (кого-чего)*; предлоги из [Ефремова 2001], в других работах не отмечаемые: *без согласия, вдогоночку, в согласии, независимо, обочь, по аналогии, под председательством.* Анализ различных грамматических и лексикографических описаний предлогов свидетельствует, на наш взгляд, о растущем субъективизме ученых. Это первая насущная проблема, с которой сталкиваются русисты-«предложники». Сочетания, названные в начале статьи (вопрос 2), являются предлогами из реестра предлогов РГ-80, хотя интуитивно не все из них хочется относить к предлогам. Каковы возможные пути решения проблемы?

С одной стороны, нужно искать и формулировать объективные критерии, позволяющие однозначно отнести ту или иную единицу к предлогам. Другими словами, нужны своего рода тесты для каждого «кандидата в предлоги», позволяющие вынести однозначный вердикт относительно его частеречной принадлежности, ср. некоторые критерии в [Тихомирова 1972], [Всеволодова 2011], [Виноградова 2016].

С другой стороны, можно пользоваться описательными терминами, которые позволяют описывать языковые единицы, функционирующие как предлоги, избегая полемики относительно частеречной категоризации этих единиц. Так, в [Рогожникова 2003] используется термин «аналог», причем «аналоги» есть не только у предлогов, но и у единиц других частей речи. В [Мустайоки, Копотев 2004] убедительно аргументируется эффективность термина «эквивалент». В работе [Всеволодова и др. 2018] пользуются термином «предложные единицы», который позволяет объединить как собственно предлоги, так и единицы, функционирующие как предлоги. В СОШ, как известно, используется помета «в значении предлога», в [Русский семантический словарь 2003] – «в роли предлога». Некоторые авторы предпочитают отказываться от использования корня «предлог» даже в описательных конструкциях, ср. [Шереметьева 2008], [Шиганова 2003]. Продуктивным представляется и использование понятия «функционально-грамматическое поле предложных единиц» [Всеволодова и др. 2014].

Второй «пульсирующей» проблемой сегодня являются наречные предлоги: *взамен, вместо, вне, внутри, внутрь, возле, вокруг, вопреки, впереди, вроде, вслед, касательно, мимо, наверху, навстречу, накануне, наперекор, напротив, около, округ* и т.д. На наш взгляд, традиционная классификация строится на разных основаниях: отымённые и отглагольные предлоги выделяются на основе мотивирующего слова, а наречные предлоги – на

функциональном принципе: они могут функционировать как наречия. Разные основания, положенные в основу классификации, неизбежно вызывают вопросы и неточности. Например, к какому классу следует относить *вроде*? Ведь его форма и мотивирующее слово вполне прозрачны. Неудивительно, что тут возникают колебания: в РГ-70 он отыменный, а в РГ-80 – наречный. А предлоги *посередине*, *накануне*, *вдали от*, *рядом с*, *вслед*? Разве в них не ощущаются формы существительных?

Наречные предлоги как группа вызывают целый ряд вопросов. 1. В наречные предлоги входит ряд предлогов, которые не имеют омонимов-наречий в современном русском языке ср. \**близ*, \**вместо*, \**вне*, \**вопреки*, \**вроде*, \**касательно*, \**наряду*, \**подобно*, \**помимо*, \**применительно*, \**сквозь*, \**среди*. Почему тогда они наречные? 2. Внутри наречных предлогов явно выделяется группа слов, которые произошли от прилагательных: *касательно*, *относительно*, *подобно*, *сообразно*, *соответственно*, *согласно*, *соразмерно*. Некоторые ученые вполне обоснованно считают, что их нужно относить к отадъективным предлогам. 3. Наконец, стоит острый вопрос о частеречном статусе единиц типа *около* (см. примеры в начале). Это предлог или наречие?

На данный момент существует три ответа на данный вопрос: омонимия предлога и наречия, предлог и наречие.

а. Можно признать эти слова омонимами: в случае, где есть управляемая словоформа, считать *около* предлогом (*около верблюдов*, *около восьмидесяти*), в случаях, где нет управляемой формы (*или около* и *что-то около*) – наречием, ср. [Ожегов, Шведова 1999], [Кузнецов 2008].

б. М.В. Всеволодова предложила считать слова типа *около* предлогами, а в случаях типа *сами или около* и *что-то около* мы имеем дело с нулем формы актанта [Всеволодова 2010].

в. Е.В. Урысон предлагает относить слова типа *около* к наречиям, у которых есть семантическая валентность на ориентир, но она может быть не выражена [Урысон 2017].

Как видим, сегодня остро стоит вопрос о статусе наречных предлогов, о том, правомерно ли выделять наречные предлоги как группу.

Итак, анализ современных лексикографических и грамматических описаний показал, что предлог как морфологическая категория активно меняет свой облик, вовлекая в свою сферу все большее число новых единиц. В то же время сопоставление лингвистических исследований, посвященных предлогам, демонстрирует расхождения не только в понимании объема данной части речи в русском языке, но и в номенклатуре предлогов: реестры предлогов зачастую не совпадают в значительной степени. Подобные разночтения свидетельствуют о субъективизме ученых при категоризации предлогов и об отсутствии общепринятых однозначных критериев, позволяющих отнести ту или иную языковую единицу к предлогам, причем строгие критерии необходимы для верификации частеречной принадлежности в двух типах оппозиций: «предлог» vs. «предложно-падежное сочетание в функции предлога» и «предлог» vs. «наречие». Для решения названных проблем в русистику и вносятся такие инновации как понятия «функционально-грамматическое поле предлога» и описательных терминов для трактовки «спорных» единиц.

### Литература

1. *Бурцева В.В.* Словарь наречий и служебных слов русского языка. М., 2010.
2. *Виноградов В.В.* Русский язык (грамматическое учение о слове). М., 1972.
3. *Виноградова Е.Н.* Грамматикализация в русском языке: от формы существительного к предлогу (на материале соматизмов) // Вопросы языкознания. 2016. № 1. С. 25–50.



4. *Виноградова Е.Н.* Проблемы лексикографического и грамматического описания предлогов в современном русском языке // Вопросы языкознания. 2017. № 5. С. 56–74.

5. *Всеволодова М.В.* К вопросу об операциональных методах категоризации предложных единиц // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2011, № 3. С. 103–136.

6. *Всеволодова М.В.* Грамматические аспекты русских предложных единиц: типология, структура, синтагматика и синтаксические модификации // Вопросы языкознания. 2010. № 4. С. 3–26.

7. *Всеволодова М.В., Кукушкина О.В., Поликарпов А.А.* Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления: Введение в объективную грамматику и лексикографию русских предложных единиц. Книга 1. – М., 2014.

8. *Всеволодова М.В., Виноградова Е.Н., Чаплыгина Т.Е.* Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления: Реестр русских предложных единиц. Книга 2: А – В (объективная грамматика). – М., 2018.

9. *Ефремова Т.Ф.* Толковый словарь служебных частей речи русского языка. – М., 2001.

10. *Лепнев М.Г.* Словарь неизменяемых предлогов современного русского языка. – СПб., 2009.

11. *Лепнев М.Г.* Русские производные предлоги. Проблемы семантики. Словарные материалы. – СПб., 2010.

12. *Морковкин В.В.* (ред.). Словарь структурных слов русского языка. – М., 1997.

13. *Мустайоки А., Коптев М.* К вопросу о статусе эквивалентов слова типа *потому что, в зависимости от, к сожалению* // Вопросы языкознания. 2004. № 3. С. 88–107.

14. *Рогожникова Р.П.* Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову. – М., 2003.

15. Грамматика русского языка / Под ред. В.В. Виноградова, Е.С. Истриной, С.Г. Бархударова. – М., 1960.

16. Грамматика современного русского литературного языка / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М., 1970.

17. Русская грамматика: В 2 т. / Н.Ю. Шведова. – М., 1980.

18. Русский семантический словарь / Под общ. ред. акад.

Шведовой Н.Ю. М., – 2003.

19. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М., 1999.

20. *Кузнецов С.А.* Современный толковый словарь русского языка. – М., 2008.

21. *Тихомирова Т.С.* Процессы адвербиализации форм творительного беспредложного в польском языке: дис. ... канд. филол. наук. – М., 1972.

22. *Урысон Е.В.* Предлог или наречие? Частеречный статус наречных предлогов // Вопросы языкознания. 2017. № 5. С. 36–55.

23. *Шереметьева Е.С.* Отыменные релятивы современного русского языка. Семантико-синтаксические этюды. – Владивосток, 2008.

24. *Шиганова Г.А.* Релятивные фразеологизмы русского языка. – Челябинск, 2003.

#### **A DEPICTION OF RUSSIAN PREPOSITIONS: TRADITIONS AND INNOVATIONS**

In the article a portrait of Russian preposition as a part of speech is presented. The author reveals the main “prepositional” blank spots for Russian linguistics.

**Key words:** preposition, equivalent, adverbial preposition

**И.В. Ковтуненко**

*(Южный федеральный университет)*

#### **КАТЕГОРИЯ СВЯЗНОСТИ В ТЕКСТЕ БЛОГОВ: КОГНИТИВНЫЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ**

Текст блога, характеризуемый открытостью, понимается в публикации как совокупность формирующих его стимулирующих и реагирующих сообщений. Признавая, что этот текст задается такими параметрами, как связность, цельность, на основе фреймовой организации мы выделяем определенные классы признаков связности, выявляем их типологию с учетом целого ряда экстралингвистических факторов.

**Ключевые слова:** текст блога, связность, цельность, фрейм, коммуникативная координация

В современных лингвистических концепциях связный дискурс трактуется преимущественно как интересубъективная сфера, наполняемая смыслами вследствие диалогических отношений собеседников [Малычева 2011; 57]. Подобное сложное переплетение взаимного влияния говорящего и реагирующего субъектов особенно ярко проявляется в контексте виртуальной (опосредованной) коммуникации, которую мы рассматриваем как диалогически структурированную деятельность блогера и его респондентов. При восприятии любого последующего сообщения в тексте блога важным оказывается не только непосредственный контекст, в котором наблюдается обмен мнениями, но и предшествующий и последующий контексты, предполагающие изменения.

В рамках нашего изыскания мы описываем контекст в терминах когнитивных структур в сознании участников коммуникации, а не виртуального текста или актуальной ситуации, о которой формулируются сообщения-суждения. Речевые действия блогера и его респондентов требуют осознания в контексте интересубъективного пространства, в единстве стимула и реакции, что дает возможность трактовать виртуальное общение как прототип реального коммуникативного процесса и вербального сотворчества собеседников.

Связность предстает базовым признаком совместно конструируемого виртуального текста: отсутствие одного из элементов, которые обеспечивают структурную целостность текста, оптимально компенсируется целым рядом других средств когезии. Глобальная связность текста реализуется в единстве темы общения (для обозначения этого явления задействуется термин «топик»).

Тема предикации ассоциируется, как правило, с определенной номинативной группой или обозначаемыми

ею предметами (референтами), тема текста трактуется преимущественно либо как активация некоторой пропозиции (понятийного образа обсуждаемого положения дел), либо как сегмент информации, фиксируемый в текстовых пропозициях. Локальная связность текста – взаимоотношения между элементарными текстовыми единицами и их составными компонентами.

Общение между участниками виртуальной коммуникации рассматривается нами как открытая система, состоящая из стимулирующего сообщения блогера и реагирующей сообщений респондентов. В функциональном плане данные сообщения аналогичны репликам спонтанного диалога, между которыми устанавливаются определенные риторические отношения, выполняющие связующую функцию. Теми самыми базовыми единицами совместно порожденного виртуального текста являются стимул и последующие реакции, то есть сообщения, которыми на интерактивной основе обмениваются участники общения, естественно конструируют топик в процессе разворачивания коммуникации.

В отдельно взятом сегменте виртуального текста между стимулом и реакцией формируется определенный тип риторических отношений, при этом отдельное сообщение блогера или респондента выявляет собственный коммуникативно-прагматический потенциал, который служит для решения общих речевых задач текстового сегмента и, в конечном счете, всего общения в целом.

В частности, базовой функцией исходного сообщения блогера является эмоционально-волевое воздействие на потенциального респондента с целью получения от него вербального ответа (функция стимулирования). К основной функции реагирующего сообщения респондента мы относим прежде всего экспликацию индивидуальной реакции на воздействие, предварительно осуществленное блогером (реактивная функция) с опорой на оценочные суждения.

С позиции респондента важным предстает процесс релевантного декодирования исходного сообщения блогера, что, в свою очередь, предполагает принятие во внимание всего множества семантических и прагматических составляющих сообщения, которые выражены с разной степенью явности. Процесс декодирования речевых сообщений и процессы «извлечения» имплицатур смысла носят, в том числе, лингвокультурный характер.

Прагматические отношения участников виртуального общения к сообщениям друг друга как экстралингвистический фактор проявляются в оценке форм чужой речи. Эти формы являются своеобразными моментами регуляции коммуникативного процесса, которые отражаются на риторической структуре совместно порождаемого виртуального текста.

Процессы понимания предполагают декодирование глубинной когнитивной информации поступившего сообщения. Извлечение смысловых сегментов стимулирующего сообщения с опорой на фреймы обуславливается прагматически, поскольку предполагает учет фактора адресата, специфики его ментальной и лингвокультурной сферы. Мы определяем фрейм как информативную структуру, в которой заложены личностные знания собеседника, выявляющие особенности его индивидуального коммуникативного опыта, эмоционально-чувственные установки, ожидания от текущего общения.

Сообщения, формирующие сегмент открытого виртуального текста, являются не только взаимообусловленными, но и взаимосвязанными. Подобная связь определяется в нашем исследовании как координационная. Координационные связи формируются, если в реагирующем сообщении фиксируется отклик на коммуникативные намерения, выраженные в стимулирующем сообщении.

В качестве базовой формы обнаружения подобной связи мы считаем семантическое тождество пропозициональных структур стимула и реакции. Координационные связи определяют такие основные характеристики сегмента виртуального текста, как коммуникативная заданность и структурная целостность. Другими словами, эти связи совмещают в себе прагматическую и структурно-семантическую когезию.

Понятие связности виртуального текста координирует с проблемами организации микротекстов данной формы коммуникации – отдельных текстовых сегментов, включающих в себя сообщения двух или более собеседников. С опорой на фреймовый анализ мы выделяем базовый способ организации текста, а именно принцип прагматического комбинирования сообщений в структурно-семантическое цельное единство. Текст блога целесообразно анализировать в аспекте тождеств и различий. Совокупный механизм функционирования языка основывается исключительно на системах тождеств и различий, причем эти системы оказываются оборотной стороной друг друга. Каждый языковой уровень характеризуется изоморфизмом: сходные и различные разноуровневые единицы языка (тождество и различие) оказываются тем инвариантом, который связывает в целостное единство как отдельные ярусы языка, так и систему языка в целом [Гаврилова 2015; 23].

В частности, на синтаксическом уровне обнаруживаются три типа инвариантных отношений тождества и различия: 1) в простых предложениях – утверждения / отрицания; 2) в монологических текстах – соединительные / разделительные отношения; 3) в диалогических текстах – выражение согласия / несогласия. Последний тип инвариантных отношений лежит в основе структурной и семантической организации текста блога, диалогического по своей природе.

Всю совокупность цепочек сообщений, формирующих текст блога, мы представляем в виде определенных риторических соотношений, в рамках которых каждое сообщение является собой согласие / несогласие с мнением собеседника, утверждение или отрицание. В риторической структуре текста блога обсуждаемая микротема может формироваться как разнообразные комбинации утверждения и отрицания в стимулирующем и реагирующих сообщениях (например, отрицание – утверждение; отрицание – отрицание – отрицание и т.д.). Подобные комбинации воплощают собой характер отношений согласия и несогласия собеседников с мнением друг друга.

Оценивая типы коммуникативной координации в тексте блога, мы принимаем во внимание такие факторы, как:

1) характер взаимодействия речевых намерений собеседников в ходе опосредованного общения (вопросительное высказывание – ответное сообщение / попытка избежать ответа и т.п.);

2) согласованность / рассогласованность эмоциональных реакций в ходе взаимодействия (выражение заинтересованности / равнодушия, позитивной / негативной оценочности и т.п.).

Как дополнительные факторы мы учитываем инициативность / безынициативность собеседников в развитии обсуждаемой тематики, этикетный / неэтикетный характер вербального поведения участников компьютерно-опосредованного общения. На основании этого нами предлагается следующая типология прагматической связности стимулирующего и реагирующего сообщений:

1) консенсус (взаимное выражение согласия, создание условий для гармоничности общения, его иллюкутивной и модусной согласованности);

2) комфортность (проявление иллокутивной согласованности, которая сопровождается модально-тональной нейтральностью общения при безынициативности и незаинтересованности респондента).

Полагаем, что указанные выше отношения отражают искомые цели и результаты фактического контакта собеседников. Вследствие этого отдельно взятые сегменты текста блога можно рассматривать в терминах таких понятий, как тождества и различия, согласие и несогласие. Собственно, согласие / несогласие с мнением собеседника фиксируется в реагирующих сообщениях текста блога, поскольку любая реакция в той или иной степени манифестирует согласие или несогласие участников виртуального общения друг с другом. Все остальные варианты ответных речевых действий, условно говоря, располагаются между указанными двумя полюсами, в точках приближения либо к согласию, либо к несогласию с предварительно выраженной смысловой позицией.

### Литература

1. *Гаврилова Г.Ф.* Предложение и текст: системность и функциональность. – Ростов-на-Дону, 2015.
2. *Малычева Н.В.* Сложное синтаксическое целое как единица синтаксиса // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2011. № 2. С. 56-66.

### THE CATEGORY OF COHERENCE IN THE BLOG TEXTS: COGNITIVE AND LINGUOCULTURAL ASPECTS

Blog-text which is characterized by the openness is understood in the article as a set of stimulating and reacting messages forming it. Recognizing that this text is set by parameters such as connectivity, integrity, on the basis of the frame organization, we distinguish certain classes of connectivity, identify their typology, taking into account a number of extralinguistic factors.

**Keywords:** blog text, connectivity, integrity, frame, communicative coordination



**А.С. Мамонтов**

*(Государственный институт русского языка  
им. А.С. Пушкина, Россия)*

**Э. Цэдэндоржийн**

*(Центр когнитивных и психологических исследований,  
Улан-Батор, Монголия)*

**В.В. Богуславская**

*(Государственный институт русского языка  
им. А.С. Пушкина, Россия)*

**РОЛЬ И МЕСТО  
ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ФАКТОРА  
В НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ  
ОБУЧЕНИИ РКИ**

Обучение РКИ должно опираться на учёт национально-культурных особенностей контингента обучаемых, что, в свою очередь, невозможно без обращения к данным этнопсихоллингвистических исследований.

**Ключевые слова:** этнопсихоллингвистика, обучение, русский как иностранный, компоненты культуры, учёт, национальная специфика

Любой опытный преподаватель русского языка как иностранного (РКИ) знает не понаслышке: обучать русскому языку как средству межкультурной коммуникации китайца или корейца – это не одно и то же, что обучать, например, англичанина или американца. И неслучайно настоящая статья посвящена важности учёта специфики менталитета представителей разных народов. Для этого следует рассмотреть ряд вопросов общетеоретического характера.

Думается, не погрешим против истины, если признаем: отличительной чертой языкознания рубежа XX–XXI веков является, как известно, возникновение и бурное развитие когнитивной лингвистики. При том, что предшествующим этапом в изучении развития проблемы

соотношения языка и мышления в России следует считать психолингвистику и важнейшее её направление – этнопсихолингвистику. В рамках Московской психолингвистической школы этнопсихолингвистические исследования, как считают ученые, начались в 1970-х гг. Они были сосредоточены в нескольких коллективных монографиях и сборниках. Начало же когнитивной лингвистики относят к 1989 г., когда в Дуйсбурге (ФРГ) на научной конференции было объявлено о создании ассоциации когнитивной лингвистики. Становление современной когнитивной лингвистики связывают с трудами американских авторов Джорджа Лакоффа и ряда других. В России стали фундаментальными и легли в основу отечественной когнитивной лингвистики труды Е.С. Кубряковой, вслед за которой интересные идеи о структурах знания были выдвинуты в более поздних работах по проблемам «язык и мышление», «язык и общество», «язык и культура» авторами, в той или иной степени затрагивавшими проблемы данной области научного знания. Сегодня они предлагают разнообразные собственные толкования и определения предмета когнитивной лингвистики и ее категорий (В.З. Демьянков, Р.М. Фрумкина, В.И. Шаховский и др.). При том, что материалом лингвокогнитивного анализа является язык, а цели исследования в разных конкретных направлениях когнитивной лингвистики могут различаться от углубленного исследования языка с помощью когнитивного категориально-терминологического аппарата до конкретного моделирования содержания и структуры отдельных концептов как единиц национального сознания (концептосферы). Язык как неразрывная часть национального сознания представляет собой не в последнюю очередь средство выражения основных особенностей ментальности народа. Поскольку у каждого народа, нации, как известно, имеется свое мировосприятие, которое

отражается в его языке, следует говорить о том, что у каждой нации имеется свой собственный способ концептуализации. Обращает на себя внимание и то, что исследования, проведенные в области когнитивной лингвистики, указывают на то, что концепт тесно связан с ассоциативным пространством лексемы и в нем проявляется. Следует отметить, что организация ассоциативных связей представляет одну из моделей сохранения знаний в памяти человека. Модель ассоциативной организации памяти способствует появлению ассоциативно связанных между собой концептов. Национальный концепт является наиболее обобщенным и конкретно представлен в языковом сознании, которое подвержено когнитивной обработке и появляется в совокупности всех валентных связей, которые в свою очередь, являются национально-маркированными. Скажем, концепт «Жизнь / *Leben*» как фрагмент языковой картины немецкого этноса). Или, к примеру, концептосфера *Амьдрал* как фрагмент языковой картины монгольского этноса перспективен для исследования с целью выявления национально специфических черт языковых моделей мира. Не следует забывать: языковые средства, служащие для вербализации концептов, формируются под воздействием исторической эпохи, уровня культурного развития социума. Следовательно, лексему *амь* / *амьдрал* следует рассматривать в пределах культурного и пространственно-временного контекста. Любопытно, что и анализ фразеологических единиц показывает, что в монгольском языке существительное трактуется, в первую очередь, как *дух* / *душа*, жизнеспособность, радость, существование, начало чего-то нового, возрождение, рождение, судьба, вздох, питание, тесные узы. Тогда как в Толковом словаре Ожегова концепт «жизнь» определяется как «простонародное живот; житие, бытие; состояние особи, существование отдельной личности.

Как известно, этнопсихоллингвистика (от греч. *ethnos* – народ, *psyche* – душа от лат., лат. *lingua* – язык) – отрасль лингвистической науки, которая в качестве главного фактора формирования психики этноса рассматривает влияние языка, накапливающего и отражающего его исторический опыт. По мнению представителей Э., любой язык тесно связан с этническими, правовыми, религиозными формами общественного сознания, которые несут в себе значительную этническую нагрузку. Кроме того, считается, что в функциональном плане структура языка детерминирует и структуру мышления представителей конкретной национальной общности, а специфическая функция языка (речи) определяет и своеобразие развития и функционирования их психических процессов. Возникнув на базе этнопсихологии, этнопсихоллингвистика стала ее продолжением и частью, основой для осмысления этнопсихологических материалов под новым углом зрения и в соответствии с теми задачами, которые ставит перед гуманитарными науками современная жизнь. В настоящее время перед этнопсихоллингвистикой, а она представлена такими именами как Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева и др., стоят следующие основные задачи :1. выработка способов и инструментов описания и исследования специфики различных культур; 2. описание национальной культурной специфики, особенностей речевого и неречевого поведения индивидуумов, принадлежащих к различным этносам; 3. сопоставительное изучение двух и более культур; 4. разработка проблем контакта и взаимопонимания представителей двух и более культур в процессе межкультурной коммуникации.

Необходимо подчеркнуть, что национально-культурная специфика общения, в свою очередь, состоит из ряда взаимосвязанных факторов: 1) факторы, связанные с культурной традицией, определяются: в разрешении или запрете определенных типов и разновидностей общения,

стереотипности ситуаций, отражающих акты общения, принадлежащих к культурному фонду данного этноса; этикетных характеристиках актов общения; ролевых и социально-символических особенностях общения;

2) факторы, связанные с социальной ситуацией и социальной функцией общения. Эти факторы соотносятся, прежде всего, с функционально-стилистическими особенностями и этикетными формами;

3) факторы, связанные с этнопсихологией в узком смысле, с особенностями опосредования и протекания психических процессов, различных видов деятельности, которые соотносены с психолингвистической организацией речевой деятельности и других видов деятельности, опосредованных языком, и которые отражаются в номенклатуре, функциях и особенностях протекания проксемических, паралингвистических и кинесических процессов. Например, европейский архитектор видит линию, а японский – точку, как переплетение линий. Дистанция в процессе общения имеет культурологическое значение. Например, американцы обычно обижаются, если иностранцы слишком близко приближаются к ним в процессе общения. Тогда как, по мнению англичан, американцы стоят слишком близко, говорят громко и не смотрят собеседнику в глаза. При разговоре с человеком, стоящим на пороге, немцы держат двери закрытыми, тогда как американцы в противовес – открытыми, поскольку с точки зрения немца собеседник находится в помещении, а с точки зрения американца – снаружи;

4) факторы, связанные с наличием в тезаурусе конкретной общности определенных специфических реакций, понятий, которые в основном проявляются в системе традиционных образов, сравнений и символическом использовании определенных денотатов, а также в системе кинестетических средств;

5) факторы, связанные со спецификой языка данной общности, которые отражаются:

а) в системе стереотипов; б) в системе образов, сравнений;

в) в структуре текстов; г) в этикетных формах;– д) в подязыках и функциональной стилистике; е) в психолингвистической организации речевой и иной деятельности; ж) в системе кинесических средств [Леонтьев и др. 1977; 9-10].

Общеизвестно, что язык фиксирует и хранит в памяти весь предшествующий и настоящий опыт освоения человеком окружающей его действительности с помощью тех или иных языковых средств, выработанных в процессе исторического развития системы морально-этических норм и духовных ценностей. Мы полагаем, что соотношение языка и культуры следует рассматривать в их взаимодействии, что действительно сложно, так как области языка и культуры, если иметь в виду вербальную культуру в противопоставлении культуре невербальной, не только взаимосвязаны. Как правило, язык, детерминируя бытие языковой культуры, в то же время сам является самостоятельным компонентом национальной культуры. При этом основным конструктивным элементом взаимодействия является противопоставление узуального не узуальному. При этом семантический аспект речевых форм поведения представляет наибольший интерес, в частности для национально-ориентированной лексикографии, поскольку знаки, как известно, являются не только приметами вещей, но и сообщениями о них. Не секрет, что слова в двух разных языках, обозначающие один и тот же объект в двух культурах и являющиеся словарными эквивалентами, в действительности связываются с нетождественным содержанием, что свидетельствует о существовании некоего «национального смысла» в языковом знаке. Национальную специфику речевого поведения в национальных смыслах наглядно демонстрируют, в частности, материалы сопоставления метафор и тропов.

Трактуя ассоциативные признаки как факты языка, исследователи приходят к выводу о том, что «ассоциативные

признаки образуют обширные тематические поля, втягивая в сферу своего воздействия целые группы слов и тем самым предопределяя потенциальную направленность их переносного употребления» [Шмелев 1973; 173, 193]. Обращает на себя внимание тот факт, что в психолингвистике ассоциация определяется как связь элементов сознания. Ассоциативный механизм проливает свет на природу овладения языком. Понятие ассоциации уходит корнями в греческую философию. Особое внимание процессам ассоциирования начало уделяться в психологии в начале века, но представления об ассоциативных связях имеются уже у Платона и Аристотеля. По Аристотелю, основанные на опыте ассоциации являются основой умственных процессов. Он выделяет три вида ассоциаций: 1) ассоциации по сходству; 2) ассоциации по контрасту; 3) ассоциации по пространственно – временной смежности. Значение, существующее в сознании «среднего» носителя способно обрести форму в ассоциативных словах – реакциях на заданное слово – стимул, что позволяет использовать ассоциативный эксперимент для выявления национально – культурной специфики образов мира носителей разных культур [Леонтьев 1997]. Актуальность исследования национально-культурной специфики картины мира признана в последнее время мировой наукой и практикой, что хорошо согласуется с общей тенденцией разных наук помещать культуру в центр теоретических построений, так или иначе связанных с изучением человека. В качестве примеров представляется достаточным назвать книги по культурно-исторической психологии как науке будущего и семиотическому анализу культур. Следует подчеркнуть, что в настоящее время этническому самосознанию и этнической идентичности, «национальному характеру», влиянию фактора культуры на познавательные процессы (в том числе на восприятие, категоризацию, память) и на вербальное и невербальное общение и т.д.

посвящаются специальные монографии и учебные пособия. Возникают новые направления исследований, обозначаемые терминами типа «этническая конфликтология» «этническая библиопсихология», «этническая психолингвистика» и др.

Из числа работ, в которых делается попытка объяснить причины межъязыковых и межкультурных расхождений, можно назвать статью Джин Эйтчисон, где указывается на важность исследования скрытых психических моделей, лежащих в основе культуры и языка, и на возможности обнаружения таких моделей через изучение повседневных метафор. По мнению Дж. Эйтчисон, «можно утверждать, что концептуальные метафоры обладают рядом исходных универсальных и поведенческих моментов, что каждая культура выбирает особые пути их вербализации» [Эйтчисон 1995; 89]. На вопрос о том, почему язык / культура выбирает тот или иной путь, она считает хотя бы частично правильными следующие ответы: 1) наличие каких-либо культурных предпосылок; 2) существование скрытого желания носителей языка согласовывать свои психические модели (хотя они «могут и не знать об этом требовании согласования, как они не знают, например, о тенденции передних и задних гласных к симметричности»); 3) влияние некоторого талантливого писателя на сознание нации [Там же; 89].

В настоящий момент как вполне самостоятельное направление исследования метафоры оформилось и лексикографическое направление, рассматривающее аспект, связанный с описанием и оформлением языковой метафоры в толковых словарях. Вместе с тем, необходимо согласиться с Н.Г. Брагиной, по мнению которой: «необходим иной метаязык» при описании слов-конструктов, имеющих преимущественно устойчивую метафорическую сочетаемость, так как современные словари практически не фиксируют смысловые связи, относящиеся к области концептуального согласования, между тем это мог бы



сделать такой концептуальный словарь, как, например, словарь базовых метафор [Брагина 2006; 86]. Можно признать вслед за Н.Г. Брагиной, что культурные коннотации в большинстве своем есть область имплицитных конвенциональных знаний. Так она предлагает любопытный анализ показательного примера, где при рассмотрении конвенциональных импликатур утверждается, что если говорящий произносит – *Он англичанин, и поэтому он храбр* –, то тем самым говорящий имплицитно утверждает, что храбрость следует из факта принадлежности к английской нации. Или: национальной эмблемой Великобритании и, шире, символом Великобритании и нации в целом является «Британский лев». Льву, «царю зверей», в разных культурах приписана смелость. Фраза – *Он англичанин, и поэтому он храбр* – может референциально соотноситься не только со стереотипным представлением о храбрости англичан, но и со стереотипным представлением о храбрости льва, являющегося символом нации. Следовательно, фраза – *Он англичанин, и поэтому он храбр* – и ее конвенциональная импликатура могут иметь в своем основании культурную модель.

В содержание коннотации метафорических номинаций, наряду с эмоциональностью, оценочностью, интенсивностью-экстенсивностью и стилистической отнесенностью, входит и явно выраженная образность. Понимаемая как «семантическое свойство языкового знака, его способность выразить определенное внеязыковое содержание, «передать внеязыковую информацию (посредством целостного наглядного представления – образа с целью характеристики обозначаемого им лица, предмета, явления и выражения эмоциональной оценки субъекта, то есть говорящего лица)» [Лукьянова 1986; 71]. Метафорические номинации так называемой «пейоративной оценки» обнаруживают большое семантическое разнообразие и языковую устойчивость. При этом

отрицательно оцениваются пороки, такие как глупость, равнодушие, жестокость и т.п.; неблагоприятное, недостойное поведение, например, чванство, притворство и т.п., низкое общественное положение, физические недостатки, а также некоторые физические качества, объективно не являющиеся отрицательными, но обладающие избыточностью, чрезмерным проявлением (чрезмерная худоба, чрезмерная полнота, чрезмерно высокий рост и т.п.), например: 1. внешность: – Низкорослый (+ невзрачный): огарок, пигалица, сморчок, шпингалет. 2. Характер: – Коварный: гадюка, змея, яд и др. 3. Поведение – Плут (+ ловкий): жук, собака, фокусник, химик и др. [Вардзелашвили 2002]. В качестве примера обратим внимание на то, что метафорическая картина мира в русском и в монгольском языках предполагает рассмотрение всего корпуса имен существительных, имеющих лексико-семантические варианты с метафорическим значением, в своей совокупности представляющих метафорическую картину мира, отраженную в русском языке. Следуя логике составителей идеографических и тематических словарей, следует вычленять такие семантические поля, как: человек; предмет; физический мир (объекты природы); животные; отвлеченные понятия, ментальная активность человека. При этом следует подчеркнуть, что метафорическая картина мира с некоторыми лакунами покрывает все семантическое пространство языка и, будучи «наложенной» на языковую картину мира, почти полностью совпадает с ней. Далее исследователи утверждают, что культура этнической общности представляет определенную целостность, состоящую из многих компонентов (язык, обычаи, религия, традиции, нормы поведения, устное творчество и т.д.), каждый из которых является системой и подсистемой взаимосвязанных и взаимопроникающих друг в друга элементов. Напомним: для обозначения наиболее

устойчивых компонентов культуры используется термин «традиции».

1. Как считают исследователи, традиция означает передачу в диахронном плане, от старших к младшим, от поколения к поколению, от когорты к когорте устоявшихся форм поведения, навыков, понятий, всего, что образует костяк культуры [Арутюнов 1989; 160] и пронизывает все сферы общественной жизни. Интересно в данном контексте взглянуть на традиционный праздник монголов Цагаан сар (букв. Белый месяц) в зеркале русской культуры. Его празднование во многом созвучно с обрядовыми сторонами русской Масленицы. Следует подчеркнуть, что в сегодняшнем мире сопоставительное изучение в области традиций народов должно способствовать интеграции и консолидации народов, которое принято называть комплиментарностью (термин Л.Н. Гумилева). Комплиментарность выполняет функцию, необходимую для существования этноса, «порога коммуникации» (термин К. Леви-Стросса), отсутствие которого привело бы этническую общность к растворению в массиве других более сильных общностей [Чернявская 2007; 28].

2. Категория «обычай» тесно связана с понятием «традиция». Обычаи функционируют только в тех общественных отношениях, где имеются стереотипно повторяющиеся ситуации; реализация этих отношений может кристаллизироваться в жестких стандартах действий (отношения между старшими и младшими, между соседями, встреча с родными и т. д.), то есть обычаи функционируют в любой сфере деятельности, поскольку там имеют место стереотипные отношения. Социальное назначение обычаев сводится к сохранению утвердившихся в данном обществе простых отношений, порядка повседневной жизни [Мамонтов 2010]. Естественно, сопоставление способов проведения обычаев русских и других восточных народов позволяет увидеть и вычленил национально культурную

специфику данного компонента, что имеет как теоретическое, так и прикладное значение.

3. Обряды (ритуалы). В обрядах и ритуалах важную роль играет цвет. Цветобозначения являются ключевыми концептами культуры и представляют собой лингвокультурологические знаки большой смысловой емкости и национальной специфичности. Приведем несколько примеров на уровне сопоставления цветобозначения. Русские прилагательные цвета отличаются более широкой сочетаемостью, преобладанием большего числа переносных значений и цветобозначения увеличивают свой семантический потенциал [Войнова 1978]. Символизм цвета пронизывает китайскую традицию. На разных этапах развития языка появлялись новые символы. Они менялись, развивались в зависимости от многих факторов. А жёлтый цвет в представлениях предков, например, таджикского народа воспринимался как цвет «несчастья, трагедии, безнадежности, огорчения», а «синий цвет – цвет траура и разлуки» [Охониёзов 2010]. Выдающийся французский этнограф и социолог Клод-Леви Строс писал, что оригинальность каждой из культур заключается, прежде всего, в ее собственном способе решения проблем – перспективном размещении ценностей, которые общи всем людям. Только значимость их никогда не бывает одинаковой в разных культурах, и поэтому современная этнология все сильнее стремится познать истоки этого таинственного выбора [Касьянова 1994;30–31]. Каждый значительный компонент этноса по-своему выражает этническую специфику, отличную в разных конкретно-исторических ситуациях. Соответственно, определение задач лингвокогнитивных исследований при изучении этнодифференцирующих свойств культуры этноса предполагает ее покомпонентное решение. При этом изучении этнодифференцирующих признаков возможно лишь в системе, то есть вместе с этноинтегрирующими

признаками, входящими в структурную оппозицию с первыми. Проиллюстрируем сказанное, сравнив такое явление культуры как «дом» (жилье) в культурах России и Монголии. Этноинтегрирующим (универсальным) признаком будет то, что любое жилье должно пускать свет, воздух. Вместе с тем жилье кочевников представляет собой легко разбирающиеся и собирающиеся «конструкторские» детали, где окно будет отмечено национально культурной спецификой (этнодифференцирующим признаком) по отношению к русским аналогам. Окно не вбито в стену, как в русских домах, оно без стекол, рамки треугольные и расположено над головой.

4. Миф. Миф можно считать источником самоидентификации, необходимым фактором смыслового основания этнической культуры. Этнические мифы по своему содержанию и сфере действия – мифы культуротворческие. Миф как «институально закрепленная культурная программа» (Ю.М. Лотман), выступает общезначимой консолидирующей идеей этноса. Мифологическое обуславливает устойчивость, стереотипность, канонизацию культурно-исторического опыта. «Принятие канона есть ощущение связи с человечеством», – писал П. Флоренский [Еромасова 2007]. Вкратце проиллюстрируем архетипический подход на примерах культурного своеобразия Индии и Китая. Индийский менталитет, сравнительно равнодушный к материально-техническим благам, преимущественное внимание уделяет внутреннему миру души. По сравнению с более рационально-ориентированными культурами, в индийской культуре акцент делается на нюансах чувств, поэзии и роли любви. Шаманские практики, связанные с целительством и попыткой продлить жизнь, можно обнаружить по всему земному шару, а акцент на алхимию бессмертия как ведущую духовную и мифологическую идею был сделан лишь в Китае и, как результат – сегодня в Китае

наиболее развитая система традиционной медицины, которая успешно соперничает с «научной». Общемировой мифологический архетип, преломленный в культуре Китая – это универсальный для мифологий образ культурного законодателя, давшего людям первые законы взаимоотношений, архетип, который можно проиллюстрировать словами Й.Г. Гердера: «Кротость и учтивость, гибкость в обхождении, пристойные жесты – вот та азбука, которой учится китаец с детства. Властью и законом у них служит правильность, регулярность, строго заведенный порядок» [Гердер 1977].

5. Говоря об этническом образе, следует подчеркнуть, что он сближается с понятием «этнический стереотип»: «гордый испанец», «педантичный немец», «чопорный англичанин», «легкомысленный француз» и т.д. и т.п. Словом, это образ типичной для данного этноса личности. Такой образ отражает собирательное представления членов какого-либо народа о себе (интраобраз) или о членах другого народа (экстраобраз). В этническом образе присутствуют особенности внешнего типа человека, наиболее характерного для данного народа: русский часто изображается в меховой шапке или в тулупе, украинка – в венке из ярких цветов. Этнический образ – это та основа, вокруг которой и возникают представления о том или ином народе. Джон Буль – персонаж своеобразной этнической мифологии. Он вовсе не отражает, допустим, среднестатистических данных о физическом типе англичанина. В этом образе воплотились определенные особенности конкретной территории и эпохи. Этнический образ не просто соотносится с мнением о типичном носителе этноса, он отражает восприятие этнической территории, поданное через типичную личность. Говоря другими словами, этнический образ персонифицирует сразу народ и страну. В нем территория с ее физическими особенностями,

ландшафтом как бы сливается с типом человека [Чеснов 1991; 120].

6. Касаясь феномена «национальный менталитет», необходимо отметить, что впервые научная постановка темы национального менталитета наблюдается в философии и науке Нового времени. Объектом рассмотрения становятся понятия «душа народа», «национальный характер», «дух народа». Нельзя в данной связи не упомянуть труды В. Вундта, Г. Гегеля, К. Гельвеция, И. Гердера, И. Канта, Г. Штейнталя, Д. Юма. Как известно, изучение особенностей национального менталитета находится в центре внимания современных лингвокультурологических исследований: достаточно вспомнить труды В.В. Воробьёва, Н.Г. Брагиной, Л.Н. Колесниковой, А.С. Мамонтова, В.В. Ощепковой, С.Г. Тер-Минасовой и ряда других известных исследователей. И в данной связи, по нашему мнению, рассмотрение культурного сопоставления Восток-Запад дает богатейший материал для сравнительных исследований в области этнопсихологии и этнопсихолингвистики в целях разработки теоретических и практических проблем учета особенностей этнического менталитета в процессе обучения иностранному, в данном случае, русскому языку.

Следует отметить, что в этом направлении, в частности, в изучении фразеологических единств в лингвокультурологическом аспекте в монгольском языкознании пальма первенства принадлежит Ж. Баянсану. В своем труде «Хэл, соел, ундэстний сэтгэлгээ» («Язык, культура, национальное сознание») исследователь определяет фразеологические единицы монгольского языка как явление монгольской культуры, как отражатель этноспецифического менталитета. Он, опираясь на положения ЛСВ, отражённые в трудах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, раскрывает значения ФЕ на культурологическом уровне, рассматривая человека как носителя этноспецифичной культуры, которая переплетается

с укладом жизни монгольского народа, его обычаями, сознанием [Баянсан 2002]. Также составляет для нас интерес исследовательская работа, проведенная Рэнчин Батсүрэнгом, который, выделяя национальную особенность монголов, пишет, что «нельзя не отметить, что наряду с универсальным символом лошади как образа трудолюбия, только в монгольском языке лошадь соотносится с символами «удача, вознесение, успех», «стремления, амбиции» и «ремесло». Корни этого явления уходят в культуру и историю монгольского народа, где культ коня почитается с благоговением. Конь – символ мужества, гордость кочевника. Если судьба улыбнулась монголу, значит он на хорошем коне «морь сайтай» и с конем «морьтой явах». О монголе, работающем на двух работах и обладающем двумя профессиями, говорят, что он имеет пару лошадей «хос морьтой». О человеке, много и непрерывно работающем, говорят «морины нуруун дээрээс буух завгуй (нет даже времени слезть с коня). ФЕ «морин дэл дээгуур» (досл. на гриве коня делать что-л.) подразумевает «действовать, исполнять что-либо быстро, без труда». Считается, что выражение произошло из наставления Чингис-хана своим сыновьям, что легче завоевать мир «на гриве коня», чем «слезть с коня» и управлять государством» [Рэнчин 2010].

В заключение еще раз подчеркнем огромную роль культуры в историческом развитии каждого народа: и в воспитании, и в формировании его этнического самосознания. При разграничении этнических общностей именно национально-культурная специфика должна рассматриваться в качестве главного критерия вместе с языком, который ее выражает. И сегодня одним из приоритетных научных направлений, представителями которого являются авторы настоящей статьи, выступает обучение русскому языку как средству межкультурной коммуникации с учётом национальной культуры адресата. В рамках соответствующего научно-исследовательского



проекта, осуществляемого в том числе, в стенах Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина.

### Литература

1. *Арутюнов С.А.* Народы и культуры. Развитие и взаимодействие. – М., 1989.
2. *Баясан Ж.* Язык, культура, национальное сознание. – Улан-Батор, 2002.
3. *Брагина Н.Г.* Социокультурные конструкты в языке: Дис. ...д-ра филол. наук. – М., 2006.
4. *Вардзелашвили Ж.* Метафорическая картина мира в русском языке. Автореф. дис. ...д-ра филол. наук. – Тбилиси, 2002.
5. *Войнова С.И.* Сравнительный анализ фразеологических единиц с компонентами-цветообозначениями: на материале русского и болгарского языков: Дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1978.
6. *Гердер Й.Г.* Идеи к философии истории человечества. – М., 1977.
7. *Еромасова А.А.* Ментальность русского человека как феномен национальной культуры (философско-антропологический анализ): Дис. ... д-ра филол. наук. – СПб., 2007.
8. *Касьянова К.О.* О русском национальном характере. – М., 1994
9. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. – М., 2007.
10. *Леонтьев А.А. и др.* Национально-культурная специфика речевого поведения. – М., 1977.
11. *Лукьянова Н.А.* Экспрессивная лексика разговорного употребления (проблемы семантики). – Новосибирск, 1986.
12. *Мамонтов А.С.* Лингвокультурные основы обучения языку как средству межкультурной коммуникации: Учебное пособие. – М., 2010.
13. *Охониёзов В.Д.* Цветовая символика в персидско-таджикской классической поэзии: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Душанбе, 2010.

14. *Рэнчин Батсүрэн* Отображение универсальных и этноспецифических черт языковой картины мира в фразеологических фондах английского, русского и монгольского языков: Автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Саратов, 2010.

15. *Чернявская Ю.В.* Этническая картина мира и семиосфера культуры// Ценности и смыслы. – 2010.-№1 (4).-с.18-34.

16. *Чеснов Я.В.* Этнический образ// Этнознаковые функции культуры. – М., 1991.

17. *Шмелёв Д.Н.* Проблема семантического анализа лексики. – М., 1973.

18. *Эйтчисон Дж.* Лингвистическое отражение любви, гнева и страха: цепи, сети или контейнеры?// Язык и эмоции. – Волгоград, 1995.

19. *Энхтуяа Ц.* Язык и культура: основы национально-ориентированной лексикографии (с позиции носителя монгольского языка). М., 2015.

#### **PART AND PLACE OF ETHNOPSYCHOLINGUISTIC FACTOR IN NATIONALLY ADDRESSED RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE TEACHING**

Russian as a second language teaching should be based on reckoning of national-cultural peculiarities of student contingent. And it's impossible in its turn without application to results of ethnopsycholinguistic researches.

**Keywords:** ethnopsycholinguistics, teaching, Russian as a second language, components of culture, reckoning, national specific character

**Манету Ндяй**

*(Дакарский университет имени Шейха А'Диона)*

**РУССКИЙ ЯЗЫК В СЕНЕГАЛЕ: ИСТОРИЯ.  
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ. ПЕРСПЕКТИВЫ  
ИЗУЧЕНИЯ**

В статье описана история изучения русского языка в Сенегале; проанализированы проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели и учащиеся в учебном процессе на современном этапе; предложены пути их решения.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, современно состояние, перспективы изучения, языковая среда

Русский язык как иностранный был введен в образовательные программы лицеев Сенегала в качестве второго иностранного языка в 60е годы. Правительство отмечало, что сенегальские лицеисты должны изучать русский язык, поскольку на нем создана колоссальная духовная культура, связанная с африканской культурой. И с этого момента в Сенегале изучают русский язык с большим интересом.

В государственной политике страны образование занимает важное место, поэтому с 2008 года этой цели отводится 40% государственного бюджета.

В истории преподавания и изучения русского языка в Сенегале можно выделить три этапа:

Первый этап – 1969–1990 гг. Эпоха особой популярности русского языка как иностранного в Сенегале сразу после провозглашения независимости страны. Это были годы эйфории, больших надежд. Разрабатывались большие, далеко идущие планы развития страны, в том числе и в области образования. Политическая обстановка отражала существующий тогда в мире порядок – разделение Европы на Запад и Восток. Капиталистические страны во главе с США и социалистические страны во главе с Советским Союзом разделили мир на разные зоны влияния.

Независимая республика Сенегал, несмотря на тесную историческую связь с Францией, сумела сохранить дружеские отношения с Советским Союзом: поддерживала экономические, дипломатические и культурные связи; тесно сотрудничала с ним и в области образования, активно отправляла своих граждан на учебу в советские ВУЗы, приглашала советских специалистов на преподавательскую работу.

Второй этап - 1990–2000 гг. Время снижения интереса к русскому языку, вытеснения русского языка другими иностранными языками – английским, немецким, испанским, арабским и португальским.

После распада Советского Союза многие учителя-словесники вернулись на родину, а сенегальские преподаватели русского языка оказались в вакууме. Были нарушены культурно-образовательные связи. О Советском Союзе и его правопреемнице – России – перестали говорить как о великой державе. Сенегальцы стали сомневаться в полезности преподавания и изучения русского языка – языка страны, которая, по настойчивым заявлениям средств массовой информации Сенегала, была обречена на провал. В аудитории внушалась мысль о том, что этот язык учить не надо, что это бесперспективно. Более того, средства массовой информации и сегодня представляют Россию как страну, полную всяких неожиданностей, крайностей, страну непредсказуемую и опасную. Все это отрицательно влияет на настроение жителей Сенегала разного возраста и социального положения.

В постперестроечный период резко сократилось число учащихся и студентов, изучающих русский язык. Так, в начале 1990 годов русский язык как второй иностранный язык изучало всего около тысячи учеников и студентов. Некоторые из них при сдаче экзамена выбирали русский как первый иностранный язык, но в 1993 году, несмотря на активные и довольно громкие протесты преподавателей

русского языка, эта возможность была отменена: сегодня выбирать русский язык, изучать и сдавать экзамен по нему можно лишь в качестве второго иностранного языка.

Исчезли и профессиональные мотивы у преподавателей-русистов Сенегала, которые во времена существования Советского Союза находились на особом, привилегированном положении. С распадом Советской державы для них исчезли (по крайней мере, на долгое время) не только привилегии, связанные со статусом преподавателя русского языка, но и многие формы профессионального общения: стажировки, различные праздники и встречи в посольстве и в советском культурном центре, где они были всегда желанными гостями. Не стали поступать из правопреемницы СССР – России в достаточном количестве добротные и бесплатные учебные пособия и учебники. Один из ведущих мотивов изучения русского языка учеников и студентов – получение бесплатного высшего образования и продолжение учебы в Советском Союзе – безвозвратно потерян: исчезли или сильно сократились многие формы внешкольного профессионального общения, значительно уменьшились контакты с Россией; оказался закрытым Российский культурный центр в Дакаре, и сегодня в Сенегал приезжает очень мало российских специалистов. Все это с очевидностью создает отрицательный контекст для выбора и изучения русского языка. На таком фоне удивительным и даже парадоксальным представляется тот факт, что русский язык как иностранный, хотя и в меньших масштабах, продолжает изучаться не только в вузах, но и в лицеях и колледжах. В 1990 в университете Шейха Анта ДИОПА была открыта кафедра русского языка, но до этого функционировала кафедра русского языка в Высшем Педагогическом Институте Дакара, который сейчас называется Факультет Наук и Технологий Образования и Воспитания(ФНТОВ).

Третий этап - начало 2000 гг. по настоящее время. Это современное состояние изучения русского языка, и сейчас русский язык пользуется популярностью. Свыше 8000 сенегальцев владеют им либо изучают его в школах и вузах или дома. Можно назвать это время временем возвращения интереса к русскому языку. Как учебный предмет русский язык входит в учебные планы всех 14 регионов и многих лицеев и колледжей страны. В образовательном процессе задействовано 104 преподавателя. Каждый год открываются новые классы русского языка в лицеях и колледжах. Классы эти переполнены: не меньше 50 учеников в одном классе, например, в Тиарое, городе Бамбее, в Каолаке. Это явление привело к созданию кафедры русского языка в Дакарском Университете. Претерпел изменения и «социальный портрет» учащихся. Если в самом начале преподавания русского языка в Сенегале (1960-1970-ые гг.) обучающиеся были, образно говоря, «особо маркированными», т.е. они или их родители были членами компартии Сенегала, то в постсоветский период социальная картина стала другой: ученики и студенты, изучающие русский язык, представляют по своему социальному происхождению и положению самые различные слои сенегальского населения.

Рассмотрим основные причины, по которым учащиеся лицеев, колледжей и студенты ВУЗов выбирают для изучения русский язык:

а) преподаватели русского языка нестрогие – ставят высокие оценки (отчасти продолжая традиции советских преподавателей русского языка в Сенегале);

б) кто-то из близких, родственников учился раньше в Советском Союзе и теперь посоветовал изучать русский язык (вместо других иностранных языков названных выше), помня о том качественном образовании, которое можно было получить в СССР;

в) изучаемый иностранный язык определяется не по личному выбору учащихся, а администрацией учебных заведений.

Следует отметить и постепенно проявляющийся позитивный момент в распространении русского языка в Сенегале. Начиная с 2000 года, между странами начинают возобновляться отношения, в том числе в области образования. Определенную помощь в налаживании системы преподавания русского языка как иностранного оказывают общественные организации, Ассоциация преподавателей русского языка Сенегала (АПРЯС). Совместно с министерством национального образования Сенегала она старается решать все существенные вопросы, связанные с преподаванием русского языка, а именно: вопросы стажировки преподавателей, обеспечения учеников и студентов учебниками, создания клубов русского языка, показов фильмов о России, организации различных кружков (например, вокальных, музыкальных и др.). Все эти формы внеаудиторной работы изменяют атмосферу в педагогической среде, помогают более эффективно работать, создают, пусть минимальную, но русскую речевую среду.

Проблема отсутствия языковой среды изучаемого языка – это одна из важных проблем, с которой сталкиваются преподаватели-русисты, учащиеся и студенты Сенегала.

Под языковой средой понимается «совокупность всех источников информации на языке страны, в которой находится или обучается данному языку иностранец» [Журавлева 1981; 11].

Обучение русскому языку даже в условиях отсутствия языковой среды представляет собой обучение умениям понимать речь другого человека как в устной, так и в письменной формах, а также письменно или устно излагать свои мысли. Однако существует большое различие в качестве овладения языком в зависимости от того, где он изучался: языковой среде или вне ее.

Отсутствие русской языковой среды всегда сказывается отрицательно на процессе овладения соответствующими речевыми навыками и умениями. В настоящее время из-за финансовых трудностей сенегальские студенты лишены возможности хотя бы небольшое время находиться и учиться в русской языковой среде. Интерферирующее влияние родного языка, система которого значительно отличается от русской как в плане грамматического строя, так и в плане средств и способов функционирования языковых элементов в потоке речи, становится преобладающим фактором в учебном процессе.

Наиболее острые проблемы, которые беспокоят и преподавателей, и элиту страны, связаны прежде всего:

- с нехваткой элементарных школьных учебников по русскому языку;
- не хватает художественных первоисточников русской классики, чтобы учить наших школьников, которым мы хотим передать свои знания и умения;
- с закрытием в 2000-ом году русского культурного центра для любителей языка и сотрудников;
- с отсутствием практики языка для наших преподавателей - русистов, которые изучали русский язык в Дакарском университете и в педагогическом институте;
- не хватает педагогов-русистов из России-живых носителей русского языка, способных поставить правильное произношение у детей, научить современному пониманию основ языка, помочь в его освоении.

Нам приходится довольствоваться теми запасами знаний, которые когда-то были получены в Советской стране и в современной Российской Федерации.

Отметим, что для решения некоторых из этих проблем с 2008-ого года под эгидой Фонда Русский Мир в Сенегал приезжает делегация опытных преподавателей Российского университета дружбы народов и для проведения семинаров и повышения квалификации преподавателей русистов,



которые ни разу не были в России, не слышали русскую речь и не были в русской среде. Они работают в самых дальних уголках страны без дидактических средств. Чтобы выполнить свой труды, они просят помощи у столицы, Дакара, и, к сожалению, в Дакаре тоже средств нет. Один учебник на 50 учеников.

В связи с этим в том же году делегация Дакарского университета им. Шейх Анта ДИОП во главе с ректором и его сотрудниками Деканом факультета Наук и Технологий Образования и Воспитания(ФНТОВ) и деканом факультета славянских языков побывала в Москве, в Государственном институте русского языка имени А.С. Пушкина и в Российском университете дружбы народов.

Хотелось бы внести следующие предложения, реализация которых в перспективе может стать залогом полного успеха:

1. Наладить тесное сотрудничество не только между нашими университетами, но и с другими университетами России во всех областях образования.

2. Следует дальше развивать и укреплять взаимные связи между университетами, факультетами и кафедрами, способствовать развитию сотрудничества.

3. Предлагаем также вернуться в области образования к вопросу о необходимости возобновления работы русского культурного центра в Дакаре, курсов русского языка, способных стать объединяющей площадкой для всех, кого связывают добрые отношения с Россией.

4. Наладить снабжение обучающихся и преподавателей -русистов учебниками и художественной литературой.

5. Студентам нужна мотивация, например, возможность приехать в Россию на стажировку (3-10 месяцев), дидактическая помощь, а также речевая практика в русской языковой среде.

6. Рассмотреть возможность двойного руководства магистрами и аспирантами.

7. Проводить научно-методические онлайн-семинары для будущих преподавателей.

Выражаем надежду на решение этих проблем, на то, что результаты будут положительными не только на словах, но и в делах.

### **THE RUSSIAN LANGUAGE IN SENEGAL: THE HISTORY, THE CONTEMPORARY SITUATION AND PERSPECTIVES**

The articles is about the history of studying Russian in Senegal. The problems of teaching and studying are analyzed, the solutions are proposed.

**Key words:** Russian as a foreign language, the contemporary situation, the perspectives of studying, language environment.

**Л.Н. Третьякова**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **ВОЕННАЯ МЕТАФОРА И ВОЕННАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Статья посвящена анализу военного фразеологического поля в концептосфере русского языка, процессу фразеологизации и дефразеологизации военных ФЕ.

**Ключевые слова:** военное фразеологическое поле, концептосфера, фразеологизация и дефразеологизация.

«Военная» фразеология сегодня – это культурный код науки, отражение во фразеологических единицах (ФЕ) эволюции военной концептосферы и языковой личности военного человека, исследование «военных» индивидуально-авторских фразеологизмов в языке газеты, изучение новых фразеологических образований в газете, изучение контаминации «военных» фразеологизмов. В области фразеологии активно работают Г.Н. Абрамова,

Н.Ф. Алефиренко, Е.А. Добрыднева, С.М. Колесникова, И.Я. Лепешев, В.Г. Ломов, А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко, В.В. Химик, А.М. Чепасова и др.

В современных русскоязычных газетах ярко проявляется стремление журналистов к использованию языковых средств, формирующих эмоциональное состояние читателей. Использование фразеологических единиц в тексте позволяет достигать высокой степени экспрессивности и эмоциональности за счет свойств таких нечленимых образований, как устойчивость, регулярность и экономность. Изучение военных фразеологизмов позволит нам определить механизм образования ФЕ и особенности их использования в языке газеты.

Язык – живой организм, который постоянно развивается, поэтому ему свойственны противоположные процессы: архаизация и деархаизация, фразеологизация и дефразеологизация, которые ему необходимы для обновления словарного состава.

Военные фразеологизмы представляют собой особый разряд ФЕ, в котором отражается тенденция развития русского языка в целом. Исследование различных трансформаций военных ФЕ и паремий раскрывает огромный потенциал военной концептосферы русского человека, раскрывает специфику национального мышления, уровень духовной культуры, эмоциональность русской природы и черты народной смеховой культуры.

Материалом послужили газеты и журналы (с 1989 по 2018 гг.) советской и российской прессы.

Прежде всего, определим источник появления новых военных фразеологизмов. Это, во-первых, переход словосочетаний из военного субъязыка в общеупотребительный литературный язык и, во-вторых, когда известные обороты устной речи становятся достоянием языка газеты. Интерес к военным ФЕ определяется ростом насилия в обществе, снижением уровня речевой культуры,

вульгаризацией речи, пропагандой насилий и речевой агрессии в средствах массовой информации. В языке газеты возросла популярность низкого стиля, к началу XXI века в языке прессы произошли серьезные изменения: почти исчез высокий стиль речи, его заменил экспрессивный разговорный и разговорно-сниженный стиль (И.Н. Кухлина). Газета отражает эти процессы.

Прежде всего, обратимся к классификации ФЕ академика В.В. Виноградова, который выделил три основных типа фразеологизмов: фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания.

Фразеологические сращения абсолютно не делимы, не разложимы и не мотивированы. Примером фразеологического сращения, генетически связанного с военным делом, является глагольный оборот «лить пули» (прост.) – 1) хвастливо лгать, рассказывать что-либо неправдоподобное; 2) говорить или делать что-либо необычное, неожиданное или смешное [Словарь русского языка, АН СССР, т. III, 558]. Это фразеологическое сращение потеряло свою мотивированность даже для носителей русского языка как родного, связь между ее внутренней формой и общим значением не осознается. В.В. Виноградов указывал: «основным признаком сращения является его семантическая неделимость, абсолютная невыводимость значения целого из компонентов. Фразеологическое сращение представляет собой семантическую единицу, однородную со словом, лишенным внутренней формы. Оно не есть ни произведение, ни сумма семантических элементов. Оно – химическое соединение каких-то растворившихся с точки зрения современного языка алгоритмных лексических частей» [Виноградов 1972, 25].

От фразеологических сращений отличается другой тип устойчивых тесных фразеологических групп, которые семантически неделимы и тоже являются выражением единого, целостного значения, но в которых это целостное

значение мотивировано, являясь производением, возникающим из слияния значений лексических компонентов: *пороху не выдумает, пороху не хватает, не нюхать пороху, есть еще порох в пороховницах, стрелять из пушки по воробьям*: «Американская GBU-43 и российская АВБМП - мощнейшее оружие! Правда, в современных войнах они находят ограниченную сферу употребления. Бросать их - это всё равно, что стрелять из пушки по воробьям» [АиФ, 19.04.17.]

В.В.Виноградов указывает на возможность синонимической замены компонентов во фразеологическом сочетании слов [Виноградов 1946-47, 45-69]. В нашем случае это: *Белая гвардия, старая гвардия, молодая гвардия*.

Н.М. Шанский к классическим трем типам добавил фразеологические выражения, под которыми он понимал устойчивые в своем составе и употреблении обороты, которые не только семантически членимы, но и целиком состоят из слов со свободным значением [Шанский 1957, 85].

В рядах фразеологов нет единства относительно объема понятия «фразеологическая единица». Представители узкого взгляда (А.М. Бабкин, В.П. Жуков, А.В. Кунин, А.И. Молотков и др.) считают, что к фразеологизмам относятся воспроизводимые в речи сверхсловные единицы, в составе которых есть хотя бы один компонент, претерпевший какие-либо изменения в своей семантике. Сторонники широкого взгляда (С.Г. Гаврин, Н.М. Копыленко, В.М. Мокиенко, Н.М. Шанский и др.) включают в нее «все сверхсловные единицы (с минимальной семантической трансформацией и без таковой)» (Ройзензон 1977, 5). При изучении «военной» русской фразеологии разумнее всего придерживаться широкого взгляда, так как при этом выделяется весь фонд фразеологических единиц военной концептосферы русского языка. При данном подходе фразеологическое поле русского языка необыкновенно обогащается разнообразными типами

устойчивых выражений: собственно фразеологизмы (*тихой сапой*), крылатые выражения («*Злые языки страшнее пистолета*»), паремии («*Легко войну слушать, да страшно ее видеть*») и т.д.

Фразеология как самостоятельная наука сформировалась к концу XX столетия, но до сих пор ее волнуют две проблемы: 1) определение фразеологической единицы и 2) отсутствие полного списка свойств, отражающих специфику фразеологизма. Исследователь С.Г. Гаврин отмечает: «Определение содержания понятия фразеологической единицы – это проблема номер один во фразеологии. В современной фразеологии известно более двадцати определений устойчивого сочетания, но ни одно из них не получило общего признания» [Гаврин 19774, 22]. Эту же мысль подчеркивает известный фразеолог В.М. Мокиенко: «Нет ни одного принципиального вопроса, который не вызвал бы в среде фразеологов острые дискуссии. До сих пор не установлены даже критерии определения фразеологической единицы, нет единого мнения о категориальных свойствах этих единиц» [Мокиенко 1989, 5].

Несмотря на многочисленные разногласия по поводу основного дифференцирующего признака фразеологизмов, исследователи фразеологии выделяют следующие специфические свойства ФЕ: «смысловую целостность, устойчивость сочетания слов, переносное значение, экспрессивно-эмоциональную выразительность» [Бабкин 1964, 8], «воспроизводимость, метафоричность, раздельноформленность, семантическую целостность» [Попов 1972, 195], «фиксированность лексического состава, употребительность, особую семантическую структуру» [Назарян 1976, 29], «устойчивость, воспроизводимость, семантическая целостность значения, расчлененность состава, замкнутость структуры» [Жуков 1986, 69]. Таким образом, в среде лингвистов нет единого мнения в

отношении категориальных признаков в отношении фразеологических единиц.

Нас интересуют «военные» фразеологизмы в русском языке и процессы их фразеологизации и дефразеологизации.

Фразеологизация военных составных терминов – это процесс перехода специальных сочетаний военного субъязыка в область общеупотребительной лексики, детерминологизация многословных терминов. Например, термин «тяжелая артиллерия» находит отражение не только в военных словарях, но и в словарях общего типа: «*Тяжелая артиллерия* – корабельная *артиллерия* калибром 203 мм и выше, наземная – более 150 мм калибра. По боевому назначению и месту применения *т.а.* подразделяется на полевую и береговую. Полевая *т.а.* предназначена для борьбы с артиллерией противника, разрушения прочих оборонительных сооружений. Береговая *т.а.* применяется для защиты военно-морских баз, военных объектов и участков побережья от нападения противника с моря» [Словарь артиллерийских терминов, 1968, 302].

*Тяжелая артиллерия* (переносное, шутивное):

1) о наиболее веских, неотразимых аргументах в споре; 2) о ком-нибудь тяжелом на подъем, медлительном и неповоротливом [Ожегов, Словарь русского языка 1972, 31].

Журналисты охотно используют данную ФЕ для создания определенного колорита. Например, в статье С.Заворотного «Здесь сообщается о том, чем закончится эпопея «Богатые тоже плачут» (Нервных просим не читать): «...а тем временем в поход против счастья Марианны и Луиса Альберто собирается *тяжелая артиллерия* – мачеха Ирма» [«КП» 23.05.92].

Рассмотрим «военные» наречные ФЕ, пришедшие из речи военных и закрепленные теперь в общенародном языке, и распределим их по группам со значениями: а) времени: *пулей* – стремительно: «...они *пулей* выскочили из раздевалки и <...> помчались во Внуковский аэропорт» [Советский

спорт, 14.09.90]; *как из пушки* – вовремя, точно; *как штык* – вовремя, точно; *в два счёта* – очень быстро: «Собственно русское. Из речи военных (ср. команду: раз-два!); б) места, расстояния: *не подпускать на пушечный выстрел*: «К Козину? Да Вы с ума сошли! Он журналистов *на пушечный выстрел не допускает* и вообще редко кого принимает...» [Правда, 06.02.90]; в) количества, меры: *пушкой не прошибёшь (не пробьёшь)* (разг.) – в огромном количестве, обычно о большом скоплении людей в каком-либо месте; г) состояния: *хоть пулю в лоб* (разг.) – выражение безнадежности, безвыходности; *быть на взводе* – находиться в раздраженном состоянии; д) оценка характера действия: *в штыки встретить или принять кого-нибудь* – крайне враждебно: «Институт Гипротрансстрой продал кооперативу «Уют» ведомственный жилой дом... вместе и жильцами. Однако квартиросъемщики проданного дома *приняли нового хозяина в штыки...*» [Мегаполис-экспресс, 04.07.91]; *держаться на штыках* – силой войск; *тихой сапой* – исподтишка, незаметно (из речи военных); *с места в карьер* – сразу, без всякой подготовки.

Процесс фразеологизации составных военных терминов активно продолжается и сейчас, в начале XXI века, что зафиксировано в словарях (Максимова и др.; под редакцией Г.Н. Складневской) и в газетных статьях.

Например, военное атрибутивное словосочетание *бомба замедленного действия* (о чем-либо, таящем в себе опасность в будущем) благодаря метафоризации становится фразеологизмом: статья «Сибирь стала *бомбой замедленного действия*»: «Экологическая бомба тикает, ожидая своего часа. Участки вечной мерзлоты на территории России продолжают таять, что может привести к выделению больших объемов углекислого газа. А все потому, что одни виды деревьев, которые хранят атмосферу, постепенно сменяются другими» [“Metro” 28.11.2011, 4].



К новым фразеологизмам относятся и следующие: чиновничья обойма, полевой командир, тревожная кнопка, страшный как атомная война (бомба), пуля в голове (снаряд в голове), проводить/провести мозговую атаку, нештатная ситуация, лицо про войну: гремучая смесь: «Женщина на ранней стадии беременности – *гремучая смесь*. Она еще не чувствует ребенка...» [«Спид-инфо» 14.11.2003].

Данные фразеологизмы отражают глобальные мировые проблемы, волнующие всё человечество: проблемы войны и мира, нестабильность российского общества, возрастающая агрессивность всех слоев населения России, тревожность бытия русского человека.

Итак, главной образующей силой формирования военных ФЕ является метафоризация военных составных терминов и речь военнослужащих.

Приемы дефразеологизации «военных» ФЕ.

1. Букволизация ФЕ с различной степенью изменения их лексико-грамматической целостности и семантики. Оригинальным и ярким приемом использования ФЕ для создания определенного стилистического эффекта является употребление фразеологического оборота, который надо понимать одновременно и как фразеологическое и как свободное сочетание слов:

а) статья «Картошка в мундирах?»: «Повышенная активность военных, отмеченная в последнюю неделю, вызывала тревогу и у российских властей, и у общественности... Боевая экипировка солдат – не самая удобная форма одежды «на картошке», так же как и боевая техника не приспособлена к работе на колхозных полях» [«КП» 15.09.90];

б) статья «Картошка снова в мундирах»: «Необходимо организовать перевозку в Москву с полей области 200 тысяч тонн картофеля. Для этого Министерство обороны СССР выделило 35 тысяч военнослужащих и 500 автомобилей. Кроме того, около 2 тысяч солдат будут трудиться на

приемке урожая на плодоовощных базах столицы» [«КП» 29.08.91].

2. Не менее частым является обновление лексико-грамматической стороны ФЕ при сохранении его семантики и основных черт структуры (замена одного из компонентов синонимом или расширение его состава новым словом:

а) статья «Утопленница в мундире»: «Гибнет картошка - утопленница в мундире» [«П» 08.10.90];

б) статья «Картошка без мундира, или почему институт картофелеводства слабо влияет на развитие отрасли» [«П» 14.05.89];

в) «Аппетит приходит во время войны»;

г) статья «Пуля – дура, депутат – молодец»: «В минувшую субботу, около полудня стреляли по окнам его квартиры. Сам Борис связывает этот инцидент с его последним выступлением в местной газете. В то время как областная газета объявила «газават» Б. Ельцину, тезка российского лидера позволил себе на ее же страницах разъяснить позицию демороссов. Вслед за этим он выступил по читинскому радио и рассказал о злоупотреблении легковыми автомобилями» [«КП» 22.03.91];

д) «Трамп откопал топор войны» [МК 10.03.2017].

Сравнивая новый фразеологический фонд конца XX века с новыми образованиями начала XXI века, лингвистов поражает тенденция развития языка газеты в сторону опошления, цинизма и вульгарности. Особенно страдают «классические» «военные» ФЕ, превращенные журналистами в глумливые антипатриотические окказионализмы: «Вставай, струна огромная» [«МК»], «Плох тот солдат, который не мечтает спать с генералом» [Men's Health], «Трудно в ученье, легко в раю» [Maxim, апрель 2005], «Солдат по осени считают».

3. Не менее выразительным приемом образования нового фразеологизма является образование ФЕ по модели,

существующей в общелитературном употреблении (использование структуры):

а) статья «Плох тот солдат, который не может стать коммерсантом»: «Сокращаемая армия может стать не источником головной боли политиков народов, а прокормить себя и тех, кто потерял на той или другой войне здоровье» [«КП» 13.02.92];

б) «генеральская» тема развивается дальше: статья «Плох тот генерал, который не мечтает пожить на родине Президента»: «Пожалуй, со времен кавказской войны мирный город Ставрополь не видел столько красных лампас. Генералы зачастили сюда из Тбилиси. На улице Морозова не по дням, а по часам рос красавец дом, прозванный в народе «генеральским»... Судя по всему, вывод наших из Закавказья обещает вылиться в очередной бардак, поэтому генералы строят себе жильё» [«КП» 22.11.91];

в) статья «Плох тот генерал, который не хочет увидеть свое досье»: «На днях радиостанция Би-би-си процитировала выступление известного журналиста, который сказал, что более 300 дел, заведенных на милицейский генералитет, отныне переходят в ведение министерства МБВД Баранникова. Есть мнение, что Баранников может попытаться таким образом изъять компромат на своих приближенных» [«КП» 26.12.91];

г) статья «Когда льется пиво, пушки молчат»: «В шикарных отелях удивительного заповедника природы израильские туристы живут по соседству с туристами египетскими, пьют в жару чай и пиво на верандах, беседуют обо всем, в том числе о прелестях мирного сосуществования» [«КП», 11.12.91].

4. Наполнение фразеологического оборота новым смысловым содержанием при сохранении его лексико-грамматической целостности:

а) статья «Наши жёны – пушки заряжены». В статье речь идет о бедственном положении, в котором живут

офицерские семьи: «Жилищная – лишь одна из многих проблем армии. Но и сама по себе она может привести к социальному взрыву...» [«КП» 05.12.90];

б) фразеологизм «рельсовая война», который возник в годы Второй мировой войны. В военном энциклопедическом словаре [ВЭС, 1984, с.632] дано такое толкование: «Рельсовая война» – кодовое название операции, проведенной сов. партизанами в Вел. Отеч. Войне с 3.8. по 15.9.1943 в целях дезорганизации работы ж.-д. транспорта и тыла нем.-фаш. войск. Операция способствовала сов. войскам при проведении Курской битвы 1943 и общего наступления на сов.-герм. фронте».

В языке современной газеты ФЕ без изменения структуры приобретает новое значение – «сидячие забастовки на железнодорожном полотне с целью добиться выполнения экономических требований»: «Рельсовая война шахтеров продолжается...» [«КП» 20.09.2000]; «Жители Приморья объявили бессрочную «рельсовую войну» [«КП» 12.12.01].

Анализ современных газет показал, что данная ФЕ продолжает изменяться, что приводит к трансформации в содержательном плане: статья «Рельсовая война»: война на улицах Москвы – автомобилисты занимают трамвайные рельсы, что мешает движению трамваев».

5. Использование рядом с фразеологическим оборотом одного из образующих его слов (естественно, уже в качестве лексической единицы свободного употребления) для создания определенного стилистического эффекта.

Рассмотрим в качестве примера стилистическую трансформацию ФЕ «пушечное мясо» журналистом Олегом Морозом. В заголовке статьи журналист деформирует первоначальную структуру фразеологизма, создавая определенный саркастический эффект: «Больше мяса стране!.. Пушечного!» [«ЛГ» 12.04.95].

Далее автор трансформирует данную ФЕ, делая акцент на слове «мясо»: «Вообще из всех видов мяса генералы, как правило, больше всего любят мясо пушечное. Вместо того, чтобы в конце концов начать радикальные реформы в армии, о чем они талдычат уже целый год, но ради чего не ударили пальцем о палец, доблестные полководцы-военачальники решили пойти по привычному примитивнейшему пути – умножить число «некрутов» [Мороз «ЛГ» 12.04.95].

Проанализируем трансформацию данного фразеологизма для создания нового яркого образа в речи Лу Геворкян в статье «Экстремистов используют как мясо с плакатами»: «Когда-то при Советском Союзе и армяне, и грузины, и русские, и узбеки, и таджики, и чеченцы – все нации жили в мире. А теперь люди выходят на Манежку и с пеной у рта орут, что, если всех выгнать, в стране станет лучше. Лучше не станет. Станет еще хуже. И проблема эта гораздо страшнее, чем кажется тем, кто выходит с этими лозунгами. Эти дети просто не понимают, что их просто тупо используют как обычное мясо с плакатами. А если понадобится, используют как пушечное мясо» [ж. «Кампус», 2(40) май 2011, 14].

В данном случае при дефразеологизации ФЕ главным является интенция автора – вокалистки группы Loupa Л. Геворкян. Лингвист В.И. Карасик подчеркивает, что «...фразеологизмы являются способом самовыражения говорящего, это полярно противоположная функция по отношению к речевым клише. В этом случае мы сталкиваемся с языковым эгоцентризмом, вполне оправданным, если говорящий ставит перед собой цель оказать воздействие на партнера в рамках институционального дискурса средствами лично-ориентированного общения. Эгоцентричная языковая личность насыщает свою речь яркими и необычными

выражениями, среди которых немало ФЕ, с целью саморепрезентации и украшения речи» [Карасик 1999, 5].

Итак, «военное» фразеологическое поле – не константа в современном русском языке, а живой организм, который эволюционирует в двух направлениях: фразеологизации и дефразеологизации, необходимых для развития языка.

### Литература

1. *Бабкин А.М.* Фразеология и лексикография. М.; Л., 1964 - С.8.
2. *Виноградов В.В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове. М.: 1972 - С. 25.
3. Военный энциклопедический словарь. М.: Военное издательство, 1984. С.632.
4. *Гаврин С.Г.* Фразеология современного русского языка (в аспекте теории отражения): Учебное пособие по спецкурсу для филологов. Пермь, 1974 - с.22.
5. *Жуков В.П.* Русская фразеология. М., 1986 – С.69.
6. *Карасик В.И.* Коммуникативно-прагматические функции ФЕ. Волгоград, 1999 – С.5.
7. *Мокиенко В.М.* Славянская фразеология: Учебное пособие для вузов. М., 1989 – С.5.
8. *Назарян А.Г.* Фразеология современного французского языка. М., 1976 – С.29.
9. *Попов Р.Н.* Ответы на вопросы// Проблемы устойчивости и вариативности фразеологических единиц. Тула, 1972 – С.195.
10. *Ройзензон Л.И.* Русская фразеология: Учебное пособие. Самарканд, 1977 – С.5.
11. Словарь артиллерийских терминов, 1968, С.302.
12. Словарь русского языка, АН СССР, т. III, С.558.
13. *Шанский Н.М.* Фразеология русского языка. М.: 1957, С.85.

## **MILITARY METAPHOR AND PHRASEOLOGY IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE**

This article is devoted to the analysis of the military phrasiological field in the conceptsphere of Russian language, to the process phrasiologation and Dephrasiologation of the units.

**Key words:** the military phrasiological field, the conceptsphere, phrasiologation and dephrasiologation.

**С.А. Хавронина**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **ПРЕПОДАВАТЕЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА**

В статье рассматриваются компоненты профессиональной компетенции преподавателя русского языка как иностранного. Особое внимание уделяется лингводидактической компетенции, стилям поведения и личностным качествам преподавателя-русиста.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, профессиональная педагогическая компетенция, лингводидактика, личностные качества преподавателя РКИ

Русский язык как иностранный – особый учебный предмет, отличный от предмета с тем же названием, который преподается в русской школе, и от теоретического курса «Современный русский язык», который читается студентам филологических факультетов. Предмет «русский язык как иностранный» предназначен для носителей русского языка, его цель – обучение общению на русском языке. Успешность процесса преподавания русского языка иностранцам определяется целым рядом факторов, в числе которых принято называть личность учащегося, качество учебных материалов и не в последнюю очередь личность преподавателя, учителя. Так, участников олимпиады по русскому языку, которая проводится в Институте русского

языка имени А.С. Пушкина, обычно спрашивают, почему они решили заниматься русским языком. Ответы бывают разные, но один из самых частых ответов: «У нас был хороший учитель». Хороший учитель – это хороший специалист и хороший человек, обладающий высокими профессиональными и личностными качествами.

Основу профессионализма преподавателя русского языка как иностранного составляет филологическое, и в частности, лингвистическое образование. Преподаватель должен иметь обширные и глубокие знания на уровне современных учений и концепций как общезыковедческого характера, так и в области теории русского языка. Знание структурных и системных свойств языковых единиц всех уровней – фонетического, лексического, грамматического и особенностей их функционирования есть непереносимое условие компетентности преподавателя-русиста.

В силу своей специфики учебный предмет «русский язык как иностранный» нуждается в рассмотрении не только с теоретико-лингвистических, но и с лингводидактических позиций. Лингводидактика, в отличие от лингвистики, рассматривает язык не только как феномен, но и как объект усвоения и предмет преподавания. Лингводидактический подход к описанию фактов и явлений языка предполагает их оценку со стороны объективной простоты/сложности и, следовательно, легкости/трудности усвоения иностранными учащимися.

Исходя из практических целей и задач обучения, ориентируясь на коммуникативные потребности иностранных учащихся, лингводидактика определяет отбор и организацию учебного языкового материала, его содержание, объем, последовательность подачи и дозировку. Лингводидактическая компетентность преподавателя-русиста – это умение «смотреть на русский язык глазами иностранцев» и видеть существенную разницу между



учебными предметами «русский язык как иностранный» и «русский язык как родной» [Рожкова, 1977].

Традиционно наш предмет называется «иностранный язык» или «русский язык как иностранный», однако преподавание иностранного языка не сводится к работе над фонетикой, лексикой и грамматикой, к формированию соответствующих навыков, но включает и речевые аспекты: иностранного учащегося надо научить понимать, говорить, читать и писать по-русски, т.е. научить русской устной и письменной речи. Речь представляет собой психолингвистическое явление, это индивидуальная речемыслительная деятельность каждого говорящего, пишущего, слушающего, читающего, основанная на работе таких психических механизмов, как внимание, память, воображение, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, поэтому важнейшим моментом в работе преподавателя русского языка как иностранного следует считать знание индивидуальных психологических особенностей учащихся и их учёт в учебном процессе.

На совокупности лингвистической, лингводидактической и психолого-педагогической компетенций – необходимых компонентов профессионализма преподавателя – базируется методическая компетенция – практическая и теоретическая. Практическая методика – это профессиональные умения выстраивать стратегию и тактику обучения, планировать учебный процесс – и отдельные занятия, и целые циклы занятий; это владение эффективными приемами и средствами обучения, а также контроля и оценки достижений учащихся. А.А. Леонтьев назвал практическую методику технологией управления учебным процессом. Преподавателю необходимы так называемые технологические знания, а именно знание программ, учебников и учебных пособий, наглядных средств, типов уроков, видов и форм проведения контроля, тестовых материалов, критериев оценки уровней

языковых навыков и речевых умений, а также владение современными компьютерными технологиями обучения [Леонтьев, 1982].

Современная практика обучения русскому языку иностранцев не может исходить только из накопленного, даже многолетнего эмпирического опыта преподавания. Важную роль в совершенствовании методического мастерства преподавателя–практика играют теоретические знания. Теоретическая методика – это осмысление и научное обоснование всех сторон педагогической деятельности преподавателя–русиста. Только методика, и никакая другая наука, отвечает на многочисленные вопросы, постоянно возникающие в практике преподавания, в ходе занятий в классе, в аудитории. Следует подчеркнуть, что одним из важнейших качеств современного педагога следует считать способность к постоянному профессиональному росту, что возможно при условии непрерывного образования, чтения специальной литературы, участия в научных конференциях.

Педагогический процесс рассматривается в настоящее время как совместная деятельность учителя и учеников при ведущей роли учителя, преподавателя. Роль учителя состоит в том, чтобы организовать работу учащихся, направленную на освоение учебного материала, стимулировать и постоянно поддерживать их речемыслительную и познавательную деятельность, создать комфортные условия для занятий, в учебной группе.

Преподавание предъявляет повышенные требования к личности преподавателя. По мнению психологов, номенклатура свойств, качеств, черт, характеристик личности педагога (а исследование личности – это центральное направление современной психологии) включает: общительность, доброжелательность, тактичность, толерантность; инициативность, изобретательность; требовательность, справедливость; глубокие знания,

стремление к совершенствованию своей педагогической деятельности.

Успешность педагогического общения во многом зависит от стиля поведения преподавателя. Современная педагогика выделяет три основных стиля: авторитарный, либеральный, демократический.

Преподаватель авторитарного стиля всегда прав, требует беспрекословного подчинения, считает возможным делать резкие замечания, даёт учащимся негативные оценки. Такое отношение к учащимся приводит к тому, что они становятся скованными, безынициативными, а главное – свою внутреннюю скрытую неприязнь к учителю они нередко переносят на изучаемый предмет.

Преподаватель либерального стиля – это «свой парень», не считающий нужным или не умеющий установить определённую дистанцию между собой и учениками, необходимую в общении людей, разных по возрасту и по статусу. Он допускает обращение на «ты» и только по имени, приветствия «Как дела?», «Привет!», «Пока!», шуточки и анекдоты. Подобное панибратство не способствует укреплению авторитета преподавателя, и, как правило, создаёт трудности объективной, порой критической, оценки достижений учащихся.

В деятельности педагога демократического стиля сочетаются уважительное и доброжелательное отношение к ученику со строгой требовательностью и объективностью.

Педагогическое общение не ограничивается предметом преподавания, в данном случае, русским языком, преподаватель в увлекательной и доступной форме обогащает учащихся знаниями из разных областей жизни. Для этого он должен быть начитанным, интересным человеком. Известный советский писатель К.Г. Паустовский говорил, что писателем может быть тот, кому есть, что сказать людям. Думается, что и учителем может быть только тот, кому есть, что сказать ученикам.

Преподавателю полезно руководствоваться такой мыслью: «Коль скоро выбрал дело и взялся за него, познай его и делай наилучшим образом», и если следовать этому совету, можно надеяться, что и о тебе будут говорить: «У нас был хороший учитель».

### Литература

1. *Рожкова Г.И.* К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам: Спецкурс для иностранных студентов-филологов. М.: Изд-во МГУ, 1977.

2. *Леонтьев А.А.* Методика. Заочное повышение квалификации преподавателей русского языка. М., 1982.

### **TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: PROFESSIONAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS**

The article deals with the components of professional competence of a teacher of Russian as a foreign language. Special attention is paid to the linguodidactic competence, behavioral styles and personal qualities of the teacher-Russian.

**Key words:** Russian as a foreign language, professional pedagogical competence, linguodidactics, personal qualities of a teacher of Russian as a foreign language

## ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

---

С.Г. Буданова, А.Г. Рябинина

*(Кубанский государственный университет)*

### ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС В СОВРЕМЕННОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

В статье описан особый вид рекламных текстов, характеризующихся дискурсивной вторичностью. С точки зрения построения и художественной организации в рекламном пространстве выделены вторичные тексты, мотивированные профессиональным дискурсом. Описаны основополагающие признаки подобных вторичных рекламных текстов.

**Ключевые слова:** *рекламный текст, вторичный текст, интертекст, интертекстуальность, дискурс; профессиональный дискурс, дискурсивная вторичность*

Современный рекламный текст достаточно часто содержит разного рода отсылки к различным дискурсивным сферам, что приводит к возникновению вторичных речевых произведений, основным свойством которых является использование формальных, лексико-содержательных, стилистических, грамматических, прагматических, сюжетно-образных и других компонентов протослова.

Своеобразное текстовое подражание специализированной, достаточно клишированной разновидности общения между людьми, которые принадлежат некой социальной общности и обладают универсальными нормами речевого поведения, создает *дискурсивную вторичность*, связанную с несамостоятельностью таких произведений, очевидным взаимодействием с прототекстом(ами) и включением в их состав типичных для того или иного вида институционального дискурса слов, фраз и предложений, приемов, форм речи или целых микротекстов.

В ряде работ предприняты попытки проанализировать вторичные рекламные тексты, мотивированные различными дискурсами: спортивными, массово-информационными, кинематографическими, научными, учебными, сценическими, магическими, юридическими, политическими, медицинскими, юмористическими, рекламными, религиозными [Буданова, Рябинина 2017]. Однако необходимо учитывать, что видовое разграничение дискурса имеет ряд трудностей, так как не всегда является однозначным. Подобный вопрос затрагивал в своих работах В.И. Карасик, объясняя сложность соотношения некоторых типов коммуникации с какой-либо институциональной сферой [Карасик 2002]. Соглашаясь с ним, мы предприняли попытку отнести такие речевые конструкции, которые имитируют речь участников определенной статусно-ориентированной коммуникации, но при этом не относятся ни к одному из перечисленных выше дискурсов, к текстам, мотивированным *профессиональными дискурсами*.

В основе реализации *профессионального дискурса* в рекламе лежит подражание коммуникации в какой-либо сфере деятельности. Обстановка взаимодействия коммуникантов обычно традиционна – место работы профессионала. Текст имеет форму диалога или монолога, насыщенного лексикой профессиональной тематики, обращениями, соответствующими синтаксическими конструкциями, вопросительными и восклицательными предложениями. В ходе анализа исследуемого материала было выделено несколько разновидностей дискурса в зависимости от профессиональной принадлежности коммуникантов: дискурс диспетчеров, летчиков, продавцов, курьеров, поваров, космонавтов, работников ЗАГС, духовных наставников, капитанов, лицитаторов, стюардов, работников охраны, таксистов, грузчиков, инструкторов, консультантов, фотографов, сотовых операторов, радио- и

телеведущих. Более подробно остановимся на некоторых из них.

Рассмотрим рекламный текст жилого комплекса «Белые паруса», в котором представлена имитация речи капитана морского плавания: *«Поднять паруса! Курс на счастливую жизнь! Добро пожаловать на борт!»*. Воссоздание типичной ситуации с учетом включения соответствующих в структурном и содержательном плане повелительных предложений, лексики морской тематики, а также просодические элементы (командный тон, громкий голос) отсылает к соответствующему профессиональному дискурсу.

Проиллюстрируем реализацию коммуникации духовного наставника и ученика в рекламе препарата «Афобазол»: *«– Учитель, что делать, если стресс и тревога мешают наслаждаться жизнью? / – Мой ученик, советую просто принять. / – Принять стресс, учитель? / – Нет, принять "Афобазол"»*. Данный текст имеет вопросно-ответную форму, предполагающую традиционное формулирование проблемы посредством типичных вопросительных предложений, и содержит обращения и рекомендации профессионала.

В качестве другого примера обратимся к рекламе строительной компании «ЮгСтрой-Инвест», отсылающей к типичной речи лицитатора: *«Две тысячи – раз! Две тысячи – два! Две тысячи – два раза!»*. Такого рода тексты напоминают ситуацию проведения аукциона, что наблюдается не только на собственно языковом (лексические единицы и структура предложений), но и на просодическом (громкий голос, барабанная дробь) уровне.

Следующий рекламный текст сотового оператора «Tele 2» представляет собой реализацию дискурса профессиональных ведущих мероприятия: *«– Мы на церемонии вручения выгодного предложения. / – Рады приветствовать всех претендентов – таких разных*

*абонентов. / – Результат можно предсказать едва. / – Выгоду получает... Получают... Все абоненты "Tele 2"! / – И это не громкие слова!». Это наблюдается посредством композиции речи (приветствие, объявление результатов, дополнительная информация), ее содержания и лексем.*

Проанализируем рекламный анонс телешоу «Свадебный размер», который построен на основе профессионального дискурса работника ЗАГСа: «– Дорогие молодожены, готовы ли вы любить друг друга в горе и в радости, в богатстве и бедности и даже тогда, когда ваша любовь поправится на 30 килограмм? Ваш ответ жених. / – Да! / – Что скажет невеста? / – Да! / – Пока килограммы не разлучат вас, я, Анита Цой, верну вам свадебный размер». С точки зрения языкового и визуального аспекта ситуация бракосочетания представлена достаточно четко: обращение, характерные лексические единицы, стереотипный вопрос, ожидаемые ответы, типичные персонажи.

Таким образом, рекламное пространство нагружено разного рода вторичными текстами, мотивированными определенным профессиональным дискурсом. Особенность их построения заключается как в собственно языковой трансформации первичных единиц, так и в воссоздании характерной сюжетно-образной системы.

### **Литература**

1. Буданова С.Г., Рябинина А.Г. Дискурсивная вторичность в рекламных текстах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Под ред. Лябиной О.Г. – Тамбов, 2017.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград, 2002.

### **PROFESSIONAL DISCOURS IN MODERN ADVERTISING TEXT**

The article describes a special kind of advertising texts characterized by discursive secondariness. From the point of view of



construction and artistic organization in the advertising space the authors emphasize secondary texts, motivated by professional discourses. The fundamental characteristics of such secondary advertising texts are described.

**Key words:** *advertising text; secondary text; intertext; intertextuality; discourse; professional discourse; discursive secondariness*

**Д.В. Волевская**

*(Российский Университет Дружбы Народов)*

### **РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИЙ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ**

Важную роль в успешном овладении языком играет мотивация. Одной из главных задач преподавателя является формирование и дальнейшее поддержание мотивации студентов, изучающих иностранный язык.

**Ключевые слова:** Иностранный язык, мотив, мотивация, положительный опыт, повышение мотивации, интерес, желание, урок, индивидуальный подход, доверительные отношения, современные технологии

В методике обучения иностранным языкам существует огромное количество различных способов и средств, созданных для формирования у учащихся мотивации к изучению языка. По словам И.А. Зимней, «мотивация – это запускной механизм, который вызывает целенаправленную активность физиологического и психологического плана, управляющий поведением человека». Таким образом, в задачи преподавателя входит не только «запуск этого механизма», то есть он не только помогает студенту определять цели обучения, но также способствует поддержанию этих целей. Ведь каждый человек хочет видеть результат своего труда как можно быстрее, в то время как изучение иностранного языка – это длительный процесс, и желаемый результат достигается

далеко не сразу. По этой причине преподавателю необходимо использовать разнообразные приемы, принимая во внимание интересы учащихся, их возраст, индивидуально-психологические особенности и конечную цель. И.А. Зимняя также подчеркивает, что мотивация должна быть подпитана достигнутым успехом. Если успеха нет, то мотивация постепенно угасает. Одна из первых задач преподавателя состоит в выяснении причин и целей изучения языка для формирования программы обучения. Важно отобрать те пути построения обучения, которые сами по себе станут мотивировать учащихся. Русский язык является одним из самых сложных языков в мире. И осознание этого приводит любого иностранного учащегося в состояние тревоги. Золтан Дёрнеи разработал теорию, основанную на создании психологической теории образов себя в будущем. У студента сформирована исходная мотивация – это та цель, которую он ставит в начале обучения. Далее с помощью преподавателя формируется мотивация, которая помогает учащемуся в самом процессе обучения. А именно, в период обучения студент достигает промежуточных результатов, что подчеркивается преподавателем. Далее необходимо провести ретроспективный анализ – что сделано в достижении первоначальной цели. Таким образом, оценивая свои результаты, ученик продолжает заниматься, ставя новые цели для достижения. Следовательно, цикл обучения продолжается, так как учащийся будет ориентироваться на успешный опыт преодоления определенных препятствий в достижении цели.

Очень часто первым мотивом студента в постижении русского языка будет цель «выживания», так как все остальное ему кажется недостижимым. В этой ситуации преподавателю не стоит переубеждать студента в этом, а следует сосредоточиться на достижении этой цели. На начальном этапе важно создать благоприятную атмосферу. Необходимо определить индивидуальные особенности

учащихся, а также выстроить доверительные отношения между преподавателем и студентами, а также между студентами. Важным фактором в изучении русского языка как иностранного является то, что выбранные преподавателем для занятия темы и ситуации должны соответствовать коммуникативным потребностям студентов. На начальном этапе не стоит включать в и без того достаточно трудный грамматический материал многочисленные исключения и другую грамматику, которая еще не известна студенту, тем самым демотивируя его. Следует очень внимательно относиться к исправлению грамматических ошибок. Необходимо исправлять не учащегося, а его ошибку, и не сколько для него, сколько для всей аудитории.

Однако, не стоит забывать и о том, что личная заинтересованность преподавателя в успехах своих учеников напрямую влияет на заинтересованность студентов. Если преподаватель не заинтересован и плохо мотивирован сам, учащийся будет считать это отношение: будет чувствовать себя обделенным и ненужным, тем самым снижая влияние даже собственных, изначально заложенных в нем мотиваций. Поэтому преподавателю необходимо продумывать свои занятия таким образом, чтобы учащийся чувствовал личную заинтересованность преподавателя.

Немаловажным стимулирующим фактором повышения интереса и, соответственно, мотивации к изучению иностранного языка для дальнейшей профессиональной деятельности является использование современных технологий, методов и приёмов обучения иностранному языку. Это и различные приложения, веб-сайты, социальные сети, где студент, как с помощью преподавателя, так и самостоятельно может выбрать те темы, которые ему интересны и важны для данного этапа.

Овладев языком на уровне выживания, студент переходит на следующий уровень, его мотивом становится

общение, в ходе которого в учебной группе происходит обмен информацией и создаются условия для реализации личностных возможностей каждого обучаемого. Личностное общение – это качественно новый уровень обучающего общения, на котором учащиеся обмениваются своими идеями, мнениями, взглядами. Это способствует более полному раскрытию потенциала учащегося и создает благоприятные возможности для мотивированного овладения учебным материалом. На этом этапе преподаватель уже знает возможности студентов, их психологические характеристики и может построить урок наиболее эффективным образом. Необходимо избегать заданий, где слабый ученик заведомо проиграет. Например, если на уроке два студента разыгрывают диалог, один из которых делает больше ошибок, чем другой, в этой ситуации необходимо обсуждать ошибки уже после проведенного задания, и обсуждая их, необходимо обращаться не к конкретному ученику, который сделал эту ошибку, а к аудитории в целом. Во-первых, ученик не будет чувствовать себя слабым, что является одним из основных демотивирующих факторов, а во-вторых, для других более сильных учеников это также будет хорошей возможностью еще раз обратить внимание на ошибки, которые часто допускаются.

Ещё одним стимулирующим фактором повышения мотивации на данном этапе является показ фильмов – источника живой, повседневной речи. Такой вид деятельности улучшает произношение, расширяет словарный запас.

Использование игровых методов на уроке также является важным фактором поддержания интереса в изучении языка. Такие занятия дают возможность преодолевать стеснительность, разрушая языковой барьер. Языковой материал усваивается гораздо эффективней, и у учащегося возникает чувство удовлетворения, что

благоприятно сказывается на процессе постижения языка. Таким образом, игры в учебном процессе дают возможность раскрепоститься, что является важнейшим признаком для дальнейшего формирования умений и навыков в постижении иностранного языка.

Следующим мотивом в постижении иностранного языка является будущая профессиональная деятельность учащегося. Здесь важно подобрать качественный учебный материал, который основывался бы не только на достижениях прошлого, но и на новейших достижениях в сфере профессиональной деятельности студента. Ещё одним немаловажным средством повышения мотивации являются внеаудиторные занятия, такие как экскурсии, знакомство с историей и культурой страны.

Подводя итоги, обозначим основные мотивы изучения РКИ:

1. Язык выживания для комфортного проживания и решения бытовых проблем.
2. Общение как социально-культурная потребность человека.
3. Будущая профессиональная деятельность.
4. Доступ к средствам массовой информации (интернет, просмотр фильмов, чтение книг на русском языке).

Мотивации студентов долгое время не уделяли внимания. На самом деле это один из наиболее эффективных способов улучшить процесс обучения и результаты долгих лет занятий. Мотивы и мотивация являются движущей силой процесса обучения и усвоения информации и материала. Именно мотивация – основное средство, которое даст возможность повысить уровень заинтересованности студентов к учебному процессу, позволит повысить их личный, профессиональный и творческий потенциал.

## Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология, уч. для ВУЗ(ов). 2-е изд. – М, Логос, 2004 г.
2. *Dörnyei, Z. Motivational Strategies in the Language Classroom.* Cambridge University Press, 2001. 164 p.
3. *Gardner, R. C. Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation.* London: Edward Arnold, 1985. 208 p

### A TEACHER'S ROLE IN MOTIVATING RUSSIAN LANGUAGE STUDENTS

Motivation plays an important role in successful language acquisition. One of the main tasks of a teacher is to create and to maintain the motivation of students learning a foreign language.

**Keywords:** foreign language, motive, motivation, positive experience, increase motivation, interest, desire, lesson, individual approach, trust relationship, modern technology

**Ю.А. Воронцова, Е.Ю. Хорошко**

*(Белгородский юридический институт МВД России  
имени И.Д. Путилина)*

### ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматривается практико-ориентированное обучение как эффективный способ формирования коммуникативной компетенции в процессе изучения русского языка как иностранного.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, практико-ориентированный подход, речевая деятельность.

Для иностранных обучающихся русский язык является незаменимым средством развития профессиональной и коммуникативной компетентности, а образовательный процесс направлен на формирование

«набора и реализации программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в обстановке общения, в основе которой лежит принцип профессионального общения, моделирующий условия профессиональных отношений» [Палжанова 2013; 90].

К основным условиям формирования коммуникативной компетенции относятся «потребность в высказывании, повышение речевой мотивации, <...> наличие содержательной основы для высказывания, освоение <...> языковых средств, необходимых для создания конкретного текста, выработку <...> умения отбирать и использовать эти средства в зависимости от ситуации общения» [Жажева 2014; 97].

Важным компонентом в развитии коммуникативной компетенции при обучении русскому языку «является мотивация к активной, самостоятельной, познавательной деятельности, поэтому при разработке содержательного аспекта курса следует учитывать практическую направленность и связь со специальными дисциплинами» [Берзняцкая 2011; 52].

Практико-ориентированный подход получил большое распространение в современном образовательном процессе, основная его цель в системе организованного обучения русскому языку как иностранному – это формирование специальных умений и навыков, значимых для практической деятельности. Такой подход позволяет придать обучению профессионально ориентированную направленность освоения языка и повысить учебную мотивацию к изучению русского языка как иностранного.

Практико-ориентированное обучение направлено на решение многообразных коммуникативных задач, оно показывает готовность к общению в разных профессионально значимых ситуациях, а также умение начинать, направлять, контролировать, т.е. регулировать коммуникативный процесс.

Подчеркнем, что обучение предполагает формирование специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. Сущность данного процесса «заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности» [Образцов, Иванова 2005; 4]. Весь учебный материал характеризуется профессионально ориентированной направленностью содержания, что обусловлено основной образовательной целью – научить специалиста в области правоохранительной деятельности на основе интегративного подхода использовать русский язык как средство развития профессиональных умений и навыков. Поэтому «любое профессионально значимое знание, информацию необходимо закреплять в практической деятельности, в решении профессиональных, практико-ориентированных задач» [Коханова 2017; 10].

Выполнение практических заданий – это всегда процесс вовлечения обучающихся в процесс говорения и закрепление умений формулировать свои мысли на иностранном языке. В содержании учебного материала учитывается сфера коммуникативной деятельности, лексический и грамматический материал, правила его оформления, а также навыки оперирования текстовой информацией. В нашем случае приоритетным является учебно-профессиональный слой юридической лексики. Поэтому в систему обучения нами включаются слова и тексты, используемые при изучении специальных дисциплин. Особое внимание уделяется изучению терминологии. Например, к данным толкованиям подберите юридические термины: *лицо постоянно, временно или в соответствии со специальными полномочиями осуществляющее функции представителя власти (ст. 2.4. КоАП РФ); унижение чести и достоинства другого лица,*



*выраженное в неприличной форме (ст. 5.61 КоАП РФ); установленная государством мера ответственности за совершение административного правонарушения (п. 1 ст. 3.1. КоАП РФ).* Впишите пропущенные существительные в клише юридического характера: *административное ..., неправомерные ..., общественная..., следственное ..., судебный ..., присвоение ..., ... преступления, следственный ..., презумпция ..., описание ..., законодательный ..., должностное ...*. Замените данные слова и словосочетания устойчивыми оборотами: *одна из форм юридической ответственности, менее строгая, чем уголовная ответственность; мера ответственности за совершение административного правонарушения (предупреждение, штраф, конфискация и т.д.). Назовите термин, которому соответствует данное определение: состояние, в котором лицо не может осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействий) либо руководить ими вследствие хронического или временного психического расстройств.*

Включение заданий, связанных с синонимами, определяется особенностями их употребления в правовой сфере, помогает понять обучающимся их семантическое и стилистическое различие (*украсть, похитить, ограбить, стащить*). Например, подберите к данным глаголам синонимичные словосочетания: *влиять (оказывать влияние), напасть (совершить нападение), допросить (произвести допрос)*; подберите к словам иноязычного происхождения синонимичные слова и словосочетания: *рекогносцировка (местности), идентификация, рефлексия, форсирование, фальсификация*.

Организация обучения на основе профессионально ориентированного подхода «позволяет максимально приблизить содержание учебных дисциплин к <...> будущей профессии» [Коханова 2017; 11]. «Оптимальное сочетание лингвистической и профессиональной информации при

разработке содержательного аспекта дисциплины позволяет осуществить поставленные учебные задачи, связанные с повышением коммуникативной компетенции специалиста» в области правоохранительной деятельности [Березняцкая 2011; 54].

Таким образом, формирование коммуникативной компетенции является главным направлением теории и практики преподавания русского языка как иностранного. Коммуникативный подход при изучении русского языка подразумевает под собой процесс общения, который нацелен на практическое использование языка. Практико-ориентированное обучение полностью соответствует всем аспектам данного подхода. Выбранная система практических заданий способствует снижению отличий между речевой деятельностью на занятиях и реальным профессиональным общением.

Практико-ориентированное обучение является лингвистически оправданной и методически корректной базой для обеспечения языковыми знаниями, умениями, навыками в различных видах речевой деятельности, а также позволяет моделировать всевозможные аспекты профессиональной деятельности обучающихся.

### Литература

1. *Березняцкая М.А.* Профессионально ориентированный подход к преподаванию курса «Русский язык и культура речи» российским и иностранным студентам инженерно-технических специальностей // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации: Сборник статей XIII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых. – М., 2011.
2. *Жажева С.А.* Компетентностный подход в обучении русскому языку // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2014. – № 2(136).
3. *Коханова В.А.* Практико-ориентированный подход в профессиональной подготовке учителя-словесника // Проблемы

современного филологического образования: Сборник научных. Выпуск XV. – М., Ярославль 2017.

4. *Образцов П.И., Иванова О.Ю.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / Под ред. П.И. Образцова. – Орел, 2005.

5. *Палжанова М.Ш.* Компетентностный подход в преподавании русского языка // Педагогическое мастерство: материалы III Междунар. науч. конф. – М., 2013.

### **PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO TRAINING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article discusses the use of a practice-oriented training as an effective way of the formation of the communicative competence during studying russian as a foreign language.

**Keywords:** russian as a foreign language, communicative competence, practice-oriented training, speech activity

**Амбининцу Вулулунариманга**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **ИСТОРИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА НА МАДАГАСКАРЕ**

Статья посвящена истории русского языка на Мадагаскаре. В ней описывается процесс формирования преподавания русского языка на Мадагаскаре в связи с наметившимся повышением интереса к его изучению.

**Ключевые слова:** иностранный язык, малагасийский учащийся, направление иностранного языка, развитие обучения русскому языку, овладение русским языком

Наметившееся повышение интереса к изучению русского языка на Мадагаскаре связано с происходящим в последнее время процессом развития торгово-экономических и культурных связей Мадагаскара и России. Начиная изучать русский язык малагасийские учащиеся сразу же сталкиваются с трудностями, вызванными не только

отличиями кириллицы от латиницы, но и многозначностью некоторых наиболее часто употребляемых слов, флективностью русского языка, наличием двух основ у глаголов, употреблением глаголов движения и видовых пар глаголов. Более того, количество учебных часов русского языка в университете и даже в лицее недостаточно. Будущие филологи, преподаватели, переводчики, работники сферы туризма и гостиничного хозяйства начинают изучение русского языка «с нуля». Несмотря на эти сложности, студенты выбирают русский язык в качестве второго или третьего иностранного языка.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью осмысления истории и развития русского языка на Мадагаскаре. В настоящее время актуализируется изучение русского языка, что связано не только с изменением мотивации учащихся, но и с наметившимся расширением экономических и культурных связей Мадагаскара и России. Увеличивается также и потребность в малагасийских специалистах, владеющих русским языком, которые смогут стать активными участниками происходящего процесса развития связей между двумя странами, в то время как профессия переводчика как такового, постепенно становится менее востребованной. Сегодня, по сравнению с прошлыми годами, мы можем с уверенностью сказать, что количество малагасийских студентов, которые выбирают русский язык как специальность увеличивается, несмотря на сложность этого языка. Русский язык является одним из иностранных языков, преподавание которого опирается на сложившиеся традиции и методические инновации.

Цель данной статьи состоит в попытке в хронологическом порядке проанализировать ситуацию, связанную с преподаванием русского языка на Мадагаскаре, его место в системе обучения иностранным языкам, определении значения изучения русского языка на

Мадагаскаре, описании мотивационных и других факторов, влияющих на процесс обучения русскому.

В 70-е годы двадцатого века русский язык был представлен в Университете Антананариву, на факультете искусств, гуманитарном факультете, медицинском факультете и юридическом как второй иностранный язык. Первым преподавателем этого языка был Жюльен Ранджаха, профессор английского и русского языков в Отделе немецких исследований. Она долгое время работала с мужем Томасом Ранджаха, первым малагасийским ректором Университета Антананариву. Затем приехали ещё 4 преподавателя русского языка. В 1980 году было создано направление «Русский язык». Первая группа, которая была зарегистрирована на первом курсе 1980-1981 учебного года, состояла из 43 студентов. В 1984 году состоялся первый выпуск бакалавров, из двух студентов. В 1988 году два малагасийских студента получили диплом магистра по направлению «русский язык».

С 1985 года направление «русский язык» сотрудничает с Институтом русского языка имени А.С. Пушкина. Каждый год две группы выпускников бакалавриата получают бесплатную стипендию для 10-месячной языковой стажировки в России. Договор о сотрудничестве, был подписан в 1985 году главой Института Пушкина в Москве. Студенты возвращаются с сертификатом о повышении квалификации. Два малагасийских руководителя сопровождают этих студентов в России. На направлении «русский язык» работают г-жа Маркович, профессор Иналко из Польши. Все малагасийские преподаватели русского языка в университете Антананариву учились в разных городах России: Казань, Москва, Киев, Санкт Петербург, Воронеж.

В настоящее время курс русского языка читается на факультете искусств и гуманитарных наук Университета Антананариву. Российские исследования в настоящее время

проводятся в сотрудничестве с Посольством Российской Федерации и Институтом экономики и управления города Казани.

Как все направления иностранных языков, курс русского языка включает методологию академической работы, интралингвистической коммуникации, лингвистики и стилистики, культуры и общества, интерлингвистического общения, литературы, социальной коммуникации и паралингвистический модуль. Направление «русский язык» предлагает 2 вида профессиональной подготовки: «Обучение русскому языку» и «Язык и русская культура». В варианте «обучение русскому языку» студенты изучают науки об образовании, которые включают в себя педагогику, психологию, дидактику, управление образованием и перевод. В варианте «язык и русская культура» уделяется внимание туризму, международным отношениям, переводу, маркетингу и управлению.

После окончания, студенты могут работать в сфере образования, общения и СМИ, туризма, в компаниях и международных организациях. После трёх лет обучения студенты получают диплом.

Каждый учебный год около 30 студентов зачисляются на первый курс. Результат учебного года 2015-2016: 94,11% для уровня L1 или первый курс; 87,50% для уровня L2/второй курс и 61, 53% для уровня L3/третий курс, что дает общее среднее значение 82, 60%.

Каждые два года для совершенствования преподавания русского языка департамент иностранных языков этого университета, а также преподаватели и студенты, овладевающие русским языком, участвуют в учебном педагогическом семинаре Малагасийской ассоциаций преподавания русского языка (МАПРЯ). Цель состоит в том, чтобы оценить пути дальнейшего развития обучения русскому языку на Мадагаскаре, по системе ЛМД (Л-бакалавр М-Магистратура и Д-докторантура).

Официальное открытие семинара состоялось в Посольстве Российской Федерации в присутствии Его Превосходительства посла Ахмедова Станислава Анваровича, директора по оценке высшего образования, представляющего Министерство высшего образования Мадагаскара, директора Среднего образования, представляющего Министерство национального образования, а также представителя Государственного Университета Антананариву. Не так давно эта ассоциация получила оборудование от Фонда «Русский Мир».

Благодаря сотрудничеству между Россией и Мадагаскаром три студентки направления «русский язык» имеют возможность продолжать свою учебу в аспирантуре Российского университета дружбы народов: Раадранириана Антса Миангола Малала, Раханитранирина Рува Финаритра, Вулулунариманга Амбининцу.

Русский язык на Мадагаскаре остается одним из иностранных языков, преподавание которого основано на сложившихся традициях и методологических нововведениях и особенно на отношениях двух стран, потому что, чем больше развиваются отношения между Россией и Мадагаскаром, тем больше мотивации для изучения русского языка.

### Литература

1. Закон № 94-033 от 13 марта 1995 года об общей ориентации системы образования и обучения на Мадагаскаре.
2. Уникальный опыт повышения компетентности преподавателей русского языка в зарубежных странах с помощью интегрированной системы дистанционного обучения Moodle и Open Meeting. Русский Мир. 2012.
3. Madagascar Education. Преподавание иностранных языков. № 3. 2007.
4. *M. Sachot*. Обучение этике и иностранному языку как предмет школы, 1994.

## THE HISTORY OF TEACHING RUSSIAN IN MADAGASCAR

The article is devoted to the history of the Russian language in Madagascar. It describes the process of forming the teaching of the Russian language in Madagascar in connection with the emerging increased interest in its study.

**Key words:** a foreign language, a Malagasy student, the direction of a foreign language, the development of teaching the Russian language, mastering the Russian language

**Е.О. Грунина**

*(Российский университет дружбы народов)*

## ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

В статье рассматриваются иностранные исследования, связанные с изучением языка, личности. Проводится сопоставление особенностей трактовки термина «языковая личность» в российских и зарубежных исследованиях.

**Ключевые слова:** языковая личность, зарубежная лингвистика, идентичность

Во второй половине XX века внимание ученых сосредоточилось на исследовании роли человеческого фактора в языке. Такие проблемы, как язык и мышление, язык и картина мира, национальный язык определенного этноса, языковая личность и ее формирование рассматриваются с учетом современных исследований.

Язык является одной из активных форм познания действительности, формирования реального образа мира, к постижению которого человек постоянно стремится. Поэтому проблема изучения языковой личности представляется актуальной.

Проблемы изучения языковой личности связаны также с новейшими исследованиями в области коммуникативной лингвистики. Анализ языковой личности



неизбежно ведет исследователя к изучению ключевого понятия – личности.

Анализ источников исследования языковой личности показал, что из-за ее широкого понимания и связи с той или иной отраслью науки исследователи выделяют различные аспекты изучения и толкования данного феномена как в отечественных, так и зарубежных исследованиях, на основании чего складываются разнообразные типологизации.

В ходе исследования было изучены основные труды по вопросу изучения языка и личности<sup>1</sup>.

**Блок, Д.** (2007). *Вторичная языковой личности*. Лондон / Нью-Йорк: Континуум

В этой монографии Блок прослеживает интерес к исследованию вторичных языковых личностей с 1960-х годов по настоящее время. Он опирается на широкий спектр социальной теории, и привносит новый анализ в изучение личностей взрослых мигрантов, изучающих иностранный язык, и студентов, учащихся за рубежом.

**Бурк, С.** (2005/7). *Полилингвальность. Исследования языка и субъективности*. Basingstoke, England and New York: Palgrave Macmillan.

В данной книге представлен дискурсивный и нарративный анализ собственных рассказов докладчиков о проблемах и преимуществах жизни на нескольких языках на индивидуальном, семейном и общественном уровнях, который придает вес представлениям о гибридности и постмодернистской множественности.

**Нортон, Б.** (2013). *Личность и обучение языку: дополненное издание*. Бристоль: Полилингвальные проблемы.

В этом издании высоко цитируемого исследования по вопросам иммигрантов, изучающих язык, Нортон использует

---

<sup>1</sup> См.

[https://en.wikipedia.org/wiki/Identity\\_and\\_Language\\_Learning](https://en.wikipedia.org/wiki/Identity_and_Language_Learning)

постструктуралистскую теорию, чтобы аргументировать концепцию личности, идентичности учащегося как сложную, комплексную, способную измениться. Нортон Б. также развивает термин "инвестиции", чтобы лучше понять отношения между изучающими язык и языком, необходимым для изучения. Второе издание включает в себя послесловие Клэр Крамш.

**Павленко, А. и Блэкледж, А.** (редакторы). (2004). *Взаимодействие личностей в полилингвальных контекстах*. Clevedon: Полилингвальные проблемы.

Авторы этой всеобъемлющей коллекции исследуют способы взаимодействия личностей в различных полилингвальных условиях. Они анализируют образовательный дискурс, автобиографический, политический и дискурс молодежной культуры, демонстрируя, как языки могут местами оказывать сопротивление, добиваться расширения прав и возможностей или, наоборот, приводить к дискриминации.

**Туи, К.** (2000). *Изучение английского языка в школе: личность, социальные отношения и практики в классе*. Cleveland, UK: Полилингвальные проблемы.

Опираясь на пример этнографии молодых, изучающих английский язык, Туи исследует способы, с помощью которых упражнения в классе влияют на диапазон вариантов личности, доступных для изучающих язык. Она опирается на социокультурную и постструктуралистскую теорию, чтобы лучше исследовать классное сообщество как место переговоров о вопросах личности.

Наиболее распространенной является характеристика языковых личностей с позиции личности и с позиции языка в отечественных исследованиях, тогда как в зарубежных исследованиях ученые соотносят понятие «личность» скорее с понятием «идентичность». Наиболее приближенное понятие к «языковой личности» в зарубежных источниках – это «linguistic identities», которое рассматривается

преимущественно в рамках процесса глобализации и предполагает перевод «лингвистическая идентичность» [Bonny Norton; Bucholtz M., & Hall K.; Joseph Sung-Yul Park; Kimberly A. Noels, Tomoko Yashima and Rui Zhang. и тд.].

Таким образом, при изучении зарубежных исследований и сопоставлении их с отечественными возникает следующее противопоставление: «личность-personality» (в отечественных учениях) и «личность-identity» (в зарубежных). Несмотря на схожесть перевода при их сравнении, в зарубежной традиции личность рассматривается с точки зрения сохранения и реализации своей идентичности как представителя определенного этноса в процессе межкультурной коммуникации, как комплексный процесс, который позволяет связать человека, культуру, его самоидентификацию и выразить все это с помощью языка, тогда как в отечественной традиции существует более емкое и точное понятие: языковая личность, которое определяется как: «Языковая личность – это одновременно и человек как носитель языка, его способность к речевой деятельности, т.е. совокупность особенностей вербального поведения человека, использующего язык как средство общения [Карасик 2004, 64]; конкретный участник коммуникативного акта, реально действующий в реальной коммуникации [Красных 2003]; носитель определенной рудиментарной формы психологии этноса с присущими ей лексикализованными понятиями [Вежбицкая 1997]»<sup>2</sup>.

Таким образом, в настоящее время существует множество работ, посвященных исследованию связи между личностью, изучением языка и преподаванием языка. Вопросы самоидентификации личности считаются актуальными не только для изучающих язык, но и для

---

<sup>2</sup> См. Шевченко Т.М. «Языковая личность М.И. Цветаевой как объект лексикографии». Дисс.: - М., 2014

учителей языка, преподавателей и исследователей. Растет интерес к тому, как технический прогресс влияет как на личность изучающего язык и учителя, так и на то, каким образом силы глобализации вовлечены в процесс ее формирования. Перспективы развития учения о языковой личности прежде всего связаны с лингвокультурологическим, коммуникативным и когнитивным аспектами.

### Литература

1. *Ейгер Г.В., Рампорт И.А.* Язык и личность: Учебное пособие. – К., 1991.
2. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М., 2004.
3. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.
4. *Красных В.В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2003.
5. *Bonny Norton.* Language and identity. University of British Columbia To be published in N. Hornberger and S. McKay (Eds.), Sociolinguistics and language education. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 2 edition. — Multilingual Matters, 2013. — 240 p. — ISBN: 1783090553; 1783090545.
6. *Bucholtz M., & Hall K.* Language and identity. In A. Duranti (Ed.), A Companion to Linguistic Anthropology. Malden: Blackwell. 2004. Pp. 369-394.
7. *Joseph Sung-Yul Park.* Linguistic Identities. An entry for Mark Juergensmeyer and Helmut Anheier (eds.), The Encyclopedia of Global Studies, 1080-1084. Thousand Oaks: Sage. 2012. A brief overview of issues in language and identity relevant to the study of globalization.
8. *Kimberly A. Noels, Tomoko Yashima and Rui Zhang.* Language, identity and intercultural communication // The Routledge handbook of language and intercultural communication / edited by Jane Jackson. 2012 pp. 52-67 ISBN: 978-0-415-57254-5 ISBN: 978-0-203-80564-0.

## LANGUAGE PERSONALITY IN FOREIGN LINGUISTICS

The article deals with foreign studies related to the study of language and personality. A comparison is made between the peculiarities of the interpretation of the term "language personality" in Russian and foreign studies.

**Key words:** language personality, foreign linguistics, identity

**Дьякова Т.А.**

*(Тамбовский государственный университет имени  
Г.Р. Державина)*

## ОВЛАДЕНИЕ ПРАГМАТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена описанию игровой деятельности как эффективного способа формирования прагматического компонента иноязычной коммуникативной компетенции, основанного на владении языковыми средствами для решения различных речевых задач. В работе представлены варианты лингвистических игр, способствующих выработке соответствующих знаний, умений и навыков.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, прагматический компонент, игровая деятельность

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции, по мнению ряда исследователей, связывается с овладением тремя его компонентами: лингвистическим, социолингвистическим и прагматическим. Лингвистический компонент предполагает освоение знаний, умений и навыков в области лексики, фонетики, грамматики; социолингвистический компонент – способность учитывать социальные нормы в процессе коммуникации; прагматический компонент – владение языковыми средствами в определённых функциональных целях.

Лингвистический и социокультурный компоненты успешно формируются в результате аудиторной работы: выполнение упражнений, чтение и заучивание текстов, ответы на вопросы и т.д. Прагматический компонент требует выхода за пределы учебной ситуации общения в связи с тем, что связывается с владением знаниями, умениями, навыками, позволяющими понимать и порождать высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением (не только учебными) [Бочарникова 2009; 130]. Считаем, что эффективным средством формирования этого компонента коммуникативной компетенции является игровая деятельность, позволяющая включить модель потенциальной деятельности учащихся в процесс обучения иностранному языку.

Прагматический компонент коммуникативной компетенции предполагает владение языковыми средствами в определённых функциональных целях (реализация коммуникативных функций, порождение речевых актов) в соответствии со схемами взаимодействия. В этот компонент также включается овладение дискурсом, когезия, когерентность, распознавание типов и норм текстов, иронии и пародии.

Считаем целесообразным использовать в учебном процессе коммуникативные игры, то есть такие, в центре внимания которых находится успешный обмен информацией. В процессе выполнения заданий у учащихся актуализируются знания и умения в области аудирования (т.е. уровня перцептивной компетенции), связанные со способностью воспринимать предлагаемую информацию, и говорения, связанные со способностью удовлетворять потребности, возникающие в различных сферах и ситуациях общения [Дьякова, Сашина 2016; 141].

Лингвистические игры, формирующие прагматический компонент коммуникативной компетенции,

нацелены на получение информации, обмен и сбор, включают игры-проблемы, дискуссии, ролевые игры, то есть такие способы вербального взаимодействия, которые требуют от учащихся необходимости развернуто выразить свои мысли, аргументировать собственную позицию, слушать друг друга и возражать.

В ходе игровой деятельности работа с фонетикой, лексикой и грамматикой не станет самоцелью, однако без соответствующих знаний и умений решение поставленных задач будет затруднительным. В связи с этим можно говорить о том, что выполнение игровых упражнений на формирование прагматического компонента коммуникативной компетенции в некоторой степени актуализирует полиаспектные, в лингвистическом плане, знания и умения, имеющиеся у учащихся.

Целью работы с предлагаемыми играми является формирование и развитие речевых навыков и умений, направленных на достижение коммуникативной цели.

Остановимся на примерах игр, формирующих прагматический компонент коммуникативной компетенции:

Игра «Социологический опрос». Учащиеся по очереди тянут карточки, на которых написаны утверждения. На основе социологического опроса учеников в группе, вытянувший карточку игрок должен опровергнуть или согласиться с прочитанной информацией (например: Утверждение «Все студенты этой группы умеют играть на гитаре» неверно, так как только один ученик из 8 умеет делать это). Варианты утверждений: Все боятся ходить к стоматологу. Студенты в этой аудитории больше любят кошек, чем собак. Все студенты в аудитории смотрели фильм «Гарри Потер». Никто в аудитории никогда не ломал руку.

Игра «Что поможет?». Преподаватель зачитывает проблемную ситуацию. Ученики, глядя на картинки с изображением разных предметов (бумага с карандашами, солнечные очки, вода и т. д.) должны посоветоваться и

выбрать, что поможет для решения проблемы (например: Чтобы приготовить соус для пиццы, можно использовать помидор). Варианты проблемных ситуаций: 1. Вы хотите сделать подарок подруге, но у вас нет денег. 2. Вы готовите пиццу, но у вас нет соуса. 3. Ваш пикник заканчивается, а костёр ещё горит. 4. Вы на пляже, солнце светит вам в глаза. 5. Вы не можете войти в свой дом, потому что вы забыли ключи. 6. Вы хотите зайти в гости к другу, но около его входной двери сидит злая собака. Варианты картинок: кошка, помидор, сосиски, очки, лестница, бумага с карандашами, окно, шарф. Картинок даётся больше, чем проблемных ситуаций, чтобы у учащихся была возможность выбора.

Игра «Спасти планету». Преподаватель вывешивает на доске листы, на которых описаны проблемы или псевдопроблемы (некоторые варианты шуточные), «мешающие» или «не мешающие» нашей планете (например, оружие, журналисты, комары, учителя математики, Интернет, дети с мобильными телефонами, алкоголь, фаст-фуд, автомобили, деньги, самолёты, стоматологи). Этот список обсуждается, каждому предлагается высказать свое мнение примерно в такой форме: «Я хочу спасти планету от ..., потому что...» или «Я считаю, что мир надо избавить от ..., потому что...». После этого учащимся предлагается дополнить варианты мешающих планете предметов и явлений.

Игра «Кадровое агентство». Один из учащихся получает роль менеджера кадрового агентства, остальные вытягивают карточки, в которых написана краткая информация о личности, которую они будут представлять в игре. Задача менеджера – провести беседу со всеми игроками (часть из которых ищут работу, а часть – сотрудников) и направить друг к другу нужных людей (инженера к руководителю завода, учителя физики к директору школы).  
Возможные карточки участников: 1. Директор



педагогического колледжа; поиск преподавателя психологии; требования к кандидату – опыт работы не менее 5 лет. 2. Студентка физико-математического факультета; 18 лет; без опыта работы; ищет работу; ответственная, коммуникабельная; без вредных привычек. 3. Мужчина; 49 лет; ищет работу; опыт работы инженером железобетонных конструкций – 12 лет; окончил Московский технический университет. 4. Женщина, 55 лет; опыт работы психологом – 20 лет; ищет работу. 5. Директор продуктового магазина; поиск кассира; требования к кандидату: опыт работы не обязателен, честность, ответственность.

Игра-дискуссия «Согласны или не согласны?». Преподаватель читает утверждение, учащиеся на основе своего отношения к сказанному делятся на две группы: «согласны», «не согласны». Образовавшимся группам дается время, чтобы обсудить свое мнение и привести аргументы в его пользу, и предлагается выступить с этими аргументами. Варианты утверждений: Изучать космос бесполезно. Детям нельзя смотреть телевизор. Учиться в университете необязательно, все знания можно получить в Интернете. Собаки не должны жить в квартирах. Самолёт – самый опасный вид транспорта. Кушать мясо вредно.

Таким образом, можно говорить об игровой деятельности как эффективном средстве формирования прагматического компонента коммуникативной компетенции, связанного с успешным решением разнообразных речевых задач и являющегося показателем достижением конечной цели обучения иностранному языку – владением иноязычной компетенцией.

### Литература

1. Бочарникова М.А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде // Молодой ученый. – 2009. – №8. – С. 130-132.
2. Дьякова Т.А., Сашина А.С. Включение внеаудиторной работы в процесс обучения на этапе предвузовской подготовки

студентов-иностранцев (опыт использования лингвистической игры) / Т.А. Дьякова, А.С. Сашина // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и новации. Сборник статей XVI Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием. – Москва: РУДН, 2016. – С. 140-147.

### **MASTERY OF THE PRAGMATIC COMPONENT OF THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF PLAY ACTIVITIES**

The article is devoted to the description of game activity as an effective way of forming a pragmatic component of a communicative competence based on the knowledge of linguistic means for solving various speech problems. The paper presents variants of linguistic games that contribute to the development of relevant knowledge, skills and habits.

**Key words:** communicative competence, pragmatic component, game activity

**С.Г. Ермолаева**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ МАРОККАНСКОГО СТУДЕНТА**

Одной из перспективных стран для распространения русского языка и культуры на сегодняшний день является Марокко. В данной статье пойдет речь о психолингвистических особенностях марокканских студентов, изучающих русский язык в России, и их поведении, которое играет немаловажную роль в процессе обучения русскому языку на начальном этапе в российских ВУЗах.

**Ключевые слова:** Марокко, психолингвистический портрет, лингвистика, психология общения, культурология.

Понятие «психолингвистический портрет» не ново в современной системе знания. Само понятие

«психолингвистический портрет» тесно связано с психолингвистикой.

Первое упоминание об этой науке появилось в 1936 году и связано с именем Джейкоба Роберта Кантора, который впервые использовал это понятие в своем труде «Объективная психология грамматики» (1936). Изучение и составление психолингвистических портретов получило широкое распространение не только в сфере науки, но и в криминалистике США.

Само понятие психолингвистического портрета тесно связано с языковой личностью. Понятие «языковая личность» включает в себя два важнейших аспекта:

1. Любого конкретного носителя того или иного языка и культуры, охарактеризованного на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения специфики использования в этих текстах системных строевых средств данного языка для отражения видения и оценки им окружающей действительности, и для достижения определенных целей в этом мире [Энциклопедия «Русский язык» 1997; 671];

2. Комплексный способ описания языковой способности индивида, соединяющий в себе системное представление языка с функционированием его в процессах порождения речи [В.фон Гумбольдт 1985; 34].

Данная работа будет посвящена психолингвистическому портрету марокканского студента в России, поскольку эта тема является малоизученной и актуальной в сфере последних событий на политической и культурной аренах.

На сегодняшний день число марокканских студентов, обучающихся на территории Российской Федерации, является небольшим по сравнению с другими арабскими странами. Тем не менее уже более 50 лет студенты из Марокко продолжают приезжать в Россию с целью

получения высшего образования, а также с целью повышения квалификации.

Составление психолингвистического портрета марокканского студента тесно связано с изучением не только арабского языка и ислама, как в ряде арабских стран, но и с изучением культуры, традиций и обычаев Королевства Марокко. В отличие от большинства арабских стран, в Королевстве нет строгих предписаний в плане поведения и одежды в общественном месте, так, например, носить платок женщинам не является обязательством, многие марокканки ходят на улицу, работу, учебу без головного убора. Мужчины бреют бороды, носят открытую одежду, ведут активный образ жизни и следят за модными тенденциями. Помимо изучения всех вышеуказанных основ необходимо познакомиться с языковой картиной мира марокканца. Что представляет собой языковая картина мира?

Основными характеристиками языковой картины мира по Л. Вайсгерберу являются следующие:

*«языковая картина мира — это система всех возможных содержаний: духовных, определяющих своеобразие культуры и менталитета данной языковой общности, и языковых, обуславливающих существование и функционирование самого языка; языковая картина мира конкретной языковой общности — это её общекультурное достояние»* [Зализняк 2002].

Основными направлениями в получении образования у марокканцев являются, в первую очередь, медицина, инженерное дело и агрономия, и лишь небольшое количество марокканцев поступает на гуманитарные специальности, а именно: «юриспруденция», «филология», «языкознание», «лингвистика». Связано это с особенностями Марокко и ее населением, где профессии врача и инженера не только очень высоко оплачиваются, но и считаются почетными и достойными для человека в обществе. Главную роль играют не личные предпочтения, а возможность в

дальнейшем получать много денег и иметь определенный вес в обществе. На сегодняшний день более тысячи марокканцев обучаются в университетах России на русском языке в таких городах, как Москва, Казань, Санкт-Петербург, Пермь, Тверь, Владивосток, Уфа.

Марокканские студенты, изучающие русский язык как иностранный в течение первого года обучения имеют значительные отличия от других студентов-иностранцев. В первую очередь, являясь носителями арабского менталитета, они «легко вступают в коммуникативный контакт» с другими студентами и преподавателями [Стрельчук 2015; 24-25]. Марокканцы практикуют язык не только во время учебы, но и на бытовом уровне (общезитие, собрание, деканат, регистрационный стол), на локальном уровне (магазин, кафе, поездка с друзьями). Подобное поведение связано, в первую очередь, с тем, что марокканцы, которые являются арабами, «относятся к коммуникативному типу (интуитивный путь изучения языка» [Стрельчук 2016; 91].

Таким образом, составление психолингвистического портрета будет включать в себя сразу несколько областей знания, таких, как: лингвистика, психология общения и культурология.

*Лингвистика.* Язык, на котором говорят в Марокко, представляет собой смесь нескольких языков и называется дариджа или дариджа магрибия, марокканская дариджа. Данный диалект очень сильно отличается от диалектов других арабских стран за счет того, что, несмотря на то, что грамматика очень похожа на классическую арабскую фусха, тем не менее, огромное количество лексических единиц взято из амазирского, французского, испанского языков. Помимо этого, многие понимают и говорят на классическом арабском, поскольку арабский язык является языком религиозным, а поскольку 99% населения Марокко мусульмане, то знание арабского языка и чтение Корана распространено повсеместно.

*Психология общения.* Марокканцы очень открыты для общения, они могут спорить, вести дискуссию. Их поведение в процессе общения очень эмоционально: они жестикулируют, подходят близко к собеседнику, у них отсутствует понятие о личном пространстве, если только собеседник не является противоположным полом.

Что касается хронемики, можно привести отрывок из рассказа «Интерзона» (второе название портового и торгового города Танжера рядом с Гибралтарским проливом. прим. автора) писателя У. Берроуза: *«Обычно там есть радио, включенное на полную громкость. Арабская музыка не имеет ни начала, ни конца. Она вне времени. Когда западный человек слушает ее, она кажется ему бессмысленной, потому что он пытается услышать временную структуру, которой нет.*

*Я беседовал с американским психоаналитиком, практикующим в Касабланке. Он жаловался, что ему ни разу не удавалось произвести исчерпывающий анализ у араба, поскольку у того нет чувства времени. Для араба нет ничего исчерпывающего»* [Берроуз 1987].

Марокканские студенты непунктуальны, и опоздание на встречу, учебу или собрание не является для них оскорблением или нонсенсом.

*Культурология.* Отношение марокканских студентов к учебному процессу, тем не менее, очень серьезно и ответственно. Марокканцы очень ценят людей с высшим образованием и почтительно относятся к преподавателям и учителям. Это связано, в первую очередь, с тем, что культура марокканцев является коллективистской, а, следовательно, отношения между студентами и педагогами строятся на основе взаимного уважения и почтения, которое подчас может выглядеть очень демонстративно.

В процессе обучения марокканские студенты проявляют активность на занятиях, с удовольствием принимают участие в диспутах, с легкостью выступают с

докладами и презентациями. В отличие от русских студентов, которые могут обсуждать учебу или выразить недовольство в сторону преподавателя, университета, стипендии или однокурсника, марокканцы могут обсуждать бытовые темы, личные успехи, отношения между мужчинами и женщинами и футбол, который является самой любимой темой для них, особенно в сфере последних событий, а именно победы Марокко и возможности поездки на футбол-2018 в Россию.

Тем не менее благодаря этим качествам стоит признать, что студенты из Марокко являются одними из самых легко обучаемых студентов русскому языку, что, безусловно, является большим плюсом.

### Литература

1. *Берроуз У.* Интерзона. – М., 1987.
2. *Гумбольдт фон В.* Языки и философия культуры. – М., 1985.
3. *Зализняк А.А.* Языковая картина мира. – М., 2002.
4. *Резников Е.Н.* Психологические особенности арабов. – М., 2008.
5. *Стрельчук Е.Н.* Речевой портрет африканского студента (носителя языка-посредника) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 1. С. 21–27.
6. *Стрельчук Е.Н.* Русская речевая культура инофонов: лингводидактический аспект. – М., 2016.

### THE PSYCHOLINGUISTIC FEATURES OF A MOROCCAN STUDENT

One of the most perspective countries for the developing of the Russian language and culture is Morocco. This article will focus on the psycholinguistic features of Moroccan students whose study Russian language in Russia and their behavior, which plays an important role in the process of studies the Russian language at the initial stage in Russian universities.

**Key words:** Morocco, psycholinguistic portrait, linguistics, psychology of communication, culturology

**Касым Эмрак**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **К ПРОБЛЕМЕ ОТБОРА ПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ ДЛЯ РАБОТЫ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**

Цель данной статьи заключается в описании основных приставочных глаголов движения для преподавания русского языка иностранцам. Описывается процесс образования и морфологические изменения основ глаголов при добавлении к ним приставок. Разъясняется работа по отбору приставочных глаголов движения, отраженная в методической литературе и учебниках, ориентированная на преподавание русского языка турецкой аудитории.

**Ключевые слова:** глаголы движения, преподавание, русский язык как иностранный

В русском языке есть особая группа глаголов, которые обозначают разные способы движения: пешком – *идти-ходить*, на транспорте – *ехать-ездить*, движение в разных средах – *лететь-летать* по воздуху, *плыть-плавать* в воде и др. Эти глаголы называют **глаголами движения**.

В преподавании русского языка иностранцам, в том числе туркам, глаголы движения занимают важное место. Языковая картина мира турков отличается от русской, в частности, в сфере представления способов движения; соответственно, в речи используются другие языковые средства, другие глагольные единицы.

В данную группу входят 14 пар глаголов. Они противопоставлены по направленности движения. Глаголы типа *идти-ехать* обозначают движение в одном направлении, глаголы типа *ходить-ездить* обозначают движение в разных направлениях.



Одной из особенностей группы глаголов движения является то, что они могут присоединять большое количество префиксов (приставок). Приставки не меняют основного значения глагола, но придают ему дополнительное лексическое значение, они уточняют характер или направление движения к объекту. Самую большую активность в образовании приставочных вариантов проявляют глаголы *идти-ходить, ехать-ездить*. Эти глаголы присоединяют все 'пространственные' приставки, такие как *в-(во-), вы-, вз-(вс-), до-, за-, из-(ис-), на-, о-(об-, обо-), по-, под-(подо-), про-, пере-, раз-(рас-), с-(со-), у-*.

Разную степень словообразовательной активности проявляют и префиксы, самыми употребительными оказываются приставки – *в-, вы-*, а также *под-, от-, при-, у-*. Эти префиксы присоединяются практически ко всем глаголам движения. В то же время имеются такие приставки, словообразовательные возможности которых ограничены. К таким префиксам следует отнести *вз- (вс-), из- (ис-)*. Так, с префиксом *вз- (вс-)* может быть образовано только три глагола, а именно *взбегать-взбежать, взлетать-взлететь и всплывать- всплыть*, обозначающие движение снизу вверх, например, *взбежать по лестнице на пятый этаж; взлететь в воздух; всплыть на поверхность воды*. С префиксом *из-(ис-)* также образуются всего два приставочных глагола (и только совершенного вида) – *исходить* и *изъездить*, обозначающие исчерпывающий охват движением определенные территории, например, *исходил пешком все Подмосковье, изъездил всю Сибирь*.

В результате в русском языке имеются сотни лексических единиц, различающихся тонкими оттенками значений, например, *дойти до остановки, подойти к остановке; вышел из дома, ушел из дома; пошел на лекцию; ушел на лекцию*.

В процессе образования приставочных глаголов движения в основах некоторых глаголов происходят

фонетические и морфологические изменения, такие, как перемещение ударения и чередование гласных и согласных: *éздить-уезжа́ть, приезжа́ть; бе́гать-перебега́ть, подбега́ть; пла́вать-заплаыва́ть, уплыва́ть* [Русская грамматика. Т.1 1980].

Следует обратить внимание на то, что приставочные глаголы утрачивают значение однонаправленности / разнонаправленности движения, теперь они образуют видовые пары: *входить* (н.в.) – *войти* (с.в.), *приезжать* (н.в.) – *приехать* (с.в.), *убегать* (н.в.) – *убежать* (с.в.), *доплывать* (н.в.) – *доплыть* (с.в.), *пролетать* (н.в.) – *пролететь* (с.в.) и др.

Приставочные глаголы неодинаковы по степени употребительности. Наиболее частотны в устной и письменной речи глаголы с основами *идти-ходить, ехать-ездить*. Употребительны также глаголы с основами *лететь, плыть, бежать, нести, вести, везти*.

В практике преподавания русского языка иностранцам большой по объему и разнообразный по значению и употреблению глагольный материал требует методически продуманной организации и прежде всего целесообразного отбора глагольных единиц для поэтапной работы над ними. Работа над приставочными глаголами ведется в течение всего периода обучения. Для каждого этапа отбирается определенное количество глагольных единиц. Главный критерий отбора, употребительность приставочного глагола, его коммуникативная значимость.

Как показывает анализ программ и учебных пособий по русскому языку для иностранцев, для начального этапа отбираются самые частотные приставочные глаголы. Так, «Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному» рекомендует для базового уровня глагольный минимум, включающий приставочные образования восьми пар глаголов: *идти-ходить, ехать-ездить, бежать-бежать,*

*плыть-плавать, лететь-летать, нести-носить, везти-возить, вести-водить* [Есина, (и др.) 2017; 68].

В процессе преподавания русского языка иностранцам сложилась определенная система работы над глаголами движения, в том числе и приставочными. Она нашла отражение в программах, учебниках, учебных пособиях, в методической литературе и служит основой для разработки национально ориентированной методики, в частности, методики преподавания русского языка в турецкой аудитории.

### **Литература**

1. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень (A1). Базовый уровень (A2). Первый сертификационный уровень (B1): учебное пособие / З.И. Есина [и др.]. - 2-е изд, перераб. и доп. - Москва: РУДН, 2017. - 186 с.
2. Русская грамматика. Т. 1 / под ред. Н.Ю. Шведова. М.: Наука, 1980.

### **ABOUT SELECTION OF VERBS OF MOTION WITH PREFIXES FOR STUDYING AT THE BEGINNER LEVEL**

The purpose of the article is to describe the main verbs of motion with prefixes for teaching Russian to foreigners. The process of formation and morphological changes in the bases of verbs are described when adding prefixes to them. The work is explained on the selection of verbs of motion with prefixes, reflected in the methodical literature and textbooks, focused on teaching Russian in the Turkish audience.

**Keywords:** verbs of motion, teaching, Russian as a foreign language

**А.Н. Клименко, Ю.В. Батагель**

*(Государственный институт русского языка  
им. А.С. Пушкина)*

**ПРОБЛЕМЫ УЧЁТА МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ  
ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ  
СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (ЛЕКСИЧЕСКИЙ  
И ГРАММАТИЧЕСКИЙ УРОВНИ)**

Данная статья посвящена вопросам межъязыковой интерференции (на грамматическом и лексическом уровне), возникающей у китайских студентов, начинающих изучать русский язык.

**Ключевые слова:** РКИ, начальный уровень, интерференция, лексический уровень, грамматический уровень, китайский язык

Укрепление международных отношений и установление сотрудничества на государственном уровне способствует повышению академической мобильности студентов из разных стран мира. В настоящее время, по данным Министерства образования РФ и АИС (Ассоциации иностранных студентов) на 2017 год, в России обучаются 242 тысячи иностранных граждан, из них около 17 тысяч китайских студентов. Образование в России граждан КНР привлекает, в первую очередь, уровнем образования и относительной экономической выгодой – обучение в России китайским студентам обойдется гораздо дешевле, нежели в вузах Европейского союза или США.

Следует отметить, что большинство китайских студентов приезжает в Россию для обучения на подготовительном факультете или курсах русского языка. Как правило, если китайцы и изучают русский язык у себя на родине, то полученных знаний бывает недостаточно для поступления на первый курс бакалавриата или магистратуры по выбранной ими специальности. Большая же часть китайцев начинает учить русский язык с нуля.

Безусловно, этот факт во многом объясняет их сложности при изучении русского языка. Студенты оказываются в новой для них культуре, совершенно незнакомой языковой среде. Для многих из китайских студентов русский язык оказывается первым изучаемым иностранным языком, и, конечно, огромную роль при усвоении нового материала играет межъязыковая интерференция [Тань 1991; 69-75].

Вслед за американским лингвистом У. Вайнрайхом определим интерференцию как «случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают один язык, больше, чем один» [Вайнрайх 1972; 121-124]. В нашей статье нас будет интересовать влияние китайского языка на русский, поскольку речь пойдет о китайских учащих, только приступающих к изучению русского языка.

В методике преподавания РКИ неоднократно поднимался вопрос о фонетической интерференции, которая связана с абсолютно различной фонетической системой русского и китайского языков. Данный вид интерференции порождает огромное количество ошибок интонационного, орфоэпического и орфографического характера [Ефремов 1999; 8]. В настоящее время выпускается множество сборников, направленных на постановку звуков, на умение различать фонемы русского языка, специализирующихся именно на китайских учащих: Короткова О.Н. «По-русски – без акцента! Корректировочный курс русской фонетики и интонации для говорящих на китайском языке»; Будильцева М.Б., Царева Н.Ю., Мэн Ся. «Впервые по-русски. Вводный фонетико-грамматический курс русского языка для китайских студентов»; Роговина Р.В. «Сборник упражнений по фонетике для студентов-китайцев» и т.д.

В нашей же статье мы делаем попытку осмысления интерференции, проявляющейся у китайских учащих на лексическом и грамматическом уровнях. Данная работа

требует не только ориентирования на опыт преподавания русского языка как иностранного, но и на глубокое понимание грамматической системы как русского, так и китайского языков.

Русский и китайский язык типологически различны. Согласно морфологической классификации языков, китайский язык принадлежит к изолирующим, для которых характерны отсутствие словоизменения, грамматическая значимость порядка слов, условное противопоставление значимых и служебных частей речи. Русский же язык – флективный, то есть ему присущи многофункциональность морфем, семантически немотивированные типы склонений и спряжений [Горелов 1989; 234]. Типологическое различие языков, конечно, порождает большое количество ошибок в устной и письменной речи китайских студентов, приступающих к изучению русского языка. Постараемся рассмотреть грамматические ошибки, наиболее типичные для носителей китайского языка.

1) ошибки в выборе падежа.

Поскольку в китайском языке отсутствует падежная система, выбор нужного падежа представляет огромную трудность для китайских студентов. Так, предложение «я работаю в университете» у китайских студентов будет звучать следующим образом: «я работаю университет» или «я работаю в университет» или «я работать в университет». Последний вариант показывает кальку с китайского языка (我在大学工作 – дословно «я в университет работать»), ведь в китайском языке помимо падежной системы также отсутствуют спряжения.

Следует отметить, что использование инфинитива вместо глагола с нужным окончанием сохраняется у китайских студентов и на высоком уровне.

2) ошибки в определении рода того или иного слова и, как следствие, образования множественного числа.

Так же, как и ошибки в выборе падежа, ошибки в определении рода того или иного слова объясняется отсутствием в китайском языке системы родов существительных. Студенты запоминают правило изменения, но не уделяют достаточного внимания собственно лексическому значению слова. Так, при определении рода слова «дядя» нередко студенты делают ошибки, относя данное слово к женскому роду, ориентируясь лишь на формальный подход и не задумываясь о значении слова.

Впоследствии возникают проблемы и с множественным числом существительных. Так, в слове «глаза» китайские студенты, зная, что флексия -а является показателем женского рода, пишут в качестве характеристики именно женский род, а не множественное число.

3) ошибки в употреблении относительного местоимения «который» в роли союзного слова – отсутствие аналогичной лексемы в китайском языке.

4) сложности при ответе на вопрос "почему" при отсутствии причины. Так, не зная, что ответить на вопрос "почему", китайские студенты говорят " не почему ", что является калькой с китайского языка ( 没有为什么 - 没有 "не", 为什么 "почему").

5) сложности в понимании концепта употребления слов в переносном значении.

Так, слово "молодец" студенты также пытаются сказать, опираясь на родной язык. "很牛" в разговорном китайском означает "молодец", но состоит из слогов 很 "очень" и 牛 "корова". Студенты, не зная слово "корова" говорят "говядина" (в китайском языке слог корова входит в состав слова "говядина": 牛肉 "говядина", где 牛 "корова" и 肉 "мясо"). В результат слово "молодец" у китайских студентов превратилось в "очень говядина"

Частотно среди китайских студентов употребление словосочетания "открыть лампу" вместо включить свет, что также объясняется влиянием родного языка обучающихся. Так, в китайском языке словосочетание 开灯 "включить свет" состоит из слогов 开 "открыть" и 灯 "лампа, свет".

Влияние китайского языка также наблюдается при употреблении словосочетания "очень спасибо" вместо "большое спасибо". Так, "большое спасибо" по-китайски будет 非常感谢, что состоит из слогов 非常"очень" и 感谢 "быть благодарным, спасибо".

Эффективными способами преодоления ошибок, возникновение которых неизбежно, является качественная проработка понятия о системе языка, о присутствии тех или иных частей речи (особенно важно отделение прилагательного (какой?) от наречия (как?)) во избежание ошибок типа: «Я хорошо студент». Необходимым представляется активное использование наглядного материала, поскольку без четкого представления лексической системы языка невозможно понимание грамматической.

Таким образом, предугадывание ошибок и представление преподавателя о путях их возникновения - немаловажный фактор, что особенно актуально для молодых преподавателей, начинающих работать в китайской аудитории.

### Литература

1. *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие. О совместимости генеалогического родства и конвергентного развития. — В кн.: Новое в лингвистике, вып. VI, 1972.
2. *Горелов В.И.* Теоретическая грамматика китайского языка: Учеб. пособие. — М.: Просвещение, 1989.
3. *Ефремов А. М.* Функциональный аспект китайской речи // Мир китайского языка. М., 1999. № 3. - с.10.
4. *Тань Аошуан.* Место грамматики в традиционной науке Китая // Филологические науки. 1991. № 5. С. 69–75.



5. *Шукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высш. шк., 1990.

**THE PROBLEMS OF INTERLANGUAGE  
INTERFERENCE IN TEACHING RUSSIAN TO CHINESE  
STUDENTS (GRAMMATICAL AND LEXICAL LEVELS)**

This article is dedicated to the problems of interlanguage interference (grammatical and lexical level) coming on among Chinese students beginning to learn Russian.

**Key words:** RFL, elementary level, interference, lexical level, grammatical level, Chinese language

**Н.А. Козловцева**

*(Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации)*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ  
ЭДЬЮТЕЙНМЕНТА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ  
МОТИВАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ  
ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ  
РОССИЙСКИХ ВУЗОВ**

В статье рассматриваются вопросы повышения мотивации современных слушателей подготовительных факультетов российских вузов в условиях трансформации образовательной среды посредством использования возможностей педагогической технологии эдьютейнмента.

**Ключевые слова:** РКИ, мотивация, подготовительные факультеты, иностранные студенты, эдьютейнмент

В последние годы в России всё большее внимание уделяется использованию новых педагогических технологий в обучении русскому языку как иностранному (РКИ). Данные технологии внедряются, в первую очередь, для повышения мотивации учащихся-иностранцев, т.к. спецификой данных технологий является высокая интерактивность и наглядность.

Особую роль эти технологии играют в процессе обучения слушателей подготовительных факультетов российских вузов. Это связано с рядом причин:

1. Значительное количество аудиторных часов позволяет максимально использовать возможности новых технологий.

2. Высокая плотность учебных часов приводит к высокой утомляемости слушателей и, как следствие, к снижению их мотивации, в связи с чем использование широкого спектра разнообразных учебных технологий и методов представляется крайне необходимым;

3. Специфика образовательной программы обуславливает наличие значительного количества материала, связанного с изучением языка специальности, методика работы с которым также требует разнообразия технологий.

Перспективным представляется использование в процессе обучения технологии *эдьютейнмента*, под которой понимается «совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение, смысл которой заключается в том, что знания должны передаваться в понятной, простой и интересной форме, а также в комфортных условиях» [Кобзева 2012; 195].

Использование технологии формирует *креативное образование*, способствующее «целенаправленному последовательному освоению учеником передаваемых ему методологий и опыта творческой деятельности и формированию на этой основе собственного творческого опыта: знаний, умений и навыков» [Зиновкина 2007; 33].

Из описания технологии следует, что возможности её применения в процессе обучения могут быть ограничены только фантазией разработчиков материалов.

При этом следует отметить, что данная технология не связана исключительно с информационными технологиями. К примеру, эффективным упражнением (начиная с уровня

A1) может стать проведение опросов в группе. В рамках данного упражнения каждый студент в группе получает отдельный вопрос (который может быть связан как с изученной грамматической, так и лексической темой), на который он должен получить ответы у всей группы, а затем обобщить полученные результаты и устно их представить.

К примеру, после изучения Винительного падежа студентам может быть дан следующий список вопросов:

1. Кого ты любишь больше всего?
2. Что ты обычно ешь на завтрак?
3. Что ты хочешь изучать в университете?
4. На какого известного человека ты похож(а)?
5. Что ты любишь читать?

Результаты опроса могут быть представлены в следующем виде: «Я спросил, на какого известного человека похожи студенты в нашей группе. Три человека сказали, что они похожи на Дэвида Бэкхема. Две студентки сказали, что они похожи на Селену Гомес, а Ханг сказала, что она похожа на Анджелину Джоли».

Данное задание является комплексным, т.к. позволяет не только повторить изученную тему, но и поработать с произношением и аудированием (студенты должны задавать своё вопрос другим студентам устно), актуализировать использование косвенной речи. Помимо этого, данное задание традиционно вызывает большой интерес у слушателей, вызывая дискуссии не только на этапе опроса, но и на этапе оглашения результатов.

Без сомнения, реализация технологии эдьютеймента в обучении РКИ будет неполной без использования возможностей социальных сетей.

Сейчас многие исследователи говорят о потенциале работы с ними, однако обычно среди возможностей их использования называются процесс прохождения регистрации, индивидуальные посты и комментарии на

русском языке, а также общение в русскоязычных сообществах.

С нашей точки зрения, не все названные направления являются актуальными для иностранных слушателей. Во-первых, большинство из них уже имеют страницы в социальных сетях (Фейсбук или ВКонтакте), регистрация и интерфейс которых доступны им на родном языке. Во-вторых, написание постов и комментариев на русском языке обусловлено текущими обстоятельствами и носит несистемный характер. Также опыт нашей работы свидетельствует о том, что иностранные слушатели, как правило, не становятся активными членами сторонних русскоязычных сообществ.

При этом, с нашей точки зрения, использование социальных сетей в процессе обучения РКИ обладает значительным потенциалом. Каким же?

Процесс использования социальных сетей должен быть организован и регулироваться преподавателем. К примеру, для слушателей может быть создана группа в социальной сети. Ролью модели общения в группе задаёт преподаватель. По нашему мнению, оптимальной моделью является использование группы не только для размещения объявлений, учебных материалов и домашнего задания, но и для организации пространства общения на русском языке.

Важным элементом общения в группе является размещение в ней интересных видео, мемов, изображений на русском языке. Необходимость их использования связана с особенностью современных слушателей, обладающих в большинстве своём *клиповым мышлением*, под которым понимается особенность восприятия мира посредством коротких ярких образов. Причиной формирования данного типа мышления стало развитие электронных средств коммуникации, вернувшее человеческое мышление к дотекстовой эпохе, когда линейная последовательность знаков перестала быть базой культуры [Маклюэн 2005; 234].

Со временем студенты усваивают модель общения в группе и начинают не только комментировать записи, но и делиться заинтересовавшими их постами, переводят их при необходимости с родного языка на русский.

Также данная группа может использоваться для развития навыков повседневного общения (на которое остаётся не так много времени в рамках аудиторной работы, в связи с необходимостью освоения научного стиля речи). К примеру, каждую неделю слушателям могут предлагаться различные игры в группе во внеучебное время.

Это может быть игра «Угадай фильм» (книгу), в которой слушатели должны по-русски описать сюжет известного фильма, а другие члены группы должны угадать его название. Ещё одним вариантом игры может быть задание на *креативное письмо (creative writing)*, в котором преподавателем размещается картинка, а студенты должны придумать на её основании максимально необычную и интересную историю.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что технология эдьютейнмента в процессе обучения РКИ предлагает огромные возможности как в рамках аудиторной, так и внеаудиторной работы. Однако не следует забывать, что эффективность данной технологии обеспечивается только при тщательной разработке и планировании учебного процесса, реализуемых преподавателем. При грамотном использовании данная технология обеспечивает значительное повышение мотивации слушателей, а также рост их включенности в образовательный процесс.

### Литература

1. *Кобзева Н.А.* Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник, Ярославль, 2012, № 4, Том II (Психолого-педагогические науки), стр. 192-195.
2. *Зиновкина М.М.* Педагогическое творчество / модульно-кодированное учебное пособие. М., МГИУ, 2007, 258 стр.

3. Маклюэн, М. Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего. М.: Академический проект, 2005. 496 с.

### **USE OF EDUTENMENT TECHNOLOGY FOR IMPROVING MOTIVATION OF FOREIGN STUDENTS OF PREPARATORY FACULTIES OF RUSSIAN UNIVERSITIES**

The article discusses the questions of increase the motivation of preparatory faculty's students of Russian universities in conditions of the transformation educational environment using the possibilities of edutainment technology.

**Key words:** RKI, motivation, preparatory faculties, foreign students, edutainment

**А.С. Куваева, Е.Н. Белихина**

*(Государственный институт русского языка  
им. А.С. Пушкина)*

### **ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ**

В данной статье обсуждаются вопросы проектного обучения, в частности подготовка и реализация одной из форм исследовательского проекта – экскурсии.

**Ключевые слова:** метод проектов, исследовательский проект, виртуальная экскурсия, русский как иностранный, подготовительный факультет

В ряду профессиональных компетенций педагога появилось требование к формированию проектировочных умений учащихся, таких, как умение выделить проблему, найти способ ее решения, поставить цель, спланировать ход ее достижения, проанализировать полученный результат в соответствии с целью и способом ее достижения, увидеть новую проблему и т. д. В связи с этим в современном словаре педагога все чаще используются термины проект, проектные задания, проектный метод, проектная деятельность.

Проектное обучение, или метод проектов, – это особая технология, с помощью которой можно организовать учебный процесс при максимальном учете интересов и способностей обучаемого, так как студент, выполняющий проект, получает полную самостоятельность в планировании собственной деятельности: постановке целей и задач, распределении времени, организации труда, выборе способов получения информации и приемов контроля. Проекты в полной мере отвечают идеям компетентностного подхода, признанного в отечественной и зарубежной дидактике и методике обучения языкам.

В системе упражнений для обучения устной иноязычной речи, предлагаемой Л.Л. Вохминой и А.С. Куваевой (Зайцевой) [Вохмина, Зайцева 2017; 10-14], проектные задания входят в шестую группу упражнений, которая включает всю систему упражнений. В упражнениях данной группы имеется условно-речевая или естественная речевая ситуация, в которой содержание высказывания формируется самостоятельно в зависимости от условий ситуации, коммуникативных намерений или задач, в них решаемых. Большинство упражнений в этой группе довольно сложны и требуют особой подготовки для проведения: это необусловленные действия в предложенных обстоятельствах, обсуждение, комментирование текста, визуальной и прочей наглядности, дискуссионные обсуждения актуальных для учащихся проблем, а также докладов и сочинений учащихся, беседы, обращённые к жизненному опыту учащихся, глобальные симуляции, проектные задания, кейс-технологии и т.д. Психологи отмечают, что, работая над проектом, решая реальную задачу, учащиеся получают возможность использовать иностранный язык в ситуациях истинной, реальной речи. Включение этого метода в практику преподавания иностранного языка переносит акцент с выполнения упражнений различного рода: тренировочных,

подготовительных, грамматических и пр. (что не отрицает их полезности на определённом этапе обучения), – на аутентичную коммуникативную деятельность на иностранном языке.

Для различных этапов, форм и профилей обучения РКИ рекомендуется использование нескольких видов проектов. Наиболее популярным и часто используемым в практике преподавания РКИ является исследовательский проект, подразумевающий выборочное и ознакомительное чтение по определенным проблемам, осмысление информации, представление результатов в виде текста и презентации. Есть мнение, что именно этот тип проекта является самым легким для практического использования и потому самым популярным, так как в данном случае нет необходимости координации деятельности группы, направления ее работы. Данный вид проекта сочетает две основные формы работы: учебную и внеаудиторную.

Одной из форм исследовательского проекта является экскурсия. В «Новом словаре методических терминов и понятий» находим следующее определение данного термина: «Форма организации учебно-воспитательного процесса, позволяющая знакомить учащихся со страной изучаемого языка и условиями функционирования языка в конкретной речевой среде». [Азимов, Щукин 2009; 351] Различают реальные экскурсии (во время которых осуществляется принцип наглядности обучения посредством личного посещения культурных объектов) и виртуальные экскурсии, позволяющие получить достаточно полное впечатление об изучаемом объекте, не выходя из аудитории. Наглядность в этом случае обеспечивается с помощью мультимедийной презентации.

Для достижения успешного результата в любой экскурсии, всем участникам следует тщательно подготовиться к ней. Преподаватель должен определить тему и содержание экскурсии, найти место для ее проведения,



подобрать необходимый материал в книгах и интернете, легко ориентироваться на местности и т.д. Обязательно должно быть проведено предэкскурсионное занятие, подготавливающее группу к предстоящему мероприятию. На этом уроке учащиеся должны познакомиться с новой лексикой по теме, прочитать текст и побеседовать о прочитанной в нем информации, а также получить задание для самостоятельной работы над проектом. [Белихина 2018; 9].

В данном исследовании предлагаются некоторые виды разработанных нами проектных заданий, уже зарекомендовавших себя на практике преподавания РКИ на подготовительном факультете Института Пушкина. Так, нами были подготовлены и проведены экскурсии на тему «Московское метро» и «Вокзалы столицы», в которых слушатели выступали в роли экскурсоводов, рассказывая о ранее выбранной станции метро/ вокзале в Москве. На занятии они получили план, по которому готовили свой проект. На следующий урок группа принесла свой текст, который преподаватель проверил, исправил ошибки, добавил материал, где посчитал нужным, и дал задание слушателям выучить их написанный текст.

Как правило, объем текста зависит от уровня группы. Так, экскурсия по метрополитену проводилась нами в первом семестре, когда слушатели владели языком на уровне, приближенном к А2. Приходилось учитывать постоянный шум в метро, который мешал иностранным учащимся воспроизводить и понимать длинные тексты. [Белихина 2018; 11] Таким образом, сообщения были небольшими, состояли из 6-7 предложений и включали информацию о годе открытия станции, о ее глубине, об особенностях интерьера и о некоторых интересных фактах. А вот экскурсия по вокзалам проводилась гораздо позже, когда знания по лексике и грамматике учащихся

соответствовали уровню В1. Тексты сообщений были объемнее, синтаксически и лексически сложнее.

Не менее удачными и интересными оказались проекты виртуальных экскурсий по Москве и Санкт-Петербургу. Иностранцам учащимся было предложено самостоятельно разработать несколько виртуальных маршрутов, пользуясь текстом учебника, а также интернет-ресурсами. В отличие от традиционных экскурсий, в ходе которых от каждого слушателя требуется рассказать лишь об одном объекте, а маршрут составляется преподавателем, во время виртуальной экскурсии учащиеся сами проектируют свой путь, соответствующий их теме. Так, «путешествуя» по Москве, слушателями были разработаны маршруты по Театральной площади, Тверской улице, фабрике «Красный октябрь» и парку Победы. Во время занятий на тему города Санкт-Петербург они подготовили виртуальные экскурсии по Невскому проспекту, Петропавловской крепости, Дворцовой площади, а также разработали водный маршрут «Мосты Санкт-Петербурга» [Белихина, Татарина 2016; 121].

Применение такого вида проектных заданий, как экскурсия, способствует формированию лингвокультурологической компетенции у иностранных слушателей, а также развитию у них речевых навыков и умений, расширению кругозора, стимулированию интереса к изучению русского языка и русской культуры.

#### Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Издательство ИКАР, М., 2009. С. 448.
2. *Белихина Е.Н.* Организация и проведение экскурсии как одного из видов нетрадиционных уроков в процессе обучения РКИ на подготовительном факультете (на примере урока, посвященного теме московского метро) // Проблемы преподавания

филологических дисциплин иностранным учащимся – Воронеж: «Научная книга», 2018. С. 8-12.

3. *Белихина Е.Н., Татарина Н.В.* Современные образовательные технологии при обучении РКИ «Путешествие в Петербург» // Русский язык за рубежом. 2016. №5, С. 110-123.

4. *Вохмина Л.Л., Зайцева А.С.* Система упражнений: старая новая проблема // Русский язык за рубежом, 2017. №2 (261). С. 10-14.

5. *Тюрина Е.А.* Применение проектной технологии в курсе русского языка как иностранного на подготовительном отделении российского вуза. Дисс. ... канд. педагогич. наук. М., 2011, 196 с.

#### **PROJECT ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF STUDY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

In this article is discussed the issues of project training, in particular, the preparation and implementation of one of the forms of the research project - excursions.

**Key words:** method of projects, research project, virtual excursion, Russian as a foreign language, preparatory faculty.

**А.Ю. Лонская**

*(Российский университет дружбы народов)*

#### **КОНЦЕПТ "ВЫБОРЫ" НА СТРАНИЦАХ РОССИЙСКИХ ПЕЧАТНЫХ СМИ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТЫ «ИЗВЕСТИЯ» ЗА 2018 ГОД)**

В данной статье рассматриваются характерные черты концепта "выборы" на страницах российского печатного СМИ "Известия" за март 2018 года. Цель статьи – выявить и описать лингвокультурные единицы, составляющие данный концепт в 2018 году. Автором были проанализированы фреймы и субфреймы концепта "выбора", определены их лингвокультурные особенности.

**Ключевые слова:** выборы, концепт, фрейм, субфрейм, язык СМИ, лингвокультура, Россия

Выборы президента Российской Федерации являлись одной из наиболее популярных тем на страницах российских печатных СМИ в марте 2018 года. Известно, что медиатексты, посвящённые выборам и кандидатам, наполнены соответствующими теме концептами, фреймами и субфреймами. Задача текстов СМИ - формировать у читателей определённое отношение к выборам, с учётом современной российской лингвокультуры.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью определения особенностей концепта «выборы» на страницах российских газет, в частности газеты «Известия», т.к. знание лингвокультурных особенностей данного концепта позволит выявить его значение в контексте мировосприятия современных россиян.

Объектом исследования является выявление лингвокультурных особенностей концепта «выборы».

Предмет исследования – анализ актуальных специфических черт концепта «выборы» на страницах российских печатных СМИ.

Цель статьи – определение характерных особенностей концепта «выборы» в текстах газеты «Известия» за март 2018 года.

Для достижения поставленной цели были предприняты следующие задачи: выделить, проанализировать, описать характерные черты концепта «выборы» с учётом современной российской лингвокультуры.

Методологической базой исследования стали работы Ю.С. Степанова, Т.С. Алексеевой, О.Г. Орловой, Т.Г. Добросклонской, И.В. Ерофеевой, О.В. Гусельниковой, посвящённые вопросам медиалингвистики и лингвокультурологии.

В качестве методов исследования были использованы следующие: наблюдение, описательный, сопоставительный, контекстологический, комплексный анализ.

Материалом исследования послужили тексты газеты «Известия» за март 2018 года, посвящённые теме выборов президента Российской Федерации. Выбор газеты обусловлен тем, что данное издание является наиболее популярными среди российских читателей (по версии сайта «Медиология»: <http://www.mlg.ru/ratings/>), следовательно, оно наиболее полно отражает лингвистические и культурные предпочтения современных россиян.

Для выявления характерных черт концепта «выборы» необходимо обозначить значение термина «концепт» в лингвокультурологии, влияние лингвокультуры народа на формирование концептов в медиатекстах.

Ю.С. Степанова определяет концепт как «сгусток культуры в сознании человека: то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, и, с другой стороны, концепт - это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на неё» [Степанов 2004; 42]. По мнению автора, концепты понимаются как стоящие за лингвистическими знаками мыслеобразы.

Основываясь на терминологии Ю.С. Степанова, мы можем утверждать, что концепт в сознании человека выступает в качестве фонового знания, способствующего построению культурной памяти, где концепт и составляющие его фреймы выступают в качестве базовых значений культуры.

Концепты, существующие в языке той или иной нации, определяют её культуру, моральные и духовные ценности. Культура общества отражается во всех аспектах его деятельности, в том числе и в СМИ. Интернет, телевидение, радио и пресса имеют возможность пропагандировать важные для самосознания народа идеи. Т.Г. Добросклонская пишет, что «важнейшей составляющей языка СМИ является уровень концептуальный, или когнитивно-идеологический ... именно язык СМИ является тем кодом, той универсальной знаковой системой, с

помощью которой в индивидуальном и массовом сознании формируется картина окружающего мира» [Добросклонская 2008; 22]. Автор также подчеркивает, что в настоящее время восприятие человеком окружающей действительности пребывает в сильнейшей зависимости от «того, каким представляют этот мир средства массовой информации» [Добросклонская 2008; 22].

В современных российских СМИ значительное место занимает образ власти, т.к., по мнению отечественных и зарубежных исследователей, одной из важнейших черт лингвокультуры России является желание общества видеть во главе государства сильного правителя, самостоятельно решающего возникающие социально-политические проблемы [Орлова 2011].

Образ власти нашёл своё отражение в концепте «выборы» на страницах газеты «Известия» за март 2018 года. Здесь данный образ тесно связан с русской национальной идеей, пропагандируемой кандидатами и заключающейся, по замечанию Т.С. Алексеевой, в «духовном развитии общества в русле патриотизма, уважения к своей истории и традициям, духовным ценностям и культуре на основе опыта совместного существования многих народов России» [Алексеева 2018; 220].

Анализ литературы по теме исследования показал, что СМИ имеют возможность формировать определённые представления о различных событиях на концептуальном уровне, основываясь на социальных, политических, традиционных, духовных ценностях той или иной лингвокультуры.

Для того, чтобы выявить характерные черты концепта «выборы» на страницах газеты «Известия» в марте 2018 году с учётом контекста современной российской лингвокультуры, приступим к анализу данного концепта.

Представленная ниже классификация была разработана на базе классификации, присутствующей в

работе И.В. Ерофеевой «Концепт «Власть» в медиадискурсе: дихотомия репрезентации» [Ерофеева 2009]. Терминологический аппарат статьи (концепт – фрейм – субфрейм) был позаимствован из работы О.В. Гусельниковой «Терминологический аппарат структуры фрейма» [Гусельникова 2010].

**Концепт «выборы»**

фрейм «кандидат»

субфрейм «Владимир Владимирович Путин»

лидер

стабильность

абсолютное преимущество

доверие избирателей

авторитет

правильный выбор

поддержка рабочих

не подведет

присоединение Крыма

сильный президент - сильная Россия

достойное будущее

субфрейм «Павел Николаевич Грудинин»

КПРФ

новичок

интрига

профессиональная команда специалистов по социальным

медиа

интересен молодёжи

кандидат от народа

субфрейм «Ксения Анатольевна Собчак»

хайп

новичок

неактивная команда

ничего нового

СМИ «мочат» кандидата

фрейм «провокации»

британские спецслужбы  
вмешательство во внутренние дела России  
Скрипаль  
отравление  
химическая формула  
демарш  
химическая атака в восточной Гуте  
олимпиада  
допинг  
санкции  
новая холодная война  
Россия – «Империя зла»  
    фрейм «оппозиция»  
нелегитимный  
фальсификация  
Кавказ  
традиции  
высокая явка  
нарушения  
митинги  
жалобы  
чёрный пиар  
неминуемое поражение

Анализ концепта «выборы» на страницах газеты «Известия» показал, что данный концепт включает в себя 3 значимых для марта 2018 года фрейма: «кандидаты», «провокации», «оппозиция». Лексические единицы, наполняющие фреймы и субфреймы концепта «выборы», иллюстрируют лингвокультурные реалии современной России, а также языковой стиль газеты «Известия». Так, на лингвокультуру России в настоящее время большое влияние оказывают геополитические факторы (в большинстве российских СМИ и, в частности, в газете «Известия», можно найти большое количество информации о влиянии событий в Лондоне и Сирии на выборы президента Российской



Федерации), эволюция медиапространства и его возможностей (использование интернет технологий в процессе продвижения политических идей, проведения предвыборных кампаний).

Важными составляющими концепта «выборы» являются лексемы, отсылающие к традиционным, значимым для российской лингвокультуры факторам, среди которых образ сильной власти, политическая стабильность, доверие граждан к кандидатам, авторитет политика, баллотирующегося в президенты. Кроме того, концепт «выборы» был наполнен новыми англицизмами и жаргонизмами («кандидаты хайпанули», «кандидатов мочат»).

Таким образом, на страницах газеты «Известия» в марте 2018 года концепт «выборы» был представлен тремя фреймами – «кандидаты», «провокации», «оппозиция» – и тремя субфреймами – фрейм «кандидаты» составили субфреймы «Владимир Владимирович Путин», «Павел Николаевич Грудинин», «Ксения Анатольевна Собчак». Характерными чертами концепта «выборы» в 2018 году стали:

- 1) анализ конфликта России и Запада и его влияние на выборы президента Российской Федерации;
- 2) постановка акцента на необходимости голосовать за сильного кандидата в сложившихся геополитических условиях;
- 3) появление новых кандидатов в президенты;
- 4) использование актуальной интернет-лексики в процессе описания предвыборных кампаний.

Изучение концепта «выборы» позволяет выявить его специфические черты в контексте российской лингвокультуры. Данное исследование может являться основой для дальнейшего изучения концептов, связанных с политическим дискурсом, в рамках медиалингвистики и лингвокультурологии.

## Литература

1. Алексеева Т.С. Русская национальная идея в современных СМИ // Журналистика в 2017 году: творчество, профессия, индустрия. Сборник материалов международной научно-практической конференции. М.: МедиаМир; Факультет Журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова, 2018. С.219.
2. Гусельникова О. В. Терминологический аппарат структуры фрейма // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. № 9. С. 137–149.
3. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. М.: 2008. 203 с.
4. И.В. Ерофеева Концепт «Власть» в медиадискурсе: дихотомия репрезентации // Вестник ЧитГУ, 2009. №1. С. 167-171.
5. Орлова О.Г. Стереотипы-представления о России в американском публицистическом дискурсе// Вестник Кемеровского государственного университета: Вопросы когнитивной лингвистики. КемГУ, 2011. №4. С. 93 – 102.
6. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. М.: Академический проект, 2004, с. 42-67.

### THE CONCEPT OF "ELECTIONS" ON THE PAGES OF RUSSIAN PRINTED MEDIA (ON THE MATERIAL OF THE NEWSPAPER "Izvestia" 2018)

This article examines the characteristic features of the concept of "elections" on the pages of the Russian print media "Izvestiya" for March 2018. The purpose of the article is to identify and describe the linguocultural features that make up this concept in 2018. The author analyzed the frames and subframes of the concept of "choice", their linguocultural features were determined.

**Keywords:** elections, concept, frame, subframe, language of the media, linguoculture, Russia.

Лу Юйся

(Российский университет дружбы народов)

## ОБ ИСТОЧНИКЕ БИБЛЕЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена рассмотрению трех источников библейских фразеологизмов (БФ) в русском языке. Нами выявлено, что один вид БФ сформирован на основе библейского текста, другой вид имеет древние корни, то есть существовал ещё до написания Библии, а третий вид БФ представлен кальками с других языков.

**Ключевые слова:** библейский фразеологизм, источник, Библия, калька

Возникший на российской территории первый перевод Библии на старославянский язык представляет собой отдельные тексты Библии Кирилла и Мефодия. С 1499 года до 1751 года было несколько полных славяно-древнерусских Библий. До сих пор признается авторитетной Синодальная Библия, которая вышла в свет в 1876 году. На основе текста Библии и ее богатых сюжетов возникло множество библейских фразеологизмов, посредством которых, в свою очередь, «формируется русская фразеологическая картина мира» [Буянова 2017; 286].

Исследование библейских фразеологизмов невозможно проводить в отрыве от проблем их источников. Цель статьи состоит в выявлении трех источников библейских оборотов, закрепленных в русском языке.

По мнению немецких лингвистов А. Бириха и Й. Матешича, библейские фразеологизмы делятся на три группы [А. Бирих, Й. Матешич 1994]. К первой группе можно отнести обороты, служащие в качестве фразеологизмов уже в тексте Библии. (Например, *от всего сердца* [2Пар. 22:9]; *врачу! Исцелися Сам!* [Лук. 4:23]; *Не рой яму другому, сам в нее попадаешь* [Еккл. 10:8]; *как зеницу ока хранить* [Втор. 32:10] и др.).

В данную группу входит еще немало устойчивых метафорических оборотов и разнообразных поучительных изречений, имеющих добиблейские источники. По наблюдению К.Н. Дубровиной, они «были общенародными выражениями, известными в те времена всем и каждому» [Дубровина 2012, 34]. В качестве примера можно привести пословицу *Не рой другому яму, сам в нее попадешь*, которая в разных вариантах многократно встречается в Ветхом Завете [см. Притч. 26:27; Еккл. 10:8]. Тем не менее, ученый отмечает, что она «встречалась также и в античные времена: у древнегреческих авторов – Эзопа, Лукиана, у древнеримских – Цицерона, Овидия, и у других писателей античности, что служит подтверждением древнего фольклорного характера данного изречения» [Дубровина 2012; 38].

Кроме того, библейские фразеологизмы русского языка данной группы могут восходить к калькам с других языков. Под калькой понимают «устойчивое сочетание слов, возникшее в русском языке в результате пословного перевода иноязычного фразеологизма» [Шанский 1987; 100]. Например, фразеологизм *от всего сердца*, неоднократно использованный в Библии [4Цар. 10:31; Деян. 8:36-38 и др.], как отмечает К.Н. Дубровина, образован как «точная калька с немецкого или голландского либо как неточная калька с немецкого в 19 в.» [К.Н. Дубровина 2012; 57].

Во вторую группу включены фразеологизмы, сформированные на базе выражений, возникающих в Библии в качестве свободных словосочетаний, но приобретшие в них иные переносные значения (*зарыть талант в землю* [Мат. 25:14-18]; *земля обетованная* [Евр. 11:9]; *избиение младенцев* [Мат. 2:16-18]; *нести свой крест* [Мат. 10: 38] и др.). Естественно, источником большинства библейских фразеологизмов данной группы стал сам библейский текст. К примеру, оборот *нести крест* представлен в тексте из Евангелия от Иоанна, как «И взяли Иисуса и повели. И неся

*крест Свой*, Он вышел на место, называемое Лобное, по-еврейски Голгофа» [Иоан 19; 16-17]. Вместе с тем, также возможно, что другие библейские выражения данной группы оказываются кальками других языков. Так, оборот *зарывать талант в землю*, восходящий к евангельской притче (Мф. 25:15-30), закрепляется в русском фразеологическом составе благодаря кальке французского выражения «*enfouir son talent*». По наблюдениям ученых, значение слова талант – «выдающиеся природные способности, большое дарование» - признается заимствованием из французского [А. Бирих, Й. Матешич 1994:45], - это может быть доказательством источника данного русского фразеологизма.

К третьей группе относят те или иные обороты, которые в своей форме не обнаруживаются в собственном тексте Библии, но семантически образованы на базе библейских сюжетов. По мнению К.Н. Дубровиной, «истории спрессованы в них» [Дубровина 2012, 46] (*валамова ослица; запретный плод; ковчег спасения; лепта вдовицы; тайная вечеря; фиговый листок и др.*)

В связи с тем, что фразеологизмы данной группы образованы на основе библейского сюжета, их источником, без сомнений, являются соответствующие библейские образы, фрагменты. Так, оборот *бесплодная смоковница* восходит к евангельскому сюжету о том, как Иисус Христос наложил проклятие на смоковницу, на которой не нашлось ни одного плода [Мат. 21:18]; фразеологизм *запретный плод* образован на основе ветхозаветного сюжета о том, как прародители человечества Ева и Адам вкусили запрещенный Богом плод [Быт. 2:15-17, 3:1-6]. Оба приведенных выражения своим лексическим составом не представлены в Библии, а возникают на основе спрессованного в них сюжета.

Притом, немало русских библейских фразеологизмов данной группы также являются кальками иностранных выражений. В качестве примера можно привести оборот

*башня из слоновой кости*, который по К.Н. Дубровиной считается калькой с французского языка. Он употребляется французским поэтом Шарлем Огюстеном Сент-Бёвом в сборнике «Размышления об искусстве» (1873): «...А более таинственный Виньи до наступления полудня возвращался в свою башню из слоновой кости» [Дубровина 2012; 53].

Таким образом, с точки зрения связей библейских фразеологизмов с Библией, в целом различаются три источника библейских фразеологизмов: собственно текст Библии, древний фольклор различных народов, кальки из других языков.

### Литература

1. *Библия*. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета с параллельными местами и приложениями. В синодальном переводе. – М.: Никея, 2016. – 1600 с.
2. *Бирих А., Матешич Й.* Из истории русских библейских выражений // Русский язык за рубежом. М., 1994 №5/6.
3. *Буянова Л.Ю.* Фразеология как культурный код познания и духовное наследие предков. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. Т. 15. № 3. С. 285–298.
4. *Дубровина К.Н.* Библейские фразеологизмы в русской и европейской культуре – М.: Флинта : Наука, 2012.
5. *Шанский Н.М.* Фразеология современного русского языка. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1985.

### ON THE SOURCES OF THE BIBLICAL IDIOMS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

In this article we consider three different sources of Biblical idioms (BI) in the Russian language. We discover that some BIs are based on the text of the Bible, others have ancient origins and existed before the Bible, and still others come from calques from other languages.

**Key words:** biblical idiom, source, Bible, calque

**Г.В. Манукян**

*(Финансовый университет при Правительстве  
Российской Федерации)*

### **АССОЦИАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИНГВОКОНЦЕПТА КРАСОТА (КУРС «РКИ»)**

В статье рассматриваются ассоциативные связи концепта КРАСОТА. Автор анализирует словарь Ю. Караулова (посредством прямого и обратного поиска), а также проводит свой эксперимент (от стимула к реакции, от реакции к стимулу). В конце делается вывод – какие семантические признаки наполняют объём лингвоконцепта КРАСОТА посредством ассоциаций.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, ассоциативный потенциал, лингвоконцепт КРАСОТА

Слушателей подготовительных факультетов для иностранных граждан необходимо знакомить в том числе и с русской национальной картиной мира. Поэтому в данной статье я решила обратиться к такому вечному понятию, как *красота*, проанализировав его ассоциативный потенциал.

При определении ассоциативных связей концепта КРАСОТА мною был проанализирован «Русский ассоциативный словарь. Ассоциативный тезаурус современного русского языка» Ю.Н. Караулова и др.; также был проведен эксперимент, участие в котором приняло 70 человек разного пола, возраста, профессии, социального статуса и географического положения.

«Русский ассоциативный словарь. Ассоциативный тезаурус современного русского языка» Ю.Н. Караулова и др. имеет 3 части, издан в шести книгах и имеет следующую структуру: прямой словарь (от стимула к реакции) и обратный словарь (от реакции к стимулу).

При выявлении ассоциативного потенциала слова *красота* в «Русском ассоциативном словаре» Ю.Н. Караулова и др. мною были выбраны следующие параметры: вид поиска – прямой поиск и обратный поиск,

возраст – от 10 до 100 лет, профессии – все, пол – любой. То есть, я расширила поиск до максимума и проверила данное слово путём прямого и обратного поиска.

Прямой поиск (от стимула к реакции) – людям «давали» слово *красота* (слово-стимул), и они отвечали первое, что придёт им в голову (слово-реакция). Данный поиск дал следующие результаты: всего реакций на данный стимул – 109, различных реакций – 71, одиночных – 53, отказов – 5. А именно: неопиcуемая – 8; спасёт мир – 7; девушка, неземная – 4, спасёт, человека – 3, девушки, души, женская, женщина, жизни, леса, моя, необыкновенная, очень красиво, природа, радость – 2, по 1 – безграничная, божественная, вечна, вечно, вещь, внешняя, временная, гармония, гибель, деньги, дивная, духи, живёт, здорово, зеркало, идеал, изящно, истинная, коса, красиво, красная, лепота, лица, любовь, мир, мужчины и т.д. [Караулов 1994, 1996, 1998; URL]. Как видно, красота у людей ассоциируется не только с положительными моментами, но и с отрицательными, причем они встречаются не так уж и редко, но, к счастью, это наблюдается лишь в единичных случаях, также, как и то, что для многих красота – в материальном достатке (*вещь, деньги*). Красота природы, несмотря на то, что это значение отдельно выделяется толковыми словарями русского языка, тоже не так часта (*природа, лес, погода, цветок*). Ну а для большинства красота является чем-то возвышенным, непонятной, но мощной силой (*неопиcуемая, спасёт мир*).

При обратном поиске (от реакции к стимулу) людям называли слово-стимул, а *красота* было словом-реакцией. Результаты выглядят следующим образом: всего стимулов, вызвавших реакцию – 319, различных стимулов – 185, стимулов, вызвавших данную реакцию один раз – 138, отказов – 0. Подробнее: девушка – 17; искусство – 14; женщина – 10; природа – 9; бабочка – 7; восхищение, прелесть – 6; лес, лик, лошадь, неопиcуемый, цветок, эротика



– 5; лицо, молодость, неземной – 4; алмаз, внешность, глаз, демонстрировать, женщины, радуга, цветы, шик – 3; балет, берёза, блеск, Венера, вещь, внешний, водопад, высоты, горы, дворец, девчата, доброта, ель, зеркало, картина, колорит, нарядный, образец, пейзаж, расческа, театр, фонтан, цвести – 2; по 1– Аника, блондинка, браслет, брови, бросать, в лесу, в театр, ваза, ванна, ведьма, вершина, весна, видеть, волосы, восхищаться, всюду, выставка, гармония, горб, грань, Греция, грудь, девочка, девушкой, деревенская, добро, добрый, долг, естественно, женский и т.д. [Караулов 1994, 1996, 1998; URL]. Здесь на первом месте – красота внешняя, а именно, женская; следом – красота понимается как нечто возвышенное (*искусство*), также в первых рядах «расположилась» природная красота.

Если сравнивать прямой поиск и обратный поиск, то можно прийти к следующим выводам. Обратный поиск, конечно же, дал намного больше результатов, чем прямой, так как и стимулов было больше. В отличие от прямого, в обратном словаре встречаются топонимы (*Греция, Франция, Италия, Рим*), религиозные наименования (*церковь, Христос*), области искусства (*театр, опера*), также часто отражено материальное (*костюм, туфли, ковер, ваза*).

Проведённый мною эксперимент также включал две части: слова, которые ассоциируются со словом *красота*, и слова, с которыми ассоциируется слово *красота*. При прямом порядке *красота*, слово-стимул, вызвала следующие реакции (расположены в иерархичном порядке): девушка (7); природа (5); женщина, лицо, мир, внешность, одежда, парень – 4; косметика, мода, фигура, человек, внутренняя – 3; пейзаж, здоровье, сила, искусство, мужчина – 2; деньги, ребёнок, глаза, пейзаж, идеал, жизнь, одежда, солнце, музыка – 1. Итак, всего реакций на стимул – 70, различных реакций на стимул – 27, одиночных реакций на стимул – 9, отказов – 0. Таким образом, современный человек на первое место ставит красоту внешнюю, за которой следует красота

природная. У респондентов красота ассоциируется со здоровьем (в отличие от словаря Ю.Н. Караулова, в котором слово *здоровье* ни разу не встречается), это в определённой степени характеризует современное общество, которое все больше времени и сил тратит на свое здоровье, ведя здоровый образ жизни (питание, спорт). Также у многих опрошенных, когда они слышат слово *красота*, возникает не только женский образ, но и мужской. Материальные блага не так часто встречаются в ответах.

Обратный порядок дал следующие результаты: счастье, любовь, очарование – 6; внешность (5); мама (3), молодёжь, радость, изящество, цветок, обаяние, привлекательность, стиль, *make-up*, идеал – 2; совершенство, бриллиант, солнце, богиня, восхищение, лето, Аполлон, гармония, Париж, сирень, коварство, снегопад, Клеопатра, мода, аромат, рассвет, бабочка, водопад, деревня, фонтан, Сочи–2014, роза, салют, балет, грязь (ирон.), тату – 1. Итого, всего стимулов, вызвавших реакцию – 70, различных стимулов, вызвавших реакцию – 45, стимулов, вызвавших данную реакцию один раз – 26, отказов – 0. Таким образом, по ответам респондентов можно сказать, что для них слово *красота* имеет положительную коннотацию (исключение – *коварство*); также следует отметить необычные формы слов (американизмы – *make-up*; сокращения – *тату*); наблюдается отражение недавних событий (*Сочи–2014*). Здесь впервые слово-реакция *красота* вызвало ироничную реакцию на слово-стимул *грязь*.

Проведённый мною эксперимент говорит о том, что общество меняется, и, соответственно, меняются приоритеты, но, всё же, такое вечное понятие, как *красота*, не претерпевает сильных изменений.

Вывод. Следующие семантические признаки наполняют объём лингвоконцепта КРАСОТА (посредством ассоциаций): внешний вид кого-либо или чего-либо,

красавица, впечатление, местность, употребление в значении междометия и в качестве сказуемого.

### **Литература**

1. *Караулов Ю.Н.* Русский ассоциативный словарь. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. В 3-х частях, 6-ти книгах / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. Кн. 1, 3, 5. Прямой словарь: от стимула к реакции. Книга 2, 4, 6. Обратный словарь: от реакции к стимулу. М., 1994, 1996, 1998. URL: <http://thesaurus.ru/dict/dict.php>.

### **ASSOCIATIONAL POTENTIAL OF BEAUTY LINGVOCONCEPT ("RKI" COURSE)**

The article deals with the associative links of the BEAUTY concept. The author analyzes the dictionary of Yu. Karaulov (through direct and reverse search), and also conducts his experiment (from stimulus to reaction, from reaction to stimulus). In the end, the conclusion is drawn – what semantic signs fill the volume of lingvokoncept BEAUTY through associations.

**Key words:** Russian as a foreign language, associative potential, linguistic concept BEAUTY

**Е.С. Овсий**

*(Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации)*

### **ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ: ТРУДНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

В связи с укреплением российско-китайских отношений число китайских студентов увеличивается год от года. В данной статье рассматриваются основные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели подготовительных факультетов в работе с китайскими слушателями, вызванные их национальным характером, и способы сглаживания этих трудностей в изучении русского языка.

**Ключевые слова:** национальный характер, менталитет, межкультурная коммуникация, педагогика, методика преподавания

Укрепление российско-китайских отношений, достигнутое благодаря ряду соглашений, привело к росту числа китайских студентов в российских университетах. В дальнейшем их число только увеличится. На заседании XVII Российско-китайской подкомиссии по сотрудничеству в области образования было принято решение увеличить общий объем двусторонней академической мобильности до 100 тысяч человек. Министр образования и науки Васильева О.Ю. отметила, что для этого необходимо более глубокое изучение русскими китайского языка в Китае и русского языка китайцами в России. Это, в свою очередь, остро ставит вопрос о нехватке специалистов, разбирающихся в китайском менталитете и понимающих, как особенности национального характера могут препятствовать успешному освоению русского языка.

Также далеко не все университеты следуют нормам о многонациональности групп при формировании групп слушателей подготовительных факультетов. В результате преподаватель может оказаться в группе, состоящей исключительно из китайских слушателей, где эти особенности проявят себя в полной мере. В данной статье мы рассмотрим самые яркие черты национального характера, препятствующие успешному обучению студента, и предложим некоторые методики, способствующие преодолению трудностей в обучении русскому языку.

Самая яркая черта китайского национального характера – коллективизм. То, что эта черта присуща китайской национальности, было отмечено рядом исследователей, таких, как Хофстеде, Шварц. Наиболее ярко это демонстрируют работы художницы Ян Ли, показывающие, насколько коллектив подавляет китаица в

таких вопросах, как свобода самовыражения, значимость своего «Я», разница положений начальника и подчинённого.

Китайский коллективизм сильно отличается от традиционного понимания этого термина, его формирование обусловлено особенным восприятием мира: по убеждению китайцев, мир человека основан на «отношениях» и «связях» [Торопцев URL 2014]. Именно отношения – каркас китайской ментальности. Китайские этнопсихологии сформировали три типа «связей»:

- отношения, формируемые социальным положением;
- родственные связи;
- связи с посторонними.

Некоторые исследователи, впрочем, отмечают, что жителям южных провинций присущ индивидуализм, нежели коллективизм. Но наиболее часто в Россию приезжают студенты из северных провинций Китая. Поэтому столкновение с китайским коллективизмом неизбежно. И именно он усложняет работу с китайскими студентами, мешая как преподавателю, так и самим студентам.

В группах, состоящих исключительно из китайских студентов, преподаватели отмечают следующую тенденцию: больше всего вопросов при предъявлении новой грамматической темы поступает от одного или двух студентов. Большая часть группы предпочитает отмалчиваться и при обращении к ним с вопросом: «Понятно ли вам?» с улыбкой кивнуть и ответить: «Да! Понятно!». Но стоит обратиться к кому-то одному из этой группы, чаще всего улыбка пропадает и следует ответ: «Нет, я не понимаю». Такая откровенность негативно встречается остальной частью группы. Любопытно, что, если слушатели из Китая прибыли в Россию только после школы, подобной линии поведения не встречается.

Это «ноу-хау» используется теми китайцами, кто уже обучался в университетах на родине. Как рассказывают сами

студенты: в их университетах слишком большие группы, и если преподаватель будет объяснять каждому, то они не успеют изучить ничего нового. Поэтому группа выбирает двоих наиболее сильных студентов, которые должны будут спрашивать преподавателя обо всём, что непонятно им, а потом, после занятий, объяснять остальным. Оно же демонстрирует нам, насколько доминирует коллективизм над индивидуализмом в китайской культуре.

Другая причина нежелания признавать непонимание кроется в стремлении слушателя «сохранить лицо». Но не своё, а преподавателя. Связь «учителя и ученика» в китайской культуре священна, так как переплетает родственные и социальные отношения. С точки зрения китайца, его непонимание материала – это неуважение к труду учителя, который уже объяснил для него эту тему. Поэтому преподавателю стоит объяснить студентам, что их трудности – это нормально. Регулярно подчёркивать, что, если им непонятно – они должны спрашивать преподавателя.

Положительная сторона глубокого уважения перед учителем есть. Китайские слушатели крайне любознательны и открыты абсолютно ко всему, что предложит им преподаватель. Работа с китайскими слушателями показывает, что особенный восторг у студентов вызывают игровые методики.

Игровые методики в работе с китайскими слушателями способствуют снятию влияния коллективизма над личностями студентов. В работе с китайскими студентами особенно эффективно показали себя «ролевые игры». Принимая предложенную роль, студент перестаёт воспринимать свои действия как собственные, а значит, и ошибки будут не его, а персонажа. Этому особое внимание уделяли авторы интенсивных методик, такие, как Лозанов и Китайгородская.

А трудолюбие китайцев, к сожалению, является «разрекламированным мифом». Китайский слушатель не

будет днями и ночами сидеть за учебниками и стремиться выполнить все заданные упражнения. Исключения составляют только тесты, хорошо знакомые ему ещё с университета или языковых курсов – их студенты готовы выполнять регулярно и в большом количестве. Во-первых, каждый человек уникален, и далеко не каждый студент, прибывший в Россию, жаждет получать знания и учиться. Во-вторых, для китайского слушателя крайне важно видеть конкретную цель для каждого своего действия.

Успешная борьба с подавлением своего «я», стимулирование студента к самовыражению на занятии, снижение величины учителя перед учеником в китайской аудитории позволит следовать принципам обучения РКИ, используемым в современной педагогике [Шмелёва 2015; 26]:

- максимальная активизация студентов на занятии;
- стимулирование обучающихся к активным коммуникативным действиям и вовлечение их в образовательный процесс является одной из главных задач преподавателя
- мобилизация скрытых личностных резервов обучающегося

В заключение подчеркнём, что всё же более предпочтительно формировать многонациональные группы слушателей подготовительных курсов. В случае с китайскими студентами мы решаем проблему коллективизма, и тем самым помогаем проявиться индивидуализму китайского слушателя. И главное – лишённые возможности говорить на родном языке в аудитории, они быстрее овладевают коммуникативной компетенцией, что является главным условием успешного владения языком.

### **Литература**

1. Будакова О.В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного

языка // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М., Буки-Веди, 2012.

2. *Маццомо Д.* Психология и Культура. – Прайм-Еврознак, 2003.

3. *Торопцев С.* Локус культуры в китайской ментальности.// Отечественные записки. Выпуск № 6– М., 2014 [Электронный ресурс] URL: <http://www.strana-oz.ru/2008/3/lokus-kultury-v-kitayskoj-mentalnosti>.

4. *Шмелёва М.В.* Интерактивное обучение как одно из требований к условиям реализации основных образовательных программ в вузах // Казанский педагогический журнал. Казань, 2015.

5. *Чернышенко О.В.* Игровые технологии как лингводидактическое средство при обучении русскому языку как иностранному // Казанский педагогический журнал. Казань, 2016.

#### **PECULIARITIES OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN CHINESE AUDIENCE: DIFFICULTIES AND PROSPECTS**

With the strengthening of Russian-Chinese relations, the number of Chinese students increases every year. This article examines the main difficulties faced by teachers of preparatory faculties in working with Chinese listeners, caused by their nationality, and ways of smoothing these difficulties in the study of the Russian language.

**Key words:** national character, stamp of mind, pedagogics, teaching methodology

**Е.В. Павлова**

*(Финансовый университет при Правительстве РФ)*

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ (НА ПРИМЕРЕ МУЛЬТФИЛЬМА)**

В настоящей статье обосновано использование аудиовизуальных средств при обучении русскому языку как иностранному. Подробно рассмотрено такое аудиовизуальное средство, как мультфильм. Выделены основные задачи применения мультфильма как средства изучения иностранного



языка. Также приведена методическая разработка на основе фрагмента мультфильма «38 попугаев».

**Ключевые слова:** аудиовизуальные средства, мультфильм, русский язык как иностранный, средства изучения иностранного языка

В эпоху информационных технологий становится необходимым привлечение аудиовизуальных средств в обучение иностранному языку (русскому языку). Одним из таких инновационных средств являются аудиовизуальные средства. В частности, аудиовизуальными средствами называют видеоклипы, фрагменты фильмов, мультфильмы, песни и прочее. В отличие от всех вышеперечисленных аудиовизуальных средств мультфильмы содержат в себе не только речевые клише, но обнаруживают культурноспецифичные ситуации коммуникации.

Одной из первоочередных задач использования аудиовизуальных средств является развитие коммуникативных навыков у студентов, изучающих иностранный язык (русский язык). В детских мультфильмах можно встретить большое количество диалогов, которые обогатят речь студентов новыми речевыми образцами, покажут ситуации употребления данных конструкций. Главное, что такое средство обучения иностранному языку, как мультфильм, безусловно, даст полную картину «живой» коммуникации учащемуся, поможет ему соотнести коммуникативную установку и реализацию её в речи. Кроме того, обеспечит студента необходимыми словами и выражениями. Существующие учебники русского языка для иностранцев, как правило, используют стилистически нейтральную лексику, что приводит к несоответствию теоретических знаний реальной практике общения. Материал мультфильмов содержит коммуникативно значимые речевые образцы, типичные для повседневного обиходно-бытового общения, что позволяет развивать речевую компетенцию учащихся в ситуативно обусловленных обстоятельствах.

Мультфильмы предназначены для детей, поэтому почти всё, что студенты видят на экране, понятно даже при наличии незнакомой лексики. Здесь необходимы умения «видеть» и «читать» ситуативные подсказки, умение использовать ситуацию в активизации речевых навыков.

Другой немаловажной задачей, реализуемой за счёт использования мультфильмов на занятиях РКИ, нам представляется закрепление грамматического материала. Русская грамматика, как известно, с трудом усваивается иностранными учащимися. После года изучения русского языка как иностранного учащиеся продолжают делать грамматические ошибки в речи, хотя все основные грамматические правила уже пройдены и усвоены. Поэтому стоит использовать мультфильм как средство закрепления уже известного грамматического материала. Применение мультимедийных фильмов на начальном этапе изучения русского языка непосредственно после освоения определенного блока грамматики обеспечивает использование правильных грамматических форм в речи. Грамматика, представленная в форме диалогов мультимедийных персонажей, становится не такой трудной для усвоения студентами. Здесь срабатывает психологический фактор: мультфильм оказывает положительное эмоциональное воздействие на любого человека, несмотря на то, что это мультфильм на иностранном языке. В нём показаны реалии, понятные любому человеку, что обеспечивает восприимчивость студента к данному языковому материалу. Иная, чем в учебниках, форма подачи грамматики даёт ключ к пониманию труднейших явлений русского языка.

Третьей задачей использования мультфильмов на занятиях РКИ видится вовлечение иностранного студента в чуждую ему языковую среду, обнаружение мотивации, заинтересованности в изучении языка. Обращение ко всевозможным грамматическим правилам, таблицам и т.п.

может демотивировать самого заинтересованного в изучении иностранного языка студента. В то время как показ мультфильма станет той мотивацией, которой не хватает слабому студенту.

Работа с любым мультфильмом начинается с его просмотра и анализа лексико-грамматического материала. Работая над эпизодами мультфильма, учащимся может быть предложено прочитать текст по ролям, озвучить пропущенные реплики, в некоторых случаях – воспроизвести интонацию героев. Также могут быть использованы упражнения, предусматривающие выход в устную речь, направленные на выработку у учащихся навыков построения монологических высказываний. Например, пересказать ситуацию от лица кого-либо из персонажей с опорой на предложенную лексику или без неё, охарактеризовать то или иное действующее лицо, озвучить эпизод, а в конце работы и весь мультфильм, рассказать аналогичный случай из своей жизни. На начальном этапе изучения РКИ следует использовать короткие мультфильмы или отрывки из них. Нами предложена методическая разработка на основе одной из серий мультфильма «38 попугаев». Данный многосерийный мультфильм хорошо подойдёт для работы с иностранными учащимися, которые только начинают осваивать иностранный язык (русский язык). Короткие серии и насыщенность языковым материалом, а также большим количеством различных тем для обсуждения, которые могут стать основой для монолога, дают ему преимущество по сравнению с другими аналогичными мультсериалами.

Методическая разработка к мультфильму «38 попугаев», серия 3 «Как лечить удава?»:

1. Прочитайте новые слова и попробуйте догадаться об их значении без словаря:

*Волноваться (1спр.) НСВ – я волнуюсь, ты волнуешься, они волнуются.*

*Не волнуйся! = Не переживай! = Не нервничай!*

*Поправиться (2спр.) СВ – я поправлюсь, ты поправишься, они поправятся. Поправляйся!*

*Ты скоро поправишься = ты скоро не будешь болеть.*

2. Прослушайте диалог:

*Мартышка: - Лежишь?*

*Удав: - Лежу, лежу.*

*Мартышка: - А почему ты лежишь? Ты, наверное, плохо себя чувствуешь? Да? Вздыхаешь? Ты заболел. А где у тебя болит? У тебя, наверное, болит голова и хвост, и всё остальное. Только не волнуйся! Ты скоро поправишься и сможешь ходить.*

*Удав: - Ну, нет! Я не никогда не смогу ходить. Никогда!*

*Мартышка: - Что ты! Я сейчас. Скорей! Удав очень болен. Надо что-то делать.*

*Удав: - Что-то мне грустно, друзья.*

*Слон: - Не переживай!*

*Попугай: - Не нервничай! Всё будет хорошо.*

3. Ответьте на вопросы:

1) Почему Удав лежит?

2) Что у него болит?

3) Почему Мартышка думает, что удав заболел?

4) Как вы думаете, Удав когда-нибудь сможет ходить?

5) Кого позвала Мартышка, чтобы помочь Удаву?

4. Посмотрите фрагмент мультфильма ещё раз. Подумайте, что случилось дальше? Почему вы так думаете?

5. Как вы можете охарактеризовать героев мультфильма? Какой характер у Мартышки, Удава, Попугая, Слона?

6. Разыграйте диалог Мартышки и Удава, передайте интонации героев.

В заключение важно ещё раз отметить, что использование аудиовизуальных материалов на занятиях

РКИ повышает мотивацию студентов, погружает их в языковую среду изучаемого языка, создаёт ситуацию «живой» коммуникации. Показ мультфильма должен быть обязательно сопровождён работой с лексико-грамматическим материалом. Мультфильм, предлагаемый студентам, должен быть использован на уроке в качестве закрепления уже пройденного лексико-грамматического материала.

### **Литература**

1. Мельник Ю.А. Мультфильм-сказка на занятии по русскому языку как иностранному: проблемный подход // Вестник ТГГПУ. 2016. №3 (45), Казань. С.190-195.

#### **THE USE OF AUDIOVISUAL RESOURCES AT THE ELEMENTARY STAGE OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN (ON THE EXAMPLE OF CARTOON)**

This paper is devoted to using of audiovisual tools for teaching Russian as a foreign. Cartoon as an audiovisual tool is particularly observed. The main problems of using cartoon as a way of learning foreign language are shown. Methodological plan of the lesson based on episode of cartoon “38 parrots” is presented.

**Key words:** audiovisual tools, cartoon, Russian as a foreign, ways of learning foreign language

**И.И. Рубакова**

*(Российский университет дружбы народов)*

#### **ВЕРБАЛИЗАЦИЯ СУБКОНЦЕПТА «СВОЕ ПРОСТРАНСТВО» НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ ЧАСТУШКИ**

Частушка – один из фольклорных жанров, который продолжает не только функционировать, но и развиваться под воздействием экстралингвистических факторов. Жанр частушки антропоцентричен, что обуславливает интерес к ближайшему и ближнему пространству, окружающему лирического героя

частушки. В статье на материале русских частушек рассматривается вербализация субконцепта «свое пространство».

**Ключевые слова:** частушка, фольклор, концепт, субконцепт «свое пространство», лексема

«Основу основ фольклорно-языковой картины мира...составляют пространственные и временные представления» [Зиновьева 2015; 7]. Каждый жанр фольклора так или иначе реализует концепт «Пространство», при этом специфика реализации напрямую зависит от особенностей этого жанра. При рассмотрении фольклорного концепта «Пространство» в русской частушке в первую очередь нужно отметить то, что концепт состоит из субконцептов: «свое» и «чужое» пространство. Как отмечают исследователи, оппозиция «свое-чужое» является ключевой. В данной статье хотелось бы рассмотреть субконцепт «свое пространство» (ближайшее и ближнее) на примере текстов русской частушки.

Для номинации субконцепта «свое пространство» используются лексемы, относящиеся к разным лексико-семантическим группам. Стоит отметить, что такие единицы объединяются в ассоциативные комплексы [Никитина 1999; 17]. Так, в один комплекс могут входить лексемы «дом», «лавка», «баня», «огород» с символическим значением «свое пространство».

Ближайшее пространство обозначается лексемой «дом», наименованиями частей дома, хозяйственных построек, мебели и т.д.: «...*Через год война закончится//Меня домой встречай!*». Также лексема «дом» выполняет символическую функцию, нередко слово употребляется:

– в значении «семья»: «*Говорила я милому: «Не с богатого я дому»*». - в значении «граница», «защита»: «*Наши девушки сидят дома за воротами*».

Наименования частей дома и предметов мебели также выполняют символическую функцию:

– Лавка. В первую очередь лавка в доме – это место общения, соединяющее как части дома (от красного угла до печи; от центра избы до печного угла), так и людей: *«Сяду я на лавочку// Возьму я балалаечку//Все пришли, все пришли//Все по лавкам сели»*.

– Окно. Это проницаемая и потому опасная граница между своим и чужим пространством. Через окна дома можно наблюдать за происходящим как внутри дома, так и снаружи: *«Я сызмала примечала//Из окошечка баских.//Бригадир дает звонок//Я гляжу в окошко»*.

– Печь. Занимала центральное место в доме, а также использовалась в ритуальных обрядах. По поверьям огонь имел очищающую силу, поэтому с образом печки в частушке связано окончание любви: *«Золотое-то колечко//Кину в печку, в самый жар»*.

– Колодец. Как источник воды колодец наделялся чрезвычайно разнообразными символическими значениями, сходными со значениями, характерными для водных пространств вообще: *«Из колодца вода льется,//Вода чистый леденец,//Чего я, девочка, затеяла?//В колодец головой»*.

Также особое внимание стоит обратить на наименование любимого человека в частушке. В связи с антропоцентричностью жанра ближайшее и ближнее пространство наполнены эмоциями, чаще всего это – любовное переживание. Некоторые из наименований любимого человека в частушках типичны только для этого фольклорного жанра. Нужно отметить, что эти наименования относятся к общему роду, так как вербализуют концепт «любовь», а не обозначают определенного человека. *Дроля* придет на покос...; *Боля* курит папиросы...; *Мой забава* не богатый...; *Ой, матаня* ты, *матаня*...; *Ягодина* мой любимый...; *Статейку* видела в окошечко...; *Идет паучка* гулять... Также в частушке встречаются лексемы, обозначающие дружеские связи. В связи с тем, что частушка – преимущественно «женский» жанр, чаще встречается

наименование «подруга»: *«Не горюй, моя подруга, // Что миленок разлюбил».*

Частушка – это песенный жанр, поэтому в текстах часто появляются названия музыкальных инструментов, это самая разнообразная семантическая группа среди наименований неодушевленных предметов, непосредственно используемых в быту, а, значит, входящих в свое пространство. Посредством этой семантической группы вербализацию получает дискурсообразующие концепты «любовь» и «разлука», они играют роль связующего элемента между героем частушки и внешним миром, либо между персонажами. Как отмечает М. О. Абдрашитова, гармонь, балалайка являются символами соединения мужского и женского начала или, напротив, указывают на невозможность их соединения [Абдрашитова 2014; 13]. Стоит отметить семантическую группу названий украшений, в текстах частушки лексемы «кольцо», «перстень», например, реализуют дискурсообразующий концепт «любовь»: *«Ой, колечко мое, // Золотая проба. // Буду милого любить // До самого гроба».* Расставание с возлюбленным также находит выражение через украшение: *«За широку реку // Колечко перебросила».* С любовными переживаниями также связаны названия сладостей, атрибутов чаепития: *«Ставь-ка, мамка, самовар, // Ко мне едет сыровар».*

К категории лексем, обозначающих ближайшее пространство, также можно отнести фитонимы, которые выступают символом героини частушки или ее окружения. «Одухотворение и почитание деревьев, вера в то, что деревья являются живыми существами, в которые перешли души умерших, и что боги выбирают себе те или другие деревья для того, чтобы жить в них, издревле было свойственно всем народам» [3, электронный ресурс]. Образ березы, конечно, является самым распространенным в частушке. Береза – это символ женской красоты, образ Родины: *«За меня растет красивая // Береза белая».*



При рассмотрении лексем, выражающих ближнее пространство, мы «выходим за ворота дома». Для обозначения этого субконцепта в частушке используются наименования пространств, созданных (или обрабатываемых) человеком. Например, «огород», «поле», «сад», «деревня».

- Огород. Номинации концепта рассматриваются с точки зрения их полезности для человека, но так как частушка зачастую строится на антинорме и языковой игре, мы можем наблюдать использование лексемы «огород» по принципу ядрового значения (основная сема – место, где что-то растет). Также огород – это граница пространств. Преграда между своим и чужим пространством: *«К огороду ставили, // Поминочки оставили»*.

– Сад. Лексема обозначает связь с внешним миром, т.к. сад – это творение одновременно и природы, и человека: *«Пойдем, подружка, в сад зеленый // Слушать песни соловья»*.

– Поле. Пространство, обрабатываемое человеком, место тяжелого труда: *«Каждый день я на работу // В чисто поле выхожу»*. Также поле – большая открытая территория, не ограниченная по вертикали, поэтому поле выступало символом освобождения от тоски, печали, грусти: *«Я несу во чисто поле: // «Поди, горюшко, гулять»*. Поле напрямую связано со стихией земли, которая воспринималась в восточнославянском фольклоре как образ матери всех людей. Однако земля – это амбивалентное пространство, сочетающее в себе не только жизнь, но и смерть. Причем смерть не только человека: *«Не моя ли мать родная // Во сырой земле лежит?»*; но и завершение природных процессов, чувств: *«Я сказала трактористу: // Запаши изменушку»*.

– Деревня. В частушках «деревня» находится в оппозиции к «городу», воспринимаясь как «свое», «родное». Стоит отметить роль параметров пространства при его оценке: в частушке традиционно малые пространства

воспринимаются как свои, а большие как чужие: *«Погуляемте, ребята, // По своим деревенькам, // Скоро-скоро нас разгонят // По чужим губернькам»*. Однако позднее лексема «деревня» приобретает негативную окраску, как нечто устаревшее, ограниченное: *«Мне теперь стало тесно // Во своей деревеньке»*.

В субконцепт «свое» пространство также входят и топонимы, но они могут выступать как в роли «своего» пространства, так и чужого. Сама же лексема «город» обозначает «чужое» пространство, создавая оппозицию деревня-город. Однако топонимы могут включаться в свое пространство с особой ситуацией, например, в военное время: *«Никогда не позабуду // Этот город Сталинград. // В этом городе погибли // Ягодиночка и брат»*. При этом пространство героя может расширяться до всей страны: *«На германской-то границе // Мой милаша воевал, // За Российскую державу // Кровь горячу проливал»*.

Пространство частушки антропоцентрично, в центре пространства находится герой, вокруг которого существует свое и чужое пространство. Отдаленность от героя является средством параметризации пространства. Номинации пространства в частушках выполняют не только описательную функцию, обозначая и характеризуя место действия, но и передают традиционные смыслы, связанные со спецификой фольклорной картины мира в целом и частушечной моделью мира в частности. Ближайшим является пространство, выраженное лексемами «дом», «печь», «лавка», «баня» и др.; фитонимами, наименованиями предметов мебели, хозяйственных построек, лексемами, используемыми для наименования любимых (чаще всего эти лексеммы используются только в частушке), друзей; ближним – лексемами «сад», «огород», «поле», «деревня».

### Литература

1. *Абдрашитова М.О.* Трансформация миромоделирующих возможностей современного жанра загадки //

Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 2 (32): в 2-х ч. Ч. I. С. 13-15.

2. *Душечкина Е.В.* Русская ёлка: История, мифология, литература // [https://www.e-reading.club/bookreader.php/1023932/Dushechkina\\_-\\_Russkaya\\_elka\\_Istoriya%2C\\_mifologiya%2C\\_literatura.html](https://www.e-reading.club/bookreader.php/1023932/Dushechkina_-_Russkaya_elka_Istoriya%2C_mifologiya%2C_literatura.html)

3. *Зиновьева И.Н.* «Фольклорно-языковая картина мира в текстах английских детских стихов nursey rhytmes: автореф.дисс. ...канд.филол.наук. М. 2015.

4. *Никитина С.Е.* Культурно-языковая картина мира в тезаурусном описании: на материале фольклорных и научных текстов: дис....д.филол.н.в форме науч. докл.

5. *Хроленко А.Т.* Семантика фольклорного слова. – Воронеж, 1992.

6. <http://porgi.ru/chastushki/chastushki-pro-internet/#ixzz4WNp6PBIn>

7. <http://www.stihi.ru/2013/08/14/2125>

#### VERBALIZING SUBCONCEPT “ONE’S OWN SPASE” IN RUSSIAN CHASTUSHKA

Chastushka is a short traditional Russian poem, has been functioning and developing under the influence of extralinguistic factors. One of the reasons for this is the specific presentation of basic concepts among which is the concept “Space”. The genre of chastushka is antropocentric, which stipulates the interest to closer and closest space of the chastushka hero. The article studies the verbalization of subconcept “one’s own space” on the material of Russian chastushkas.

**Keywords:** chastushka, folklore, concept, subconcept “one’s own space”, lexeme

**О.А. Свешникова**

*(Российский университет дружбы народов)*

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД ТВЕРДЫМИ /  
МЯГКИМИ СОГЛАСНЫМИ В ГРУППЕ  
СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ  
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Статья посвящена вопросу обучения и коррекции твердых/мягких согласных в группе студентов-билингвов технических специальностей. Предложенные в статье задания используются в учебно-методическом пособии для студентов-билингвов, обучающихся в Инженерной академии РУДН.

**Ключевые слова:** билингвизм, интерференция, твёрдость/мягкость согласных, РКИ

Интеграция современного российского высшего профессионального образования в мировую систему в рамках Болонской декларации делает дисциплину «русский язык как иностранный» все более востребованной. Российское образование популярно среди иностранных студентов, в числе которых особую группу составляют студенты-билингвы, способные «объясняться на двух языках» [Щерба 1974; 313]. Это, как правило, студенты из стран СНГ. У них сформированы навыки чтения, аудирования, говорения, они обладают большим лексическим запасом в области разговорно-бытовой тематики, но тем не менее не имеют достаточно знаний в области грамматики, орфографии, пунктуации, орфоэпии, зачастую пользуются фонетическим письмом при написании слов.

На протяжении последних десятилетий активно ведется исследование проблемы билингвизма, в том числе существует ряд работ, посвященных особенностям обучения этой категории студентов [например: Гладких, 2012; Ипатова, 2016; Маханькова, 2013 и др.]

Исследователи отмечают, что «практика преподавания русского языка как иностранного показывает, что проблемы, с которыми сталкиваются билингвы при изучении русского языка, в значительной степени отличаются от проблем других иностранных студентов» [Гладких 2012; 62]. В связи с этим на кафедре русского языка Инженерной академии РУДН был создан ряд учебно-методических пособий для студентов-билингвов нефилологических специальностей, в которых собраны научные и научно-популярные тексты, обобщаются правила грамматики, орфографии, пунктуации [Серова, Свешникова, 2018; Серова, Шабаева, 2018].

Трудности в произнесении твердых и мягких согласных в спонтанной и подготовленной речи студентов-билингвов вызваны интерференцией, результатом которой является иностранный акцент, то есть «система отклонений от произносительных норм изучаемого неродного языка [Логинова, 2017; 130].

Ошибки, возникающие в речи студентов-билингвов, связаны как с лингвистическими, так и с экстралингвистическими факторами. Лингвистическим отражением интерференции на фонетическом уровне является акцент. К экстралингвистическим факторам относят степень владения изучаемым языком, владение другими языками, гуманитарное или естественнонаучное направление специализации. В работе со студентами-билингвами важно учитывать все эти факторы, в том числе родной язык студентов.

Источниками наблюдения явились устная и письменная речь студентов-билингвов, в том числе ошибки, зафиксированные при чтении текстов.

Наибольшие трудности возникают с произношением твёрдых и мягких согласных. Важно уделять внимание правильному произношению и чтению.

Твёрдость и мягкость по-разному проявляются в графике (на письме) и произношении. В учебно-методическом пособии [Серова, Свешникова, 2017; 55-56] в разделе повторения правил орфографии выделяется подтема «Твёрдые и мягкие согласные»: обозначение твердости / мягкости на письме с помощью *ь*. Студентам предлагается обратить внимание на различие в значении слов с *ь* на конце слова (наиболее сильной различительной позиции для твердых/мягких согласных): *был – быль, цел – цель, стал – сталь, угол – уголь*.

Мягкий знак может стоять в конце или середине слова, например: *деталь – детский, полка – полька, боль – больной*.

Студенты-билингвы испытывают затруднения в определении рода имени существительного, поэтому необходимо объяснить, что слово, оканчивающееся на *ь*, может относиться как к мужскому, так и женскому роду. В случае сомнения нужно проверить по словарю.

В качестве заданий предлагаются следующие: определить значение и род имен существительных и поставить пропущенный мягкий знак в словах: *кул\_тура, пол\_за, пол\_зователь, фил\_м, нел\_зя, отдел\_ный, апрел\_, бутыл\_ка, бол\_шой, бол\_ше, наибол\_шее (значение), касател\_ная, двигател\_*.

При обучении важно учитывать «слоговой принцип русской графики» [Логина 2017; 227], то есть произнесение гласных букв *е, ё, ю, я* в зависимости от позиции в слове. Они произносятся как два звука, если: 1) находится в начале слова; 2) после гласного; 3) после разделительных твёрдого и мягкого знаков. Мягкость и твёрдость могут обозначаться на письме с помощью этих гласных, если они стоят в позиции после согласного, гласного *и* и мягкого знака. Студенты-билингвы не учитывают этот принцип в своей речи, поэтому возникают ошибки, например, *пользователь* [ползвьэтэл],

преподаватель [пр'ипь,д\ват'ел]. На письме добавляют мягкий знак для обозначения мягкости, например, «шестьнадцать», «использовать».

Твёрдость и мягкость могут быть не обозначены на письме, что вызывает трудности при чтении. В результате явления ассимиляции происходит уподобление звуков, например, шесть [шэс'т'], здесь [з'д'ес'].

Одной из основных целей обучения русскому произношению, по мнению И.М. Логиновой [там же 2017; 232], является отработка двух главных артикуляционных укладов:

– мягко-передний: все тело языка направлено вперёд, кончик языка у нижних зубов, губы растянуты в стороны;

– твёрдо-задний: все тело языка направлено назад, кончик языка не касается нижних зубов, губы в одном из положений: нейтральны перед [а], [э]; растянуты в сторону перед [ы]; округлены и вытянуты вперёд перед [о], [у].

Зафиксированы и орфоэпические ошибки в речи студентов-билингвов, которые существуют в устной разговорной речи: неправильное ударение в глаголе «звонить», множественном числе слова «торты».

В условиях звуковой интерференции категория мягкости-твёрдости согласных звуков вызывает большие трудности. В практической работе со студентами-билингвами представляется важным показывать правильный графический облик слова, его произнесение, объяснение артикуляции звуков, в которых наблюдаются затруднения.

### Литература

1. *Гладких И.А.* Особенности обучения русскому языку студентов-билингвов // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки 2, 2012. – С.60-64.

2. *Ипатова Г.Н., Серова Л.К.* Лингвокультурологический подход к созданию учебных пособий для студентов-билингвов // Вестник Российского университета

дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 1. С. 14-20.

3. *Логинова И.М.* Очерки по методике обучения русскому произношению: учебное пособие. – М.: РУДН, 2017.

4. *Маханькова И.П., Новикова Н.С., Серова Л.К., Хворикова Е.Г.* Преподавание русского языка билингвам: проблемы и перспективы // Русская словесность. 2013. № 2. С. 74-79.

5. *Серова Л.К., Свешникова О.А.* Мы подружались в Москве: интерактивное учебно-методическое пособие для студентов-билингвов технических специальностей. – М.: РУДН, 2018.

6. *Серова Л.К., Шабеева А.В.* Известные русский инженеры: интерактивное учебно-методическое пособие по лингвострановедению для студентов-билингвов инженерной академии. – М.: РУДН, 2018.

7. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

### **ORGANIZATION OF WORK ON HARD / SOFT CONSONANTS IN THE GROUP OF STUDENTS- BILINGUES OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES**

The article is devoted to the issue of teaching and correcting hard / soft consonants in a group of bilingual students in technical specialties. The tasks proposed in the article are used in a teaching book for bilingual students attending the PFUR Engineering Academy.

**Key words:** bilingualism, interference, hard / soft consonants, Russian as a foreign language

**Т.Д. Селеджиева, С.А. Дерябина**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **ВИДЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В представленной статье изучена методика применения информационно-коммуникационных технологий в процессе



развития и совершенствования слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков в процессе преподавания русского языка как иностранного. Отмечено, что использование новых информационных технологий и технических средств помогает более эффективно проводить обучение фонетике в курсе преподавания языка.

**Ключевые слова:** фонетика, мультимедиа, русский язык в Интернете, сетевые ресурсы, электронные ресурсы

В настоящее время во многих российских и зарубежных вузах ведется работа по строительству эффективной среды обучения русскому языку в сети. Одним из базовых элементов сетевого обучения (ЭСО) является портал. Портал, созданный на факультете повышения квалификации преподавателей РКИ РУДН [www.langrus.ru](http://www.langrus.ru). В данном портале имеются ЭСО:

– «Адаптационные тесты», созданные на базе учебного пособия, авторами которого являются Т.М. Балыхина, Н.М. Румянцева, Н.Ю. Царева;

– «Кабинет тестирования», в котором представлено четыре категории тестов по фонетике русского языка как иностранного;

– «Сетевой класс», в котором размещены, среди прочих, разделы: ЭСО «Русская фонетика», «Словарь в картинках», «Русский алфавит»;

При работе с данным порталом для целенаправленного формирования русской фонетической культуры иностранца можно пользоваться мультимедийной обучающей программой «Русский алфавит». Обучающийся получает звуковой, графический и визуальный образец конкретной лексической единицы одновременно, что имеет важное значение для практики обучения, так как эффект усвоения нового материала многократно увеличивается при воздействии на несколько рецептивных каналов. Обучающийся имеет возможность выбрать диктора с мужским или женским голосом. В паузы между звуковыми образцами обучающийся повторяет текст за диктором.

Автоматизация артикуляции звуков, обозначаемых буквами русского алфавита, происходит при повторении русских скороговорок. Данная программа позволяет увидеть работу артикуляционного аппарата и повторить предлагаемую поговорку.

Работая с ЭСО «Словарь в картинках», иностранный учащийся имеет возможность услышать звуковую модель конкретного слова, повторить его для автоматизации слухо-производительного навыка и запоминания.

Уровень сформированности фонологической компетенции иностранца может определяться на основе ЭСО «Тесты по русской фонетике» (Т.М. Балыхина, М.С. Нетесина). Предлагаемые тесты построены в соответствии с уровневой организацией целостной фонологико-фонетической системой русского языка. [Балыхина, Нетесина 2007; 21-28].

Для развития когнитивных способностей, активности и креативности учащихся в осуществлении учебной деятельности всё чаще используется органичное включение в учебники по изучению русского языка как иностранного заданий с использованием Интернет-ресурсов.

Такой опыт обучения был реализован в учебниках "Русский язык мой друг" и "Русский язык для вас" Т.В. Шустиковой и А.А. Атабековой [Атабекова, Шустикова 2007]. В первом из указанных учебников в конце каждого из уроков указываются адреса сайтов, которые рекомендуется посетить студентам. Так, при работе по формированию фонетических навыков в раздел «Работайте в интернете» включаются задания на разучивание песен, дается возможность работать со звучащими прозаическими произведениями, использовать аудиокниги. Методически обоснована целесообразность использования Интернета при разучивании стихотворений русских классиков, в прочтении произведения артистами или мастерами художественного слова.

В указанном учебнике описана работа с художественными аудиотекстами, с музыкальными разделами сайтов, которые позволяют учащимся познакомиться с популярными песнями. Разучивание их, по мнению Т.В. Шустиковой, не только формируют слухо-произносительные навыки, но и способствует развитию фонетической культуры речи инофона [Шустикова 2010; 315].

Данный учебный аспект работы тесно связан с развитием социокультурной и лингвокультурологической компетенций.

В последнее десятилетие активно создаются компьютерные программы для обучения фонетике русского языка. Например, раздел в мультимедиа курсе "Русский с самого начала", созданном Т.Е. Владимировой, Л.И. Ивановой, М.М. Нахабиной, В.А. Степаненко, в котором знакомство с русской фонетикой происходит в поисковом режиме и распределено таким образом, чтобы формирование слухо-произносительных навыков шло легко и эффективно. [Владиминова, Иванова, Нахабина, Степаненко 1998.]

Формирование прочной артикуляционно-перцептивной базы требует активного использования современных ИКТ, начиная с первых дней изучения русского языка как иностранного.

В заключение важно отметить, что именно гармоничное сочетание традиционных форм обучения и современных инфо-коммуникационных интерактивных средств даст желаемый высокий результат в овладении русским языком как иностранным и, в частности, в формировании русской фонетической культуры инофона.

### **Литература**

1. Атабекова А.А., Шустикова Т.В. Интернет технологии в обучении иностранным языкам. – М.: РУДН, 2007.

2. *Балыхина Т.М., Нетёсина М.С.* Тестирование звучащей речи. Методика преподавания русского языка (родного, неродного, иностранного). – Heron Press, Sofia: 2007. – С. 21-28.

3. *Богомолов А.Н.* Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному (лингвокультурологический аспект). – М.: Макс Пресс, 2008.

4. *Владимирова Т.Е., Иванова В.Л., Нахабина М.М., Степаненко В.А.* Русский с самого начала. Компьютерный мультимедиакурс. – М., 1998.

5. *Гарцов А.Д.* Электронная лингводидактика: среда средства обучения педагог. – М.: РУДН, 2009.

6. *Дерябина С.А., Дьякова Т.А., Жеребцова Ж.И.* Использование информационных технологий как способ интенсификации обучения РКИ в условиях внеязыковой среды // Русский язык за рубежом/ специальный выпуск Вьетнамская русистика – №22. – 2015.

7. *Молчановский В.В., Шипелевич Л.* Преподаватель русского языка как иностранного: Введение в специальность. – М.: Рус. яз. Курсы, 2002.

8. *Шустикова Т.В.* Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект. — М.: РУДН, 2010.

#### **ACTIVITIES USING INFORMATION TECHNOLOGIES FOR FORMING PHONETIC SKILLS**

The article studies the possibilities of modern information technologies in developing and upgrading acoustic-pronunciation and rhythmic-intonation skills in teaching Russian as a foreign language. The author mentions that information technologies and appliances intensify the process of education.

**Keywords:** phonetics, multimedia, Russian language on the Internet, network resources, electronic resources

Синор Шин Ольга

(Российский университет дружбы народов)

**ПРЕДЛОЖЕНИЯ С БЕЗЛИЧНО-ПРЕДИКАТИВНЫМИ  
СЛОВАМИ *МОЖНО, НУЖНО, НАДО, НЕЛЬЗЯ*  
В СЕМАНТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ  
В ГРЕЧЕСКОМ ЯЗЫКЕ**

В данной статье рассматривается семантическая реализация безличных предложений с предикативными словами *можно, надо, нужно, нельзя* в греческом языке.

**Ключевые слова:** семантика безличных предложений, русский и греческий язык, мотивированность

Употребление безличных предложений в русском языке, особенно в разговорной речи, интенсивно растет. Их усвоение напрямую связано с развитием всех видов речевой деятельности, таких, как аудирование, говорение, письмо и чтение. Согласно государственному стандарту I сертификационного уровня РКИ и требованиям ТБУ студент должен уметь выражать долженствование, необходимость с помощью безлично-предикативных слов *нужно, надо, можно* и *нельзя* в сочетании с инфинитивом. При освоении безличных конструкций трудности возникают у всех иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный. Связано это с несколькими факторами, основными из которых являются обширность категории безличности односоставных предложений и многообразие видов безличных конструкций, а также отсутствие аналогичных конструкций в родном языке обучающихся. Было проведено немало лингвистических сопоставительных исследований аналогичных синтаксических структур русского и английского языков, а также русского и немецкого [Зарецкий 2008; 5]. Из данных исследований видно, что, в отличие от русского языка, в английском и немецком существуют определенные синтаксические ограничения, а именно обязательное присутствие

грамматического подлежащего в предложении. В новогреческом же языке, как и в древнегреческом, распространено употребление глагольных безличных предложений. Данный вид предложений преподается как особый вид синтаксических конструкций на всех уровнях школьной учебной программы РКИ.

Как правило, учебный материал по изучению РКИ ориентирован на англоязычную аудиторию, и при изучении безличных предложений, особенно на базовом уровне, учитывается только передача смыслового значения. При таких существенных различиях с английским и немецким языками грамматико-синтаксическая структура уходит на второй план.

Однако, как показали исследования И.А. Зимней, при изучении иностранного языка обучающийся подсознательно сравнивает изучаемый язык с родным. И ощущение комфорта является важнейшим мотивационным фактором при повышении эффективности усвоения материала. Если грекоговорящим студентам знакомо безличное предложение как таковое, то введение безличных предложений как грамматических конструкций с базового уровня:

– не вызовет трудностей, таких как у англоговорящих студентов, а значит, повысит результативность;

– поможет лучше понять грамматическую систему русского языка, вследствие чего появляется высокая мотивированность и интерес к изучаемому языку.

Рассмотрим на примере наречную подгруппу безличных предложений *можно, нужно, надо, нельзя*, входящих в обязательную программу базового уровня РКИ (ТБУ) на фоне греческого.

1. *Мне **надо** ехать в университет*
2. ***Нужно** учить русский язык*
3. *Там **можно** плавать*
4. *Здесь **нельзя** курить*

Переведем эти предложения с максимальной передачей смыслового значения на новогреческий язык и рассмотрим их грамматическое строение.

*Μне надо ехать в университет*

*Εγώ πρέπει να πάω στο πανεπιστήμιο*

*Εγώ* – местоимение в 1-ом лице, ед.ч.;

*πρέπει* – собственно-безличный, неспрягаемый глагол в форме 3его лица, не имеющий числа;

*να πάω* – глагол в неопределенной форме.

Данное предложение может быть переведено на русский язык как:

*Я должен/должна ехать/идти в университет*

Несмотря на то, что в предложении присутствует местоимение в именительном падеже, данная конструкция является безличной, так как включает в себя собственно-безличный глагол *πρέπει*.

*Нужно учить русский язык*

*Είναι ανάγκη να μαθαίνουμε ρωσικά*

*είναι ανάγκη* (дословно *есть нужда*)

*είναι* полуслужебный/вспомогательный глагол в форме 3его лица, не имеющий число.

*να μαθαίνουμε ρωσικά* – инфинитивная словоформа.

Это предложение классифицируется как безличное с неопределенно-личным оттенком, так как подразумевает неактивный субъект в косвенном (в родительном) падеже *μου/σου/του/μας...*

*(Μου/σου/του...) είναι ανάγκη να μαθαίνουμε ρωσικά*

И последние два предложения

*Там можно плавать*

*Εκεί επιτρέπεται το κολύμπι (να κολυμπήσετε)*

*Здесь нельзя курить*

*Εδώ απαγορεύεται το κάπνισμα (να καπνίσετε).*

*επιτρέπεται/απαγορεύεται* – глаголы в форме 3его лица, единственного числа, страдательного залога.

*να κολυμπήσετε/να καπνίσετε* - личный инфинитивный глагол.

Эти предложения классифицируются как безличные с обобщенно-личным оттенком, так как:

- грамматически включают личный глагол в безличном употреблении;
- логический субъект – это обобщенное понятие;
- присутствует связка с инфинитивным глаголом.

Данные безличные конструкции новогреческого языка состоят из безличного глагола в сочетании с инфинитивной словоформой.

Из вышеуказанных примеров следуют два вывода:

1. в новогреческом языке есть понятие безличного предложения;
2. в случае грекоязычных студентов речь идет о семантическом и грамматическом соответствии.

Как отмечает Т.А. Барановская:

- изучение иностранного языка проходит через призму родного языка;
- при изучении иностранного языка идет осознание родного языка, вследствие этого лучше усваивается изучаемый язык.

Обучающийся должен выстроить функциональную систему для передачи смыслового/коммуникативного содержания, так как грамматически, синтаксически и морфологически системы родного и изучаемого языка могут не совпадать.

В случае грекоговорящих студентов при смысловой передаче безличных предложений с использованием предикативных слов *можно, надо, нужно* и *нельзя* мы говорим о соответствии грамматических и синтаксических форм двух языков.

Так как безличные предложения являются одной из сложнейших тем в изучении синтаксической структуры русского языка и неотъемлемой частью разговорной речи, их



введение как части грамматической системы, а не как готовой речевой формулы, с последующим расширением и углублением материала позволит решить следующие практические задачи:

- предотвратит возникновение трудностей при углубленном изучении безличных конструкций;
- повысит заинтересованность обучающегося, а значит, и результативность учебного процесса
- расширит шкалу практических заданий для закрепления материала и поможет достигнуть такие цели как:

а) развитие когнитивных умений: творческое мышление, самостоятельная исследовательская работа;

б) развитие коммуникативных навыков и языковой компетенции на грамматическом уровне.

### Литература

1. Барановская Т.А. Особенности изучения иностранного языка. Современные наукоемкие технологии. – 2011. – № 1. – С. 53-55.
2. Зарецкий Е.В. Безличные конструкции в русском языке: культурологические и типологические аспекты (в сравнении с английским и другими индоевропейскими языками), Издательский дом «Астраханский университет», 2008.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – Москва «Просвещение». 1991. Источник: [http://psychlib.ru/mgppu/ZPo-1991/ZPo-223.htm#\\$p3](http://psychlib.ru/mgppu/ZPo-1991/ZPo-223.htm#$p3)
4. Крушельницкая К.Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. - М., 1961. С. 6.
5. Мандель Б. Р. Современный русский язык: история, теория, практика и культура речи: учебник. Кн. 1. Иллюстрированный учебник. – Директ–Медиа, 2014.
6. Τσαγγαλίδης Α. Τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα: Σύνταξη. Επιστημική και δεοντική δυνατότητα με τη χρήση του μπορεί/μπορώ.

## THE SEMANTIC REALIZATION OF THE SENTENCE HEME WITH THE MODAL PREDICATES *МОЖНО*, *НУЖНО*, *НАДО*, *НЕЛЬЗЯ* IN THE MIRROR OF GREEK LANGUAGE

The present article deals with the structural and semantic analysis of the sentences containing the modal predicates *можно*, *нужно*, *надо*, *нельзя* in the mirror of Greek language.

**Key words:** semantics of impersonal sentences, Russian in the mirror of Greek language, motivation, Russian modal predicates

Тао Ин

*(Российский университет дружбы народов)*

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ В ВОПРОСАХ ПОНИМАНИЯ КОНЦЕПТА

В последние годы концепт становится все более стержневым научным термином, широко рассматриваемым в гуманитарных науках. В данной статье мы пытаемся анализировать это понятие с точки зрения культурологической лингвистики.

**Ключевые слова:** лингвокультурология, концепт, понятие, структура, культура.

В современных научных исследованиях появляется тенденция диверсификации, благодаря которой стимулируются взаимодействие и взаимопроникновение различных дисциплин, даже создаются новые научные разделы. С 80-90-х годов XX века под влиянием антропоцентризма многие лингвисты обращают внимание на человека и его менталитет, пытаются разобраться в механизмах взаимной связи и воздействия между языком, мышлением, действительностью и культурой человека. На основе их работ сформировался ряд новых научных направлений: когнитивная лингвистика, когнитивная философия, лингвокультурология и т.д. Лингвокультурология как комплексная дисциплина,

изучающая «триаду» – язык, человека и культуру, вносит в себя много понятий и терминов, связанных с менталитетом индивидуума и этноса, в том числе и термин «концепт».

Концепт – это абстрактное понятие, выраженное языковыми средствами, является некой ментальной единицей, концентрирующей знания и опыт человека по отношению к определенному предмету или явлению. Концепты «отражают различные культурные идеалы, национальный характер и национальные идеи» [Гаспарян 2018; 207].

В последние годы концепт широко рассматривается в гуманитарных науках. В данной статье мы пытаемся анализировать это понятие с точки зрения культурологической лингвистики.

Концепт начал свою историю в науке с заимствования данного термина из математической логики, в которой он изучается как целостная совокупность признаков объекта. С тех пор концепт активно входил в исследования когнитивной науки, метафизики и философии разума.

По происхождению слово *концепт* исходит из латинского слова *conceptus*, которое образовано из глагола *concipere – concipere*, означающего “зачать”. Данное слово со своими производными словами вошли во все романские и германские языки, в том числе и русский язык. В русском языкознании концепт как научный термин впервые употребляется С.А. Аскольдовым в статье «Концепт и слово», опубликованной в 1928 году в журнале «Русская речь». Это считается началом концептуально-культурологического подхода в современной науке.

Общепринятым в русской лингвистике стал концепт с начала 90-х годов прошлого столетия благодаря, в первую очередь, научным работам Д.С. Лихачева и Ю.С. Степанова, давших понятию свою обстоятельную интерпретацию. По сущности концепта Д.С. Лихачев отмечает, что «концепт существует не для самого слова, а для каждого основного

(словарного) значения слова отдельно» [Лихачев 1993; 150]. Ученый предлагает считать концепт «алгебраическим выражением значения (алгебраическим выражением или алгебраическое обозначение), которым мы оперируем в своей письменной и устной речи» [Лихачев 1993; 150]. Человек не может охватить всю полноту значения, по мнению Д.С. Лихачева, его понимают по-разному в зависимости от личного образования, опыта и социальной среды вокруг человека. В отличие от Д.С. Лихачева, Ю.С. Степанов считает концепт основной ячейкой культуры в ментальном мире человека, «это как бы сгусток культуры в сознании человека», в виде которого «культура входит в ментальный мир человека» [Степанов 2004; 43].

С другой стороны, концепт является тем, «посредством чего человек (рядовой, обычный человек, не творец культурных ценностей) сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [Степанов 2004; 43].

Как многие отвлеченные понятия, концепт до сих пор не имеет единого определения. «Имманентная сущность концептов до сих пор представляет собой белое пятно в лингвоконцептологии» [Прохорова 2018; 224].

В лингвокультурологии концепт определяется как многомерное ментальное образование, основная единица культуры. Н.Д. Арутюнова полагает, что «концепты возникают в результате взаимодействия таких факторов, как национальная традиция и фольклор, религия, идеология, жизненный опыт и образы искусства, ощущения и системы ценностей» [Арутюнова 1999; 3]. Значит, концепты тесно связаны с национальным, культурным и другими опытами человека, отражают собственные отношения или ценности человека, даже одного народа, к окружающей среде, описывая определенные предметы или явления. Е.С. Кубрякова называет концепт «квантом знаний», являющимся «оперативной содержательной единицей памяти, ментального лексикона, концептуальной системы

мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [Кубрякова 1996; 90]. В.Н. Телия трактует, что «концепт – это то, что мы знаем об объекте во всей его экстенсии» [Телия 1996; 8]. С ее точки зрения, концепт – «это продукт человеческой мысли и явление идеальное, следовательно, присущее человеческому сознанию вообще, а не только языковому. ... Концепт не воссоздается, а 'реконструируется' посредством языкового выражения и внеязыкового знания» [Телия 1996; 8].

Обобщая вышеизложенные интерпретации о концепте, полагаем, что концепт представляет собой не только само «понятие» предметов или явления, но и отношение человека к ним, т.е. внеязыковые элементы. Методологически важными считаются рассуждения Ю.С. Степанова. По мнению ученого, концепт включает в себя в основном три компонента: 1) «основной, актуальный признак» [Степанов 2004; 46], который известен всем носителям того или иного языка, той или иной культуры, считается средством коммуникации представителей определенной этнической общности, народа; 2) «дополнительный или несколько дополнительных, пассивных признаков, являющихся уже не актуальными, а историческими» [Степанов 2004; 46] – они доступны уже для представителей определенной социальной группы и для конкретного микросоциума; 3) «внутреннюю форму, обычно вовсе не осознаваемую, запечатленную во внешней словесной форме» [Степанов 2004; 46], этот компонент является наименее актуальным для носителей языка любой культуры, поскольку историей жизни слова занимаются преимущественно специалисты конкретных наук. На основе строения концепта Ю.С. Степанова В.И. Карасик различает в его структуре «образный компонент», «понятийный (информационно-фактуальный) компонент» и «ценностную составляющую» (оценки и поведенческие нормы) [Карасик 1999; 39].

Принимая мнения разных ученых, мы предпочитаем рассматривать концепт как культурную единицу в ментальности человека, которая сохраняет культурную память человека или народа, отражает их отношения и ценности, выражая в языковой форме. Содержание концепта может делиться на лингвистический смысл (понятийный) и культурный (оценочный, коннотационный) смысл. Понимать концепт необходимо с учетом контекста, помогающего выделить скрытые культурные смыслы.

### Литература

1. *Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. – М.: Яз. рус. культуры, 1999.
2. *Гаспарян Н.К.* Репрезентация концептов «родина» и «հայրենիք» (на материале русских и армянских паремий) // Вестник Российского университета дружбы народов Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2018. Т. 16. № 2. С. 207—223. DOI: 10.22363/2313-2264-2018-16-2-207-223.
1. *Карасик В.И.* Языковой личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1999.
2. *Кубрякова Е.С.* Краткий словарь когнитивных терминов. под ред. Е. С. Кубряковой. – М., 1996.
3. *Лихачев Д.С.* Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – М., 1993.
4. *Прохорова А.В.* Биполярность концепта «жизнь/смерть» в дискурсивном пространстве ранних рассказов Л. Андреева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2018. Т. 16. № 2. С. 224—241. DOI: 10.22363/2313-2264-2018-16-2-224-241.
5. *Степанов Ю.С.* Константы: словарь русской культуры: Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2004
6. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996.

## LINGUOCULTURAL POSITION ON THE UNDERSTANDING ISSUES OF CONCEPT

In recent years, the concept has increasingly become a pivotal scientific term, widely considered in the study of the humanities. In this article, we are trying to analyze this term from the point of view of cultural linguistics.

**Key words:** linguoculturology, concept, structure, culture

**К.П. Толстякова**

*(Российский университет дружбы народов)*

### ФОРМЫ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ В РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается современное направление в методике преподавания РКИ – прикладная лингвокультурология. С учетом ее специфики описываются формы внеаудиторной работы, актуальные в процессе активизации межкультурной компетенции у иностранных студентов из Китая и Южной Кореи.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, прикладная лингвокультурология, межкультурная компетенция, формы внеаудиторной работы

В начале 70-х годов XX века ученые убедили преподавателей-практиков в том, что причиной коммуникативных неудач в иноязычном общении является отсутствие знаний о реалиях. [Верещагин, Костомаров, 1999; 72]. В современном глобальном пространстве считается недостаточным только формирование коммуникативной компетенции. Появляется необходимость в создании условий для развития межкультурной компетенции, которая нацеливает на решение вопросов, находящихся на стыке языковых дисциплин и имеющих как теоретический, так и практический характер. Среди этих дисциплин следует выделить лингвокультурологию – «науку, объединяющую в

себя лингвистику, этнолингвистику, культурологию и лингвострановедение» [Шаклеин, 2012; 8].

В последнее время появилась прикладная лингвокультурология. В соответствии с ее прикладным статусом «в методике преподавания РКИ стал востребованным лингвокультурологический подход, предполагающий взаимосвязанное изучение языка и культуры и направленный на развитие иноязычной личности, способной к межкультурной коммуникации», – пишет Е.Н. Стрельчук [Стрельчук, 2016; 174].

Развитие межкультурной коммуникации связано с реалиями великого русского языка, которые предоставляют широкий спектр для анализа лингвистических явлений на занятиях с иностранными студентами. С целью выхода в живой русский язык считаем целесообразным обращаться к различным формам внеаудиторной работы.

Известно, что тексты культурологического содержания позволяют развивать коммуникативные навыки студентов, их межкультурную компетенцию в иноязычной среде. «Они содержат разнообразную культурологическую информацию о России, ее городах и известных людях, праздниках и обрядах, русском национальном характере» [Стрельчук, 2015; 580]. Среди таких текстов следует выделить художественную литературу, русский народный фольклор. В связи с этим необходимо сказать о проведении литературных вечеров, поэтических гостиных и других мероприятий, которые «запускают» в сознании иностранцев лингвокультурологические процессы. Важность данных процессов обуславливается недостаточной обширностью фоновых знаний о культуре, традициях, быте и нравах страны изучаемого языка, возможности их использования в процессе межкультурной коммуникации.

Отметим, что в первую очередь мы следуем общепринятым целям внеучебной деятельности по иностранному языку, таким, как стимулирование интереса



студентов к изучению дисциплины; расширение и углубление знаний; закрепление умений и навыков в овладении иноязычной коммуникативной деятельностью; способствование всестороннему развитию личности [<http://www.dioo.ru/fakultativnaya-rabota.html>].

Содержание внеучебной деятельности по РКИ определяется органическим единством основных направлений. Выделим некоторые из них:

- аксиологическое (пробуждает у студентов мотивы деятельности);
- прагматическое (определяется формированием у студентов навыков художественной деятельности);
- гносеологическое (подразумевает сообщение студентам сведений о стране изучаемого языка и регионе со своим национально-культурным богатством) [[https://aivazyansch8schel.edumsko.ru/articles/formy\\_i\\_metody\\_vneklassnoj\\_raboty\\_po\\_predmetu](https://aivazyansch8schel.edumsko.ru/articles/formy_i_metody_vneklassnoj_raboty_po_predmetu)].

Не менее важным пунктом, который позволяет реализовать прикладная лингвокультурология, является способ повышения мотивации студентов через активизацию их индивидуального потенциала, самовыражение путем открытия культурного наследия. Перечисленное является актуальным для учащихся из стран с коллективистическим укладом жизни. Мы имеем в виду представителей из Кореи и Китая, которые изучают русский язык в Якутии, в Северо-Восточном федеральном университете в течение шести месяцев. В предлагаемой статье рассмотрим различные виды внеаудиторных форм работы, позволяющей развивать межкультурную компетенцию китайских и корейских студентов. Выделим главные ценности нашей работы:

- поддержание живого интереса учащихся к русскому языку;
- вовлечение в процесс сотрудничества;
- получение результатов;

– обогащение новыми знаниями, опытом и новыми открытиями в процессе создания личной языковой картины мира изучаемого языка.

Следует констатировать, что учащиеся в течение нескольких лет изучают русский язык у себя на родине. Однако многие их языковые навыки и речевые умения требуют корректировки и обновления. Например, уже при первом общении с инофонами обращаешь внимание на неточности в произношении, нехватку лексического запаса и автоматизма в простых фразах, невыразительное интонирование фраз при говорении, недопонимание многих русских выражений, юмора и так называемой «русской души».

Вследствие этих проблем предлагаем учащимся принять участие в вечере русского юмора. Начинаем предварительную подготовку к мероприятию. Студенты, владеющие уровнем А2-В1, выбирают из различных источников юмористические тексты. При этом важно создать такие условия, чтобы общение в группе стало необходимым, чтобы студент выразил желание общаться, чтобы коммуникация стала для него способом самовыражения и раскрытия личности.

Следующим этапом становится просмотр стенд-апов, миниатюр из КВН-программ, праздничных поздравлений со сценками на каналах youtube, а также обработка собранной информации и упрощенная подача материала. Создание адаптированных сценариев с постановкой ударений в словах, вычитывание предложений с вопросительной интонацией, соблюдение правил фонетических законов, а также ИК-конструкций является основой работы, которая достигается методом проб и ошибок, раскрывает возможности и разрушает психологические преграды, комплексы студентов. На данном этапе очень важна поддержка преподавателя, психологическая, педагогическая и методическая. Преподаватель одновременно решает несколько задач, в ходе

работы анализирует психологический климат, состояние студента и подбирает лучший вариант с учетом возрастных, культурных особенностей студентов, их интересов, отношения к культуре изучаемого языка. Приемы аудирования, зрительного и слухового диктантов, систематической работы позволяют достичь результата через неделю активных занятий.

Кроме этого, проводятся новогодние вечера с постановками волшебных сказок, которые подбираются исходя из количественного состава групп, их активности, уровня языка и актерских возможностей студентов. Антураж, костюмы, детали украшают и дополняют интерес к углублению знаний о культуре, ценностях и нравах страны изучаемого языка.

В рамках Масленичной недели актуальны разработки сценариев по каждому дню Масленицы с мастер-классами, включающими приготовление блинов, изготовление самодельных кокошников с последующей их демонстрацией. Полагаем, что подобная работа объединяет студентов, отвлекает от трудностей адаптации, мотивирует на дальнейшее изучение русского языка, придает уверенность в своих возможностях и раскрывает внутренний потенциал.

Также участие инофонов в вечерах поэзии при грамотном подходе преподавателя позволяет корректировать фонетические пробелы студентов и формировать их интонацию, выразительную речь. Результаты данной работы можно заметить уже через две недели, но при условии, что преподаватель выступает в роли актера, психолога и педагога. Чтобы студент доверился, раскрыл свои способности, преподавателю необходимо знать его культурные, образовательные, психологические особенности, понять источник трудностей, с которыми он сталкивается. Перечислим некоторые причины, влияющие на процесс общения преподавателя и студента:

- недостаточное количество аудиторных часов для практических занятий русским языком как иностранным;
- быстрый темп речи педагога;
- индивидуальные способности каждого студента;
- смешанные группы (в нашем случае – корейские и китайские студенты).

Целенаправленная работа над созданием необходимых условий для развития межкультурных навыков иностранных студентов является многоэтапным процессом, наслаивающим на себя пласты методических экспериментов, опыта преподавателя, требующего от него возможностей выхода за стандартные рамки учебного процесса, затрат дополнительного времени и самоотдачи. Во время внеаудиторной работы мы пытаемся реализовать поиск новых приемов, непрерывных открытий и столкновений с устоявшимися стандартами на занятиях по русскому языку как иностранному, представить процесс изучения русского языка как процесс открытия нового неизведанного мира, полного впечатляющих событий через раскрытие широты русской души, нравов и обычаев, а также погружения студентов в языковую среду.

Реализация лингвокультурологических материалов, направленных на взаимопонимание народов, диалог национальных культур, позволяет использовать новые формы и подходы в изучении русского языка как иностранного. Прикладная лингвокультурология, в свою очередь, являясь молодой наукой, содержит широкий спектр возможностей в плане развития межкультурной компетенции иностранцев. В своей работе мы поставили перед собой задачу конкретизации и раскрытия потенциала различных форм работы во время внеаудиторных занятий. Результаты, которые мы достигли за короткий период времени, отражают эффективность систематической работы с китайскими и корейскими студентами, нацеливают на дальнейшее развитие межкультурной коммуникации, расширение фоновых знаний

о России. Элементы устного народного творчества, художественной литературы имеют место быть в наших разработках в качестве составляющих инструментария прикладной лингвокультурологии.

### Литература

1. *Верещагин Е.М. Костомаров В.Г.* Язык и культура. - М., 1999.
2. *Стрельчук Е.Н.* Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ. Монография. – М., 2016.
3. *Стрельчук Е.Н.* Тексты культурологического содержания для специальных целей // Слово. Грамматика. Речь: материалы VI Международной научно-практической конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях РКИ». – М., 2015. – Вып. XVI. С. 580 – 583.
4. *Шаклеин В.М.* Лингвокультурология. Традиции и инновации. Монография. – М., 2012.
5. <http://www.dioo.ru/fakultativnaya-rabota.html>
6. [https://aivazyansch8schel.edumsko.ru/articles/formy\\_i\\_metyody\\_vneklassnoj\\_raboty\\_po\\_predmetu\](https://aivazyansch8schel.edumsko.ru/articles/formy_i_metyody_vneklassnoj_raboty_po_predmetu)

### THE FORMS OF ADDITIONAL LESSONS FOR DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN

The article represents an applied linguoculturology as a modern method of teaching Russian as a foreign language. The author into consideration and described the forms of additional lessons. There are important in process of activization of intercultural competence between foreign students from China and South Korea.

**Keywords:** russian as a foreign language, applied linguoculturology intercultural competence, the forms of additional lessons

**Р.Р. Финаритра**

*(Российский университет дружбы народов)*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА НА МАДАГАСКАРЕ**

В данной статье рассматривается опыт преподавания русского языка на Мадагаскаре. В истории Малагассийского образования, русский язык существуют почти 30 лет. Его преподают в университете Антананариву, школах, лицеях провинций Мадагаскара.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, внеязыковая среда, образовательная среда, курс русского языка в Университете Мадагаскара.

Время второй республики с 1975 по 1991 годы отличается хорошими дипломатическими отношениями между Мадагаскаром и Россией. Содержание школьной программы на Мадагаскаре наполнено социалистической идеологией. Благодаря подписанным соглашениям Малагассийские студенты смогли получить образование в России. Русский язык преподают в школах, лицеях и университете Антананариву, он является одним из иностранных языков по выбору наряду с английским, немецким, начиная со средней школы. В некоторых учреждениях выбор русского языка как предмета был продиктован администрацией. Этот период характеризуется политикой малгашизации и социалистической идеологии, что привело к процветанию преподавания русского языка на Мадагаскаре.

Развиваясь на протяжении многих лет, в настоящее время русский язык на Мадагаскаре является одним из иностранных языков. Это четвертый мировой язык, распространённость является одной из причин преподавания русского языка и культуры в университете Антананариву – одном из шести государственных университетов Мадагаскара. Кроме этого, русский язык преподают в лицее

разных провинций острова. С 2000 года до сегодняшнего дня на направление «Русский язык» каждый год поступают около 50 студентов, а в лицее разных провинций русский язык изучают почти 850 учеников.

История преподавания русского языка на Мадагаскаре в Университете Антананариву на факультете искусств и гуманитарных наук, медицинском и юридическом факультетах как второго иностранного языка начинается примерно с 1970-ого года. Инициатором преподавания русского языка была профессор английского и русского языков в Отделе немецких исследований Жюльен Ранджаха. Она получила образование в России и работала над открытием направления «Русский язык» на филологическом факультете.

В восьмидесятые годы на Мадагаскаре работали приглашенные преподаватели русского языка из России. С 1985 года кафедра русского языка сотрудничает с Институтом русского языка имени Пушкина А.С. Каждый год две волны выпускников бакалавриата получают бесплатную стипендию для 10-месячной языковой практики в России. Это сотрудничество, включая полную и бесплатную поддержку, было подписано в 1985 году главой Института имени Пушкина в Москве. Студенты возвращались из России с сертификатом о повышении квалификации. Сегодня в университете Антананариву работают девять Малагасийских преподавателей русского языка. Они все учились в России во время СССР, а преподавателей лицеев- около 15, они учились в направлении русского языка.

С распадом СССР все эти формы сотрудничества прекратились, направление «Русский язык» сталкивается с новыми трудностями и вынуждено перейти на совершенно независимый курс. В 1998 ни одного студента не зачислили на первый курс, два студента поступили на второй год, а пятеро были зачислены на третий курс, один получил

степень бакалавра. В 2000-е годы число молодых людей, интересующихся русским языком, растет. Направление восстанавливает свои силы.

С 2014 года направление Русский язык относится к департаменту искусств и гуманитарных наук филологического факультета Университета Антананариву, входит в департамент иностранных языков. В настоящее время оно сотрудничает с Посольством Российской Федерации, Институтом экономики и управления города Казани.

Социализм и коммунизм Советского Союза оставили свой след в преподавании русского языка на Мадагаскаре. В это время был создан «Дом Дружбы», где была библиотека, проходили уроки музыки, организовывались занятия по русским танцам, что позволяло русскоговорящим ближе познакомиться с русской культурой и литературой России, совершенствовать уровень владения языком. Тогда же на Мадагаскаре были организованы две ассоциации: ассоциация учителей и ассоциация студентов.

С 1987 году была основана МАПРЯ или Малагасийская Ассоциация преподавателей русского языка. Цель создания этой ассоциации - обмен опытом и страстью к русскому языку. В нее входят русисты Мадагаскара: учителя средней школы, лицеев, преподаватели университета, некоторые студенты со степенью бакалавра по специальности Русский язык.

С 1988 года каждые два года в рамках совершенствования преподавания русского языка департамент иностранных языков университета, преподаватели, студенты участвуют в учебном педагогическом семинаре Малагасийской ассоциаций преподавания русского языка (МАПРЯ). В 2017 году был организован 15-й семинар. Цель мероприятия состоит в том, чтобы оценить тридцатилетний опыт для дальнейшего развития методики обучения русскому языку на



Мадагаскаре, следуя системе ЛМД (Бакалавр, Магистратура и Докторантура). В 2014 году состоялось официальное открытие семинара в Посольстве Российской Федерации. Не так давно ассоциация получила оборудование от Фонда Русский Мир.

Сегодня в практике преподавания русского языка Университета Антананариву используются учебные пособия общего типа 1976-2011 годов, разработанные российскими методистами. До настоящего времени не разработаны национально-ориентированные учебные пособия.

Можно сказать, что сегодня место преподавания русского языка на Мадагаскаре находится в положительном состоянии. Большое препятствие на Мадагаскаре представляет проблема с материалом. Сталкиваясь с этим отсутствием учебного материала, направление русский язык на Мадагаскаре держится, и преподаватели прилагают большие усилия для совершенствования преподавания русского языка с теми материалами, который у них есть.

### **Литература**

1. <http://www.persee.fr>
2. <http://www.onisep.fr/>
3. <http://matv.mg/aemr-evaluation-de-lapprentissage-de-la-langue-russe-a-madagascar/>

### **PECULIARITIES OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN MADAGASCAR**

This article examines the experience of teaching Russian language in Madagascar. In the history of the Malagasy education, the Russian language has existed for almost 30 years. He is taught at the University of Antananarivo, schools, and high schools of the provinces of Madagascar.

**Keywords:** Russian as a foreign language, teaching Russian language in the absence of a language environment, a Russian language course at the University of Madagascar, an educational environment in Madagascar

**Чжао Сяохуа**

*(Китайский нефтяной университет(Циндао))*

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ  
КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ДЕЛОВЫХ ЛЮДЕЙ»  
И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

В статье рассматриваются главные проблемы в преподавании курса «Русский язык для деловых людей», и предложены советы по их решению.

**Ключевые слова:** актуальные проблемы, Русский язык для деловых людей, пути решения.

Осенью 2013 года во время визитов в страны Центральной Азии и в Индонезию председатель Си Цзиньпин КНР выдвинул инициативу «один пояс и один путь», нацеленную на активное развитие всестороннего глубокого сотрудничества Китая с соседними странами, в том числе и Россией, странами Центральной Азии и т.д., которая представляет собой и возможность, и вызов для китайских русистов.

«Русский язык для деловых людей» представляет собой факультативный курс, ориентированный на китайских студентов третьего курса по специальности «русский язык». Задачи данного курса заключаются в том, чтобы помочь студентам овладеть основными знаниями и навыками по деловой практике и деловому этикету, соответствующими лексическими знаниями в области внешней торговли и формировать у них умение самостоятельно читать и составлять торговый контракт и коммерческие письма путем обучения соответствующим знаниям по китайско-российской внешней торговле, практической тренировки ситуационных диалогов, перевода и составления деловых писем, тем самым достигая цели сочетания знаний по русскому языку с практическими внешнеторговыми знаниями и подготавливая студентов к будущей работе.

Но в реальности по ряду причин поставленные цели курса «Русский язык для деловых людей» не могут быть полностью достигнуты. Студенты, прошедшие данный курс, обычно хорошо осваивают спецтермины и выражения во внешнеторговой области на русском языке, но слабо проявляют себя на практической внешнеторговой деятельности из-за отсутствия достаточных знаний по международной торговле. В данной статье рассматриваются главные проблемы преподавания курса «Русский язык для деловых людей», и предложены советы по их решению.

## **I. Главные проблемы преподавания курса «Русский язык для деловых людей».**

### **1. Отсутствие целесообразности учебной программы.**

Всем известно, выдающиеся внешнеторговые специалисты должны овладеть и иностранным языком, и внешнеторговыми знаниями одновременно. Но в реальности предмет «Русский язык для деловых людей», открытый на факультете русского языка далеко отличается от специального предмета «Международная торговля». Такое явление, как уделение большего внимания русскому языку как таковому, а меньшего внимания специальным знаниям по внешней торговле, уделение большего внимания знаниям, меньшего внимания практике очень распространено в китайских вузах.

Как было сказано выше, «Русский язык для деловых людей» представляет собой предмет, охватывающий широкий круг специальных знаний: платёж, расчёт, аренда, кредитование и экономическо-техническое обоснование и т.д. Если наше обучение заключается только в запоминании и переводе внешнеторговой лексики, то мы не сможем вырастить полноценных специалистов по внешнеторговой деятельности. С другой стороны, в связи с тем, что предмет «Русский язык для деловых людей» является факультативным курсом, и учебных часов тоже не хватает

для всестороннего и глубокого изучения соответствующих учебных материалов, в результате студенты не только не могут получить систематическое обучение по данному предмету, но и не обращают на него должного внимания.

### **2. Слабый уровень внешнеторговых знаний у преподавателей.**

В соответствии с языковыми особенностями предмета «Русский язык для деловых людей», требуются преподаватели, одновременно владеющие и знаниями русского языка, и внешнеторговыми знаниями. Но в настоящее время в китайских вузах преподаванием данного предмета в основном занимаются профессиональные преподаватели русского языка, которые хорошо знают русский язык, но плохо разбираются во внешнеторговых знаниях.

### **3. Однообразность методов и способов преподавания на занятиях, отсутствие инновации.**

На занятиях преподаватели обычно применяют однообразные методы и способы преподавания, не обращая внимание на диверсификацию методов. Как другие предметы по специальности русского языка, на занятиях «Русский язык для деловых людей» преподаватель является центральной фигурой образовательного процесса, механически объясняя и передавая учебные материалы, а студенты пассивно принимают всё, что получают. В результате эффективность преподавания низка.

## **II. Пути решения вышеуказанных проблем.**

### **1. Изменение учебной программы.**

С одной стороны, в условиях отсутствия преподавателей, обладающих одновременно и языковыми, и внешнеторговыми знаниями, можно поощрять студентов заранее послушать открытый другими факультетами или онлайн-предмет «Международная торговля» для того, чтобы заранее получить соответствующие внешнеторговые знания. На основе полученных внешнеторговых знаний

студентам будет легче воспринимать и языковые, и внешнеязыковые знания на занятиях, что приведёт к достижению более эффективных результатов обучения. С другой стороны, исходя из конкретных обстоятельств, вузы могут определить «Русский язык для деловых людей» как обязательный, а не факультативный курс, увеличивая его учебные часы, чтобы студенты смогли получить систематические и всестороннее обучение и тренировки.

## **2. Повышение уровня внешнеязыковых знаний и навыков у преподавателей.**

Преподаватели, преподающие курс «Русский язык для деловых людей», должны постоянно совершенствовать свои теоретические и практические знания, приспособившись к новым требованиям программы обучения и нового времени. Только в этом случае они смогут свободно применять разные методы и способы обучения в соответствии с требованиями программы и реального плана обучения, оказывая позитивное влияние на студентов и повышая эффективность обучения. В общем, для повышения квалификации преподавателей, можно применять следующие два способа: с одной стороны, можно отправлять преподавателей во внешнеязыковые компании или предприятия для проведения практики или исследований; С другой стороны, можно чаще приглашать опытных внешнеязыковых специалистов вести занятия для студентов.

## **3. Применение комплексных методов преподавания, оптимизация учебного процесса.**

Методы и способы преподавания, применяемые на занятиях «Русский язык для деловых людей», должны быть разнообразными, что позволяет студентам быстро ознакомиться со внешнеязыковыми знаниями и овладеть практическими навыками. Кроме словесных методов, в учебном процессе должны активно использоваться такие методы, как коммуникативный метод, метод ситуационного обучения и кооперативный метод, чтобы по-настоящему

была внедрена концепция обучения на практике, и студенты имели возможность практиковаться во время обучения. К тому же, еще нужно обратить внимание на практику студентов во внешнеторговых компаниях. Вузы должны активно развивать сотрудничество с известными внешнеторговыми компаниями и предприятиями, чтобы предоставить студентам больше возможности практиковаться и пригласить опытных специалистов читать тематические лекции. В этом случае студенты смогут принимать прямое участие во внешнеторговой деятельности, используя освоенные знания и навыки для решения реальных проблем, и, таким образом, реализуя свои деловые и языковые навыки.

#### **ACTUAL PROBLEMS OF TEACHING THE COURSE RUSSIAN LANGUAGE FOR BUSINESS PEOPLE AND WAYS TO SOLVE THEM**

The article presents the main problems in teaching the course "Russian language for business people", and offer tips for their solution.

**Key words:** «Russian language for business people», actual problems, ways for solution.

**Чжао Тинтин**

*(Китайский нефтяной университет)*

#### **МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ МТИ (ПИСЬМЕННЫЙ ПЕРЕВОД) КНУ**

В данной статье анализируются специфические особенности подготовки МТИ Китайского нефтяного университета. Мысль статьи состоит в том, что дисциплины магистратуры по нефтегазовому переводу должны быть прикладными. Подчеркивается важность соответствия содержания обучения с будущей профессиональной деятельностью магистров-переводчиков.

**Ключевые слова:** магистр-переводчик, образование, программа, КНУ.

Стратегия экономического развития "Один пояс – один путь", выдвинутая в 2010-х гг. Китайской Народной Республикой, имеет большое значение для развития Китая и его окружающих стран. Заместитель Министра образования КНР Лю Лиминь отметил: «Русский язык играет незаменимую роль в обеспечении строительства Экономического коридора Шелкового пути» [刘利民 2015; 2]. Видно, что для реализации стратегии требуется огромное количество специалистов по русскому языку, обладающих как специальными профильными знаниями, так и высокой квалификацией переводческой практики.

МТИ (Master of Translation and Interpreting) – один из видов подготовки магистров, цель которого ориентирована на профессиональную деятельность, а не на научно-исследовательскую деятельность. В 2007 году в Китае была введена система МТИ. По данным, в 2017 году в Китае более 20 университетов принимает МТИ (на русском языке), в том числе 21 университет принимает МТИ по письменному переводу, а 16 университетов принимает МТИ (на русском языке) по устному переводу [殷丽波 2017 ; 3].

Китайский нефтяной университет (КНУ) является самым лучшим университетом в нефтегазовой отрасли в нашей стране, в котором КНР планирует подготовить высококвалифицированных переводчиков в отрасли нефти и газа. Факультет русского языка университета начал принимать магистров-переводчиков (на русском языке) в 2011 году, и университет был среди первых вузов, которые создали магистерскую программу на русском языке «Письменный перевод». К 2017 году университет подготовил 40 выпускников, и более 50% выпускников работают переводчиками в нефтегазовой отрасли, и 30% выпускников работают в России или в странах центральной Азии. Далее остановимся на особенностях КНУ в процессе подготовки

профессиональной магистратуры «Нефтегазовый перевод»  
(на русском языке).

Модель «3+2+1»



Университет принимает студентов, кто уже четыре года изучал русский язык и хочет работать переводчиками после окончания магистратуры. Магистерская программа КНУ ориентирована на профессиональную деятельность, поэтому учебный процесс строится таким образом, что, помимо овладения теорией перевода и овладения основными понятиями о нефти, в процессе обучения ведутся специализированные лекции по переводу в нефтегазовой сфере. Например, в перечень дисциплин вошли следующие курсы: «Введение в теорию перевода», «Нефтяные технологии», «Спецкурсы по нефтегазовому переводу», «Введение в нефтегазовую отрасль» и т.д. Одним из наиболее актуальных вопросов, возникшем в процессе обучения, стала проблема нехватки знаний научных руководителей в сфере нефти и газа. Чтобы решить этот вопрос, факультет русского языка приглашает специалистов, которые работают в нефтегазовой компании много лет и



хорошо владеют русским языком, для проведения лекций и семинаров. Итак, у студентов появляется возможность заранее ознакомиться с востребованными компетенциями, что помогает выпускнику успешно решать профессиональные задачи на работе.

Далее остановимся на практике магистров-переводчиков. В отличие от научных магистров овладение требуемыми профессиональными навыками оказывается более важным для магистров прикладного характера. Безусловно, практика составляет важную часть в процессе обучения переводчиков. Учебный план двухгодичного обучения содержит практику объемом 20 зачетных единиц. На практике магистры-переводчики должны выполнить письменный перевод объемом 80 тысяч иероглифов. Университет использует все ресурсы для создания комплекса баз прохождения практики. На данный момент для студентов предоставлены 7 баз, где они могут на практике овладеть технологиями письменного перевода. Создание соответствующих профилю баз прохождения практики тоже является важным звеном в системе подготовки магистров-переводчиков. Кроме шестимесячной практики в университете проводится ряд внеурочных мероприятий, включая конкурс на лучший перевод, доклад о прочитанной теории перевода, фестиваль русской культуры и т.д. Такие мероприятия могут повысить интерес к учебе.

Перейдем к анализу формы диссертации. По образовательному стандарту Китая формы диссертации МТИ разделены на три вида: отчет о переводе, отчет об эксперименте или исследовательская диссертация. Учитывая специфику подготовки магистров нашего университета (письменный перевод в области нефти и газа), все диссертации наших магистров выполняются в форме отчета о письменном переводе. Отчет включает две части: исходный текст (на русском языке) объемом 10000 слов и обобщение по переводу объемом 5000 слов. Первые шесть

лет нет конкретного отбора тем диссертаций. Магистры могут выбрать любой интересующий их текст по нефти и газу. Но в 2017 году была разработана система отбора тем диссертаций. Каждый год для студентов предоставляется общая тематика, и они должны выполнить диссертации, содержание которых тесно связано с общей тематикой. Например, в 2017 году была определена общая тематика: «состояние чистой энергии в России». Студенты могли перевести материалы о состоянии газогидратов, метана угольных пластов или солнечной энергии в России. Такие материалы полезны ученым, которых интересуют данные темы.

## 2. Имеющиеся проблемы.

В процессе подготовки магистров по нефтегазовому переводу мы сталкиваемся с двумя главными проблемами. Во-первых, у каждого магистра-переводчика два научных руководителя: университетский научный руководитель и внеуниверситетский научный руководитель. На факультете русского языка у преподавателей не хватает знаний в сфере нефти и газа и не хватает профессиональных навыков, так как они изучали лингвистику, литературу или культуру во время учебы. Во-вторых, 70% студентов поступили в магистратуру из других университетов, где им не читали лекции о нефти и газе. Во время магистратуры им нужно самостоятельно освоить соответствующие знания. И это является одной из главных трудностей в подготовке МП (Нефтегазовый перевод).

## Литература

1. 刘利民“一带一路”框架下的中俄人文合作与交流//中国俄语教学—北京, 2015.
2. 殷丽波. 哈尔滨三所高校俄语口译教学情况调查报//内蒙古师范大学—内蒙古, 2017.

## **A STUDY ON THE TRAINING MODEL OF MTI IN CHINA UNIVERSITY OF PETROLEUM**

This paper analyzes the model of training professional translators and interpreters in China university of Petroleum. The characteristic of curriculum of MTI students in this university is practicability. At the same time, the contents of the courses are meeting the requirements of occupational translation skills in Oil industry.

**Key words:** MTI, education, program, China university of Petroleum

**Чжэн Цяньминь**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **К ВОПРОСУ ФОРМ РУССКИХ ПРЕДЛОГОВ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИИ В ИНТЕРЯЗЫКЕ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ**

Данная статья посвящена понятию термина «интерязык», также особенностям форм русских предлогов в интерязыке китайских учащихся. Представлены четыре основные формы русских предлогов в интерязыке китайских учащихся. Проанализированы причины их появления и существования с помощью некоторых примеров.

**Ключевые слова:** интерязык, особенности форм, русские предлоги, китайские учащиеся

Термин «интерязык» (interlanguage) был изначально предложен и использован Л. Селинкером, американским лингвистом, в статье «Языковые переносы» («*Language Transfer*») в 1969 году [Selinker 1969]. В работе «Интерязык» («*Interlanguage*») он впервые определяет термин «интерязык» – «interlanguage refers to the separateness of a second language learner system, a system that has a structurally intermediate status between the native and target languages» [Selinker 1972: 210], то есть «интерязык – это языковая система, являющаяся посредником между первым (родным)

и вторым (иностранным) языками» [Шаклеин, Чжэн 2017; 171].

В словаре лингвистических терминов Т.В. Жеребило «предлог» определяется как «служебная часть речи, используемая как средство синтаксического подчинения существительных (а также местоимений) другими словами в предложении и словосочетании» [Жеребило 2005; 206]. В китайском языке также есть предлоги, которые относятся к служебным частям речи и используются с существительными, но количество предлогов в русском языке больше чем в китайском языке.

Формы русских предлогов в интерязыке китайских учащихся имеют синхронность, то есть некоторые типы неправильных использований форм русских предлогов существуют одновременно и могут быть разделены на следующие четыре аспекты:

#### **1. Отсутствие предлогов или лишнее использование предлогов в интерязыке китайских учащихся.**

Из-за интерференции китайского языка учащиеся вставляют предлоги там, где их не должно быть или же, наоборот, пропускают их. Например:

- Вы долго будете в командировке?
- Только **на неделю**. (Здесь не следует вставлять предлог «на»).

В некоторых ситуациях по правилам русской грамматики нужно использовать предлоги, однако китайские учащиеся пропускают предлоги, так как в китайском языке в таких словосочетаниях предлоги не нужны. Например, такие словосочетания как *барабанить по столу / вход в парк / разница в характере / экзамен по русскому языку / лекция по литературе* в интерязыке китайских учащихся иногда отсутствуют предлоги как в следующих словосочетаниях: *барабанить стол* (敲桌子: 敲 барабанить, 桌子 стол) / *вход парка* (公园入口: 公园 парк, 入口 вход) / *разница*

характера (性格差异: 性格 характер, 差异 разница) / экзамен русского языка (俄语考试: 俄语 русский язык, 考试 экзамен) / лекция литературы (文学课: 文学 литература, 课 лекция) и т.д.

Использования родительного рода в неподходящих ситуациях и словосочетаниях в интерязыке китайских учащихся отражают переобобщение правил изучаемого языка (русского языка), которое представляет собой один из источников формирования интерязыка.

## **2. В интерязыке китайских учащихся обнаруживается неправильный выбор русских предлогов.**

Одной из причин неправильного выбора предлога в интерязыке китайских учащихся является дословный перевод словосочетаний с китайского языка на русский. Например, предложение «у неё на руках четыре книги» китайцами переведется так «у неё **в руках** четыре книги» (她的手里有四本书); и «он вырос на моих глазах» переведется китайскими учащимися как «он вырос **под моими глазами**» (他在我眼皮底下长大了).

На основе исследования языковых материалов автор замечает, что китайские учащиеся часто путают предлоги «**в**» с «**на**»; «**из**» с «**от**», «**с**»; «**после**» с «**через**» и т.д., так как в китайском языке русские предлоги «**в**» и «**на**» оказываются одним словом, а именно «**在...**», таким образом, предлоги «**из**», «**с**», «**от**» могут быть переведены на китайский язык как «**从**». Некоторые примеры неправильных использований русских предлогов в интерязыке китайских учащихся перечислены в следующей таблице:

Предлоги в русском языке	Предлоги в китайском языке	Использования предлогов в русском языке	Использования предлогов в интерязыке китайских учащихся
в	在.....	1. в Интернете 2. в субботу	1. на Интернете 2. на субботу
на	在.....	1. на каком-то этапе 2. на стадионе 3. на работе 4. на почте 5. на третий день	1. в каком-то этапе 2. в стадионе 3. в работе 4. в почте 5. в третьем дне
из	从	1. из России 2. узнать из письма	1. с России 2. узнать от письма
с	从	брать пример с него	брать пример от него*
от	从	1. от души 2. далеко от города	1. из души 2. далеко из города
после	在.....之后	после обеда	через обед
через	在.....之后	1. через несколько дней 2. через неделю	1. после несколько дней 2. после недели

**1. В интерязыке китайских учащихся русские предлоги используются с существительными неправильных падежей.**

Как известно, в русском языке каждый предлог должен употребляться с каким-нибудь определённым падежом или несколькими падежами. Например, предлог *из* используется с родительным падежом: *из* чего / кого; предлог *в* требует употребления с винительным или предложным падежами: *во* что / *в* чём. Кроме того, что китайские учащиеся не могут правильно выбрать подходящие предлоги, они также часто используют русские предлоги с существительными неправильных падежей. Например, в интерязыке китайских учащихся бывают такие сочетания как «**с помощи**» вместо «с помощью», «**в течении многих лет**» вместо «в течение многих лет», «**в понедельник**» вместо «в понедельник» и т.д. Причиной такого использования является неизменяемые формы существительных после предлогов в китайском языке.

**2. В интерязыке китайских учащихся оказывается неправильный выбор русских предлогов, и, одновременно русские предлоги используются с существительными неправильных падежей.**

В интерязыке китайских учащихся иногда некоторые типы неправильных форм русских предлогов существуют одновременно. Например, сначала учащиеся выбирают неправильный предлог и после данного предлога используют неподходящий падеж. В интерязыке китайских учащихся может быть такое сочетание как «**после неделю**», в котором и предлог, и падеж существительного оказываются неправильными.

В результате проведённого анализа автор пришёл к выводу, что русские предлоги используются в интерязыке китайских учащихся в неподходящих ситуациях или с существительными неправильных падежей.

### Литература

1. *Жеребило Т.В.* Словарь лингвистических терминов. – 4-е изд., испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2005.

2. *Шаклеин В.М., Чжэн Цяньминь* Интерязык: в поисках уточнения термина // *Международный научно-исследовательский журнал*. – Екатеринбург, 2017.

3. *Selinker L.* Language Transfer // *General Linguistics*. – 1969.

4. *Selinker L.* Interlanguage, *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1-4), 1972.

### **TO THE PROBLEM OF THE FORMS OF RUSSIAN PROPOSITIONS AND THEIR USING IN CHINESE LEARNERS' INTERLANGUAGE**

This article is devoted to the concept of the term "interlanguage", as well as to the specialties of the forms of Russian propositions in Chinese learners' interlanguage. Four main forms of Russian propositions in Chinese learners' interlanguage are proposed. The reasons for their appearance and existence are analyzed by some examples.

**Key words:** interlanguage, specialties of the forms, Russian propositions, Chinese learners

**Чинь Тхи Зыонг**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНЫЕ ОБОРОТЫ РЕЧИ СО ЗНАЧЕНИЕМ УДИВЛЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НОСИТЕЛЯ ВЬЕТНАМСКОГО ЯЗЫКА**

В настоящей статье осуществлён анализ русских эмоционально-экспрессивных оборотов речи (ЭЭОР) на лексическом уровне выражающих значение удивления с позиции вьетнамской лингвокультуры. Обнаружено, что один и тот же русский ЭЭОР со значением удивления с точки зрения носителя вьетнамского языка может иметь несколько эквивалентных эмоционально-экспрессивных конструкций.

**Ключевые слова:** ЭЭОР, значение удивления, знаменательное слово, эквивалентная эмоционально-экспрессивная конструкция



ЭЭОР в любом языке является одной из актуальных проблем для исследователей. Не является исключением и русская разговорная лексика, которая характеризуется наличием богатых языковых средств, отличающихся экспрессивностью и нередко яркой эмоциональностью. С этой точки зрения «особую актуальность приобретают исследования, позволяющие рассматривать язык в его взаимодействии с культурой» [Шаклеин, Микова 2015; 4]. Ряд русских лингвистов исследуют ЭЭОР на разных уровнях языка, например, фонетическом уровне (Н.И. Жинкин, Л.Г. Златоустова, И.Г. Торсуева и др.), лексическом уровне (И.В. Арнольд, В.П. Берков, Э.А. Вайгла и др.), морфологическом уровне (И.В. Арнольд, М.Н. Кожина, Д.Н. Шмелев и др.), синтаксическом уровне (Г.А. Золотова, Е.М. Вольф, М.В. Всеволодова и др.), на уровне пунктуации (О.В. Александрова, А.Н. Мороховский, Ю.М. Скребнев и др.). Среди ЭЭОР наиболее значимыми и частотными являются те из них, которые выражают одно из ярко выраженных состояний языковой личности – удивление. В настоящей статье рассматривается то, что русский ЭЭОР со значением удивления употребляются как краткая, непосредственная и мгновенная реакция на что-то неожиданное, непонятное в лексическом аспекте. Такое словесное выражение придает процессу коммуникации «особую смысловую емкость, эффективность, эмоциональность и воздействующую силу» [Меликян 2001; 14].

В состав ЭЭОР со значением удивления нередко входят такие служебные части речи как междометия (*ах, ой, а, тьфу, фи, ба и т.д.*), частицы (*как, ну, неужели, будто и т.д.*). Их компонентами могут быть и знаменательные слова. Наблюдения показывают, что в состав ЭЭОР со значением удивления чаще всего входят существительные (*бог, господи, батюшки, матушки, отцы, мама, мамочка, черт и др.*), глаголы (*видал, выдумал, пошалуй, помилуйте, скажите,*

пожалуй, здравствуй и др.), наречия (как, отчего и др.). Однако в качестве компонента ЭЭОР знаменательные слова теряют своё лексическое значение. Это можно подтвердить с следующими примерами:

- **Батюшки!** - *Изумился тонкий.* - **Thiên địa ơi!** Misa! Bạn thân ngày nhỏ của tôi! Cậu từ đâu tới đây? (Перевод Фан Хонг Занга)  
- *Миша! Друг детства! Откуда ты взялся?* (А. Чехов. Толстый и тонкий).

- **Батюшки, да что же это?** (М. Горький. На дне). - **Cha mẹ ơi,** sao lại thế? (Перевод Хонг Фи).

Здесь знаменательное слово «*батюшки*» в разных ЭЭОР со значением удивления потеряло своё лексическое значение «*то же, что отец*» [Ожегов 1982; 37]. Оно превратилось в средство выражения эмоции и на вьетнамский язык переводится с помощью «устойчивых словосочетаний с идиоматическим значением – восклицательные обороты речи» - «*thiên địa ơi, cha mẹ ơi, trời ơi*» [Зиен Куанг Бан 2005; 190].

Отсутствие лексического значения встречается также у глаголов, составляющих ЭЭОР со значением удивления. Приведем несколько примеров:

- **Выдумал!** *Этаких у нас отродясь не бывало!* (А. Чехов. Ванька) - **Thật là bất ngờ!** *Này cô Pelageya, ông quay sang người đây tớ gái nói, cô liệu kiếm quần áo cho quý ông thay đi.* (Перевод Фан Хонг Занга)

- **Вот не ожидал!** *Пелагея – обратился он к горничной – дайте гостям переодеться во что-нибудь.* (А. Чехов. Крыжовник)

- **Chuyện chi lạ!** *Chẳng khi nào mà trên nhà lại chứa chấp cái giống chó này!* (Перевод Фан Хонг Занга)

В этих ЭЭОР форма прошедшего времени глаголов «выдумал» и «ожидал» не говорит о том, что обозначаемые ими действия имели место в прошлом. Данные глаголы не обозначают, ни действия, ни состояния. Составляя вместе с другими компонентами единое целое, они прежде всего выражают эмоцию удивления говорящего. В связи с этим, В.Ю. Меликян отмечает, что «значение ЭЭОР связано с экспрессивно-эмоциональной и волевой сферой поведения человека, непосредственным выразителем которой они являются, и не вытекает из номинативных значений слов, входящих в их структуру» [Меликян 2001; 11-12].

В действительности, понимание и усвоение русских ЭЭОР как особого типа лексической и синтаксической единицы, характерной для устной речи, представляют большие трудности для вьетнамских учащихся. Например, ЭЭОР со значением удивления, в состав которых входят знаменательные слова *Вот история!*; *Вот новость!*; *Вот компот!*; *Странная фантазия!*; *Какими судьбами!*; *Выдумал!*; *Скажите!*; *Вишь!*; *Право?*; *Чучело!* и т.д. Наличие знаменательных слов в таких оборотах может привести вьетнамских учащихся к заблуждению, их неправильному толкованию. Покажем это на следующих примерах:

- *Скажите!* - возразила Варвара Павловна.  
(И.Тургенев. Дворянское гнездо).

- *Выдумал!* Этаких у нас отродясь не бывало! (А. Чехов. Ванька).

В составе данных ЭЭОР «Скажите!» и «Выдумал!» лишены номинативной основы. Эти глаголы не сохраняют в себе ни грамматического (вне ЭЭОР «выдумал» - глагол несовершенного вида, прошедшее время, единственное число, мужской род, «скажите» - глагол совершенного вида, повелительное наклонение), ни семантического значений (вне ЭЭОР «выдумал» - «придумать, изобрести», «скажите» - «владеть устной речью, владеть языком»). Если бы

вьетнамские учащиеся не приняли во внимание эту специфику оборота, получилось бы совершенно абсурдное буквальное понимание как «*Anh nghĩ thế đấy!*», «*Anh nghĩ ra rồi cơ đấy!*», «*Hãy nói đi!*». В таких случаях русские ЭЭОР со значением удивления «*Скажите!*», «*Выдумал!*» должны соответствовать тем вьетнамским конструкциям, которые экспрессивно передают эмоцию удивления, например «*Quái lạ!?, Không lẽ nào!, Thật vậy chẳng?, Thế ư?, Ra thế!*».

Итак, по формальным признакам неноминативные ЭЭОР в целом, и ЭЭОР со значением удивления, в частности, особенно со знаменательными словами, могут ничем не отличаться от обычных предложений, что нередко приводит к их неадекватному пониманию и усвоению.

Кроме того, следует также помнить, что один и тот же русский ЭЭОР со значением удивления во вьетнамском языке может иметь несколько эквивалентных эмоционально-экспрессивных конструкций. Например, оборот «*A!*» во вьетнамском языке имеет такие эквиваленты, как *A!*; *À!*; *Thế nào?*; *Hả?* и т.д. Однако это не значит, что при передаче русских ЭЭОР со значением удивления учащиеся могут употребить любое высказывание, выражающее удивление во вьетнамском языке, поскольку эмоция удивления может выразить разные оттенки: удивление с оттенком недоверия, удивление с оттенком неудовольствия, удивление с оттенком радости, удивление с оттенком страха и т.д. Следовательно, учащиеся должны понять и усвоить все тонкости русских ЭЭОР, затем выбрать оптимальный соотносительный вариант с точки зрения носителя вьетнамского языка.

Таким образом, один и тот же русский ЭЭОР со значением удивления может иметь во вьетнамской лингвокультуре несколько эквивалентов, и, наоборот, одна и та же вьетнамская эмоционально-экспрессивная конструкция может выступать в качестве эквивалента для нескольких ЭЭОР в русской языковой традиции. Благодаря такому

свойству ЭЭОР отражается лексическое богатство устной речи в обоих языках.

### **Литература**

1. *Меликян В.Ю.* Словарь: Эмоционально-экспрессивные обороты живой речи. – М., 2001.
2. *Ожегов С.И.* Словарь Русского языка. - М., 1982.
3. *Зиен Куанг Бан.* Грамматика вьетнамского языка. – Х., 2005
4. *Чехов А.П.* Рассказы и повести. – М., 2016.
5. *Шаклеин В.М., Микова С.С.* Лингвокультурное содержание языка: монография. – М., 2015.

### **EMOTIONAL-EXPRESSIVE TURNS OF SPEECH WITH THE MEANING OF ASTONISHMENT IN RUSSIAN FROM THE PERSPECTIVE OF A VIETNAMESE SPEAKER**

The article analyzes Russian emotional-expressive turns of speech (EETS) with the meaning of astonishment at the lexical level from the position of the Vietnamese linguoculture. One and the same Russian EETS with the meaning of astonishment from the perspective of a Vietnamese speaker can have several equivalent emotional expressive constructions.

**Keywords:** EETS, meaning of astonishment, content word, equivalent emotional-expressive construction

**Ши Юнчжень, Е.А. Рубцова**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

В статье обосновывается целесообразность и необходимость сопровождения работы над художественным текстом в иностранной аудитории лингвострановедческим комментарием; описаны компоненты его составляющие, в

соотнесенности с этапами работы над художественным произведением.

**Ключевые слова:** лингвострановедческий комментарий, лексика с национально-культурным компонентом, художественный текст

В семидесятых годах XX века Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, реализуя идею соизучения языка и культуры, ввели в практику термин «лингвострановедение», под которым согласно авторам следует понимать «аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения» [Верещагин, Костомаров 1990].

Большой вклад в решении проблемы познания инофонами русской культуры был внесен учеными, разрабатывающими лингвокультурологическую концепцию. Исследования В.В. Воробьева, Ю.Е. Прохорова, В.М. Шаклеина достоверно показывают, что непосредственное познание культуры возможно через анализ языковых фактов. Лингвокультурологический подход опирается на кумулятивную функцию языка, благодаря которой в нем запечатлевается, хранится и передается опыт народа. При этом язык изучается как феномен культуры, национального видения мира, национального менталитета.

Важнейшим средством приобщения иностранных студентов к культуре страны изучаемого языка являются произведения художественной литературы, которые позволяют знакомить учащихся с культурными и духовными ценностями народа, особенностями менталитета и жизни социума. «Язык служит не только способом художественного общения, но и основным репрезентантом

этнокультуры, воплощаемой в языковой личности писателя, его идиостиле» (Прохорова 2018: 225).

Художественные тексты широко используются в процессе обучения русскому языку как иностранному, так как отражают иноязычную для учащихся культуру, картину мира, изучение которых представляет большую значимость для формирования положительного образа России. Так, по утверждению Е.Н. Стрельчук, «концептуальная, языковая и научная картины мира, находящиеся в тесной взаимосвязи друг с другом, способствуют формированию положительного образа России при опоре на лингвокультурные единицы» (Стрельчук 2016: 23).

В целом методика обучения иностранным языкам, по мнению И.И. Халеевой должна «опираться на аутентичный инофонный текст как единицу коммуникации (продукт текстовой деятельности), в котором манифестируются специфические признаки другого (иноязычного) лингвосоциума» [Халеева 1989].

Однако, произведения русской литературы трудны для восприятия китайскими учащимися. Причинами неадекватного восприятия, с одной стороны, является недостаточное владение лексикой русского языка, с другой стороны, отсутствие фоновых знаний, «специфика этнопсихологического склада и национальной ментальности, принадлежность к тому или иному типу культур (индивидуалистическому или коллективистскому). Например, представителям коллективистских культур часто очень нелегко адаптироваться в пространстве индивидуалистической культуры, в то время как люди, разделяющая индивидуалистические принципы практически не испытывают трудностей» (Федотова, Миллер 2018: 195).

Особые затруднения вызывают единицы языка, которые в своем значении содержат национально-культурный компонент. Этим продиктована необходимость формирования у учащихся определенного объема фоновых

знаний, требующихся для восприятия конкретного художественного произведения. При этом следует ориентироваться на носителя конкретного языка, принимать во внимание национальную культуру учащегося.

Таким образом, изучение художественных произведений в процессе обучения русскому языку как иностранному китайских учащихся должно сопровождаться лингвострановедческим комментированием, обеспечивающим одновременно понимание текста с точки зрения содержащейся в нем прагматической информации и восприятие текста путем усвоения его этического и эстетического содержания. Лингвострановедческий комментарий поможет китайским учащимся понять идейную направленность произведения, осознать его место и значимость в развитии литературы и культуры страны изучаемого языка.

Адекватное восприятие текста можно достичь только в случае комплексного подхода в работе над текстом, не противопоставляя разные виды работы (лингвистическую, страноведческую, стилистическую), а чередуя, совмещая их в зависимости от конкретных задач.

Специфика лингвострановедческого комментария определяется: соотносённостью с этапами работы над художественным произведением, своеобразием материала и форм комментария на том или ином этапе. Целесообразным представляется выделение четырех этапов: 1) предварительный этап (работа преподавателя – диагностика конкретных трудностей изучаемого текста); 2) вводный комментарий; 3) комментарий в процессе работы над текстом; 4) самостоятельное комментирование учащихся (задания к прочитанному тексту).

Рассмотрим более подробно задачи каждого из названных этапов на примере работы с рассказом А.И. Солженицына «Матрёнин двор» в китайской аудитории.

1. Предварительный этап. На данном этапе



необходимо, во-первых, выявить те возможные трудности, которые осложняют восприятие рассказа, во-вторых, определить формы комментария, которые будут наиболее эффективно способствовать снятию этих трудностей в процессе работы над текстом, отобрать наиболее значительные словесные образы и на конкретных примерах раскрыть их идейно-художественную нагрузку, экспрессивную характеристику тех или иных реалий. На предварительном этапе отобранный и классифицированный материал распределяется по основным стадиям работы над текстом.

2. Вводный комментарий. Его основной задачей является органичное соединение элементов собственно лингвострановедческого и исторического комментария с некоторыми историко-литературными фактами. На данном этапе комментируются наиболее значимые реалии, характеризующие время и события: сведения о писателе (биографическая справка), о произведении, над которым предстоит работать, об отражаемой эпохе.

Наибольшая эффективность вводного комментария достигается при обращении к зрительной наглядности: произведения искусства, кадры из документальных и художественных фильмов, иллюстрирующие инонациональные реалии. Зрительные образы устанавливают непосредственную связь изучаемой русской лексики с предметами и явлениями объективной действительности, содействует развитию образного и понятийного мышления на русском языке.

3. Комментарий в процессе работы над текстом ориентирован на восприятие учащимися семантизируемого лингвострановедческого материала (с помощью перевода на китайский язык, через русскую синонимику или толкование на русском языке), предваряет или заключает чтение всего рассказа или соответствующего эпизода.

Так, например, при работе с рассказом А.И. Солженицына «Матренин двор» такие слова *как изба, валенки, печка*, ставшие интернациональными, не требуют дополнительного толкования, в то время как слова: *горница* (俄式房间 – неотапливаемая, чистая комната в крестьянском жилище у народов Восточной Европы, использовалась как парадное помещение, иногда – как кладовая (*клеть*); могла строиться на верхнем этаже); *добротный* (高质量的, 非常好的 – отличающийся высоким качеством, обладающий большой прочностью) на китайский язык переводятся пространно и требуют дополнительного комментария. Отдельной работы требуют и слова, употребляемые в значении, не отмеченным переводными словарями. Так, например, слову *вязанка* словарь дает перевод 一捆柴, 一捆草 со значением «связка чего-либо»; в рассказе же слово употребляется в значении «вязаная одежда» и многие другие.

4. Наиболее методически сложная задача – это приобщить студентов к самостоятельному комментированию. Для того чтобы задания к прочитанному тексту способствовали освоению изучаемого языка, совершенствованию речевых навыков, они должны носить поисковый характер, вызывать потребность учащихся самостоятельно обратиться к прочитанному тексту на новом уровне понимания, вызывать необходимые жизненные и литературные ассоциации. Обратим внимание, что это относится к продвинутому этапу обучения, когда главной задачей является развитие навыков свободной устной речи.

Таким образом, лингвострановедческое комментирование художественных текстов, представленное разными аспектами, но являющиеся составными частями единого комплексного комментария, позволяет обеспечить целостность восприятия изучаемого произведения иностранными учащимися.

## Литература

1. Большой русско-китайский словарь. Под ред. Liu Zerong. Пекин. Изд-во: «Shang wu yin shu guan», 1992.
2. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. М., 1990.
3. *Прохорова А.В.* Биполярность концепта «жизнь/смерть» в дискурсивном пространстве ранних рассказов Л. Андреева // Вестник Российского университета дружбы народов Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2018. Т. 16. № 2. С. 224—241. DOI: 10.22363/2313-2264-2018-16-2-224-241.
4. Словарь русского языка. Под ред. Ожегов С.И. М.: Русский язык, 1984.
5. *Стрельчук Е.Н.* Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ: дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2016. 357 с.
6. *Федотова Н.Л., Миллер Л.В.* Особенности адаптации иностранных студентов к русской лингвокультурной и образовательной среде // Вестник Российского университета дружбы народов Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2018. Т. 16. № 2. С. 191—206. DOI: 10.22363/2313-2264-2018-16-2-191-206.
7. *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). —М.: Высшая школа, 1989.

### THE LINGUISTIC-CULTURAL ANALYSIS IN THE STUDY OF LITERARY TEXTS

The article proves the use of linguistic-cultural analysis while working on literary texts in a foreign class; the areas of it are described in accordance with the stages of working on a literary text.

**Keywords:** linguistic-cultural analysis, vocabulary related to culture, literary text.

**К.Ю. Шиманская**

*(Мессинский университет)*

**СОВРЕМЕННАЯ ЭПИТАФИЯ.  
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ  
ТЕКСТОВ**

В настоящей статье мы провели лингвокультурологический анализ текстов современных эпитафий на примере русского корпуса. В ходе исследования были выявлены основные структурные и языковые особенности жанра современных эпитафий.

**Ключевые слова:** эпитафия, лингвокультурология, жанр, русский язык.

Прежде чем приступить к анализу эпитафий с точки зрения синхронии и диахронии, уточним термин «эпитафия».

В его определении практически все проанализированные источники сходятся к следующему: «1. Надгробная, надмогильная надпись, преимущественно стихотворная; 2. Литературное произведение, написанное по случаю смерти кого-либо или утраты кого-либо» [Малый академический словарь 1984]. Что касается самого термина эпита́фия, он, как и сама эпитафия, является заимствованным и приходит в русскую культуру из французского языка: «через франц. *épitaphe* из лат. *epitaphium* от греч. *ἐπιτάφιον* – то же от *τάφος* "могила"» [Этимологический словарь русского языка 1973].

Эпитафия имеет древнейшую историю. Как надгробная речь берет свое начало в Древней Греции, таким образом, традиция эпитафии восходит к 5 веку д.н.э, и основоположником жанра принято считать Симонида Кеосского. Широко распространенная в античном мире, в римскую эпоху ее эквивалентом являются *laudatio funebris*. В средневековой Европе традиция написания эпитафий находит свое продолжение вплоть до наших дней. Стоит выделить соответственно два направления: надгробные

надписи, простые, в прозаической форме, и более сложные, написанные в стихотворной, и собственно литературно-художественный жанр – поэтические произведения, стилизованные под эпитафии, или же эпитафии сатирического характера, которые более близки к эпиграммам.

Начиная с конца XVII, когда эпитафия появляется в России, жанр начинает активно развиваться. Как отмечает Т.С. Царькова: «Будучи явлением заимствованным ..., попав на русскую почву, жанр ответил насущным социокультурным запросам времени, прижился в России и начал самостоятельное развитие» [Царькова 1998]. Начиная с XVIII и до первой половины XIX жанр расцветает и наряду с существующей уже классической эпитафией появляются ее новые виды: автоэпитафия, лирическое стихотворение на смерть близкого человека, сатирические эпитафии, приближающиеся по своей форме к эпиграммам. Несмотря на кризис жанра, который начался в конце XIX века и продлился на протяжении всего XX века, эпитафия продолжает существовать и развиваться как литературный жанр в соответствии с современными реалиями. В нашей статье мы анализируем тексты современных эпитафий с лингвокультурологической позиции.

Эпитафия чаще всего сохраняет свое традиционное написание. Характерные черты жанра были заложены еще в древнюю эпоху и сохранились до наших дней. Краткость и лаконичность текстов древних эпитафий была обусловлена, с одной стороны, ограниченными размерами могильной плиты, с другой стороны, в текстах чаще всего присутствовало обращение к спешащему мимо «прохожему» и значит, «по необходимости, малословна и ясна». Другой характерной чертой эпитафии был тип повествования. Обращение в ней могло быть «а) к покойному, либо б) от имени почившего к живым (чаще всего опять-таки к «прохожему»), либо в) от имени самого камня или к

лежащему под ним, или к еще идущим мимо» [Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов 1925]. Необходимо указать еще один формальный признак эпитафии – это «очерченность главной темы, события – присутствие смерти, даже если она не называется в тексте, то подразумевается всегда. Жанр монотемен, он всегда – итог жизни, даже если этот итог выражается лишь как трагическое восприятие смерти, на эмоциональном уровне» [Царькова 1998].

В настоящей статье мы провели анализ текстов современных эпитафий за период с семидесятых годов XX века до наших дней, представленных на портале НКРЯ с точки зрения лингвокультурологии. Нами был проведен отбор единиц и в ходе анализа было установлено, что в литературных источниках присутствуют все основные виды эпитафий, такие как непосредственно надгробные надписи, посмертная эпитафия, автоэпитафия, эпитафия-эпиграмма. Несмотря на то, что имеют место также эпитафийные названия, в рамках данной статьи их анализ проводиться не будет.

В достаточной мере представлено цитирование собственно надгробных надписей. Например, простых и спокойных, которые только констатируют факт: «И в память погибшего отца Сиркиса Семена Моисеевича»<sup>3</sup>; или же торжественных: «Неизвестный солдат - всегда солдат»; полных горя: «Скоро встретимся», ироничных: «Мир ловил меня, но не поймал. Но все равно \*\*\*<sup>6</sup> два раза в день» или «Ну что, жлобы из профсоюза, теперь вы поверили, что я болел?»; жизнерадостных: «Здесь лежит обжора, объевшийся искусством».

Посмертные эпитафии также широко представлены в современной поэзии. Построенные в форме лирического

---

<sup>3</sup> Все примеры данной статьи взяты из НКРЯ.

стихотворения, они имитируют произведения российских поэтов XIX века: «... озаглавленные «Эпитафия», где название метафорично. Это не та эпитафия, которая могла появиться и в журнале, и на надгробии, как это было в XVIII в. Повод к написанию тот же - смерть близкого человека, но форма произведения уже заставляет говорить о другом типе стихотворения — переходном от жанра эпитафии к жанру элегии» [Царькова 1998]. Таким примером может быть стихотворение Н.Н. Ушакова *Семен Прохорович* из которого мы представим только отрывок, финальную часть: Как все волшебники / он исчез в никуда / он ушел незаметно, / но, если знаете его могилу, / наберите У/60/38/25 [шестьдесят тридцать восемь двадцать пять], / а эпитафия готова: / «Он был человек».

Здесь мы можем выделить следующие черты классического жанра: тип повествования традиционный – поэт обращается к живым; главная тема метафорически обозначена – уход в никуда, указана личность умершего, перечислены заслуги умершего. В этом случае эпитафия не ограничена канонами малого жанра и выступает в форме элегического повествования о жизни покойного.

Еще одним видом, нашедшим свое выражение в последние годы прошлого века и в самом начале нынешнего, является автоэпитафия. Примером ее может служить *Эпитафия* Е.Л. Кропивницкого: Я военный человек: / Дрых в казармах, спал в болоте. / Воевал я целый век / Защищая землю, вроде. / Мне едино чья земля, / Чьи по ней гуляют рыла. / Я убит. Похерен я. / И земля моя – могила.

Тип повествования в настоящей эпитафии от почившего к живым также является типичным элементом классической эпитафии. Напрямую указана главная тема, перечислены заслуги почившего. Полная горь и безысходности надпись подводит итог жизни умершего.

Эпитафия, выраженная в форме сатирической эпиграммы, также широко распространена в конце прошлого

и начале нынешнего века. Такого рода поэтическое произведение имеет ряд отличий от традиционной эпитафии. В работе, посвященной русской стихотворной эпитафии XIX-XX века, Т.С. Царькова рассматривает эпитафию-эпиграмму как пародийное межжанровое образование и определяет ряд различий между эпитафией-эпиграммой и традиционной эпитафией: «Эпитафия дидактична и панегирична. Эпитафия-эпиграмма насмешлива, иронична, карикатурна, гротескна. Эпитафия пишется добродетели, эпитафия-эпиграмма – пороку. ... еще одно существенное отличие: эпитафия пишется, как правило, на смерть, эпитафия-эпиграмма чаще адресуется живущему. Смерть реальная подменяется смертью вымышленной, как бы реализацией пожелания или субъективного приговора автора ...» [Царькова 1998].

Примером такой эпитафии может быть *Эпитафия Антипу виртуозу* А.Я. Сергеева: *Весь век Антип играл, / несносно слух терзая; / Он умер наконец, гудок свой обнимая, / И положить его с собою завещал. / Прохожий! Берегись, чтоб он не заиграл.*

В данной эпитафии-эпиграмме пародируются основные элементы традиционного посмертного произведения: обращение к проходящему мимо, используется формула повествования от третьего лица, непосредственно указана главная тема – смерть, удостоверена личность умершего, указаны заслуги и доблести почившего.

В ходе проведенного исследования было установлено, что в современную эпоху жанр остается популярным, в полной мере представлены все основные виды эпитафий, тексты современных эпитафий продолжают сохранять структурные и языковые особенности классического жанра.

### Литература

1. Царькова Т.С. Русская стихотворная эпитафия XIX-XX веков // Автореферат диссертации по филологии. — С.-П., 1998.



2. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов. Под ред. Н. Бродского, А. Лаврецкого, Э. Лунина, В. Львова-Рогачевского, М. Розанова, В. Чехихина-Ветринского. — М., 1925.

3. Малый академический словарь // Институт русского языка Академии наук СССР. Под ред. Евгеньевой А.П. - М., 1957 - 1984.

4. Этимологический словарь русского языка. М. Р. Фасмер. Под. Ред. Ларина Б.А. - М., 1964 - 1973.

### **THE MODERN EPITAPH: A LINGUISTIC AND CULTUROLOGICAL ANALYSIS**

The paper offers a linguistic and culturological analysis of modern epitaphs taken from the National Corpus of the Russian Language. The genre of the modern epitaph is analysed in terms of structural and linguistic peculiarities.

**Keywords:** epitaph, genre, Russian's culture studies, Russian language

**А.А. Шульдишова**

*(Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького)*

### **СИСТЕМА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ И КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА «КАРМЕН» А. БЛОКА**

Работа, посвящённая развитию речи у студентов-иностранцев продвинутого этапа обучения, опирается на пособие автора статьи «Знакомьтесь: Александр Блок “Кармен”».

**Ключевые слова:** «Кармен», литературоведческий комментарий, поэтический текст

При работе с поэтическими текстами А.А. Блока в иностранной аудитории большое внимание должно уделяться поэтической семантике лексики и словосочетаний. Цикл «Кармен», который мы предлагаем иностранным

студентам для чтения, несомненно, не так уж прост для восприятия. В рамках настоящей работы мы покажем некоторые “приёмы” работы над блоковской поэзией – снятие трудностей содержательного плана и комментируемое или поддерживаемое преподавателем “проникновение” в смысл оборотов образного характера для студентов разных направлений и этапов обучения.

Для углубления понимания поэтических произведений А. А. Блока, их подтекста, кроме лексико-семантического толкования, соотнесённого только с контекстом того или иного стихотворения из цикла «Кармен», в пособии даются разные модели “входных” литературоведческих комментариев к каждому из десяти стихотворений блоковского цикла.

Возьмём в качестве образца первое стихотворение цикла Александра Блока *«Как океан меняет цвет ...»*.

*Как океан меняет цвет,  
Когда в нагроможденной туче  
Вдруг полыхнет мигнувший свет, –  
Так сердце под грозой певучей  
Меняет строй, боясь вздохнуть,  
И кровь бросается в ланиты,  
И слезы счастья душат грудь  
Перед явленьем Карменситы [Блок 1960; 227].*

Негуманитариям предложен самый простейший анализ содержания стихотворения: 1) определение ключевых образов текста; 2) выявление лексических средств, связанных с ключевыми образами, и “досказывающих” дополнительные нюансы их образного содержания.

Стихотворение состоит всего лишь из одного образного сравнения, в котором значимо, однако, каждое слово. В стихотворении два ключевых образа: *океан*, меняющий цвет в отблесках молний из *нагромождённой тучи*, образ, порождённый визуализацией “увертюры” бури и *сердце*, меняющее *строй под грозой певучей*. Семантика второго образа сложнее и “музыкальнее”: “грозой певучей”

воспринимает поэт музыку оперы, которая вот-вот последует вслед за “интродукцией” – явлением Карменситы. Вместе с ним наступает неизбежное: *кровь бросается в ланиты, и слезы счастья душат грудь*. Время лирического события настоящее. Но это – настоящее в будущем, самом ближайшем и потому пронизанное поэтической семантикой нетерпеливого ожидания. Такова главная идея стихотворения, раскрывающаяся в параллелизме природного катаклизма и высокого эмоционального напряжения лирического героя, подкреплённое синтаксически (с помощью союзов “как... так”).

Гуманитариям даётся возможность более глубокого и всестороннего проникновения в идейно-художественный замысел поэтического произведения: они смогут выявить внутренние, скрытые смыслы ключевых образов и образов, дополняющих ключевые, оценить эпитеты, метафоры, символы и пр., воплощающие эмоциональное состояние лирического героя. Образ *океана* в этом случае уже имеет смысл объяснять не только как водное пространство, а ассоциативно связать с высоким чувством. Необъятность океанических просторов отзовется в громадности чувства, охватывающего лирического героя перед “явлением Карменситы”. Страсть подчёркнута словосочетанием *нагроможденная туча*, вызывающим ассоциации с сильным чувством, переполняющим героя. *Гроза* воспринимается не как атмосферное явление, а как эмоция, восторженная и радостная. *Гроза* ассоциируется и с весной, порой расцвета, счастьем, предчувствием предстоящих продолжительных отношений. Для изображения будущего состояния героя (страсти, воодушевления) поэт также использовал и будущее время, “состоявшееся” в совершенном виде глагола (*вдруг полыхнет внезапно свет*). *Сердце* – образ традиционный, передающий любовную привязанность. Но музыка, “гроза певучая” *меняет его строй*. Ассоциативный ряд продолжает словосочетание *слезы счастья*, связанное с будущим

чувством глубокой радости, как катарсисом, последовавшим вслед за длительным, мучительным ожиданием встречи с любимой.

Описывая состояние ожидания встречи, А. А. Блок использовал фразеологизм *кровь бросается в ланиты*, в составе которого функционирует архаизм *ланиты* то есть, поэт подчёркивает ещё раз, что герой охвачен страстью, порывом чувства и усиливает его словом, имеющим торжественную стилистическую окраску.

Опыт целостного анализа стихотворений с учётом всех средств, участвующих в реализации замысла, формировании лирических образов, предлагается филологам, в особенности тем, кто станет слушателем спецкурса. Важное место в анализе поэтического творчества, с нашей точки зрения, занимают лексико-стилистические средства, употребляемые А. Блоком для обрисовки лирических образов. Их описание позволяет вскрыть закономерности словоупотребления, характеризовать индивидуальный стиль поэта и показать учащимся ценность и эффективность опоры на слово, его семантические свойства и характер влияния на поэтику контекстов цикла. В комментарии, кроме прочего, внимание уделено наиболее характерным для русской литературы «Серебряного века» сторонам художественных произведений. В дополнение к уже перечисленным, предлагаются задания на: 1) выявление внутреннего, скрытого смысла ключевых образов и образов, дополняющих ключевые (эпитеты, метафоры, символы и пр.), воплощающих эмоциональное состояние героя; 2) выявление индивидуально-авторских приёмов поэтического письма; 3) поиск и комментирование дополнительных элементов текста (звуковая фактура поэтического произведения, его фонетические и ритмико-мелодические свойства, синтаксис), подчёркивающих, «досказывающих» главную мысль стихотворения; 4) анализ художественных средств, включающих и композиционную характеристику

произведения, и свойства поэтической речи, характерные для анализируемого жанра, и манеру использования художественных символов, передающих мысль или переживание, в совокупности с фонетической и ритмико-мелодической структурой текста; 5) сопоставление поэтического произведения с текстами всего цикла, выявление отношений и связей с предыдущими / последующими стихотворениями, с образной системой лирического цикла; 6) выявление отношений и связей образных систем стихотворения (цикла) и новеллы П. Мериме.

Объём статьи не позволяет подробно осветить систему работы с филологами (она изложена в методических рекомендациях к пособию).

Для студентов творческих и музыкальных вузов при толковании поэтических текстов разработана система квалификации образных средств с опорой на музыковедение, а также приёмы музыкально-текстологического анализа.

Студентам предлагается анализ стихотворений с учётом взаимодействия музыкальных образов и образов ключевых, жизненных ситуаций, свойств и особенностей музыкального произведения. Дается комментарий с акцентом на свойства лексических средств, использовавшихся Александром Блоком для передачи ощущений, связанных с *МУЗЫКОЙ*, и дающих ключ к пониманию текста как художественного целого. Кроме перечисленных выше, это могут быть задания на: 1) анализ художественных средств в сочетании с фонетической и ритмико-мелодической структурой стихотворения, составляющей смысловое поле произведения; 2) рассмотрение стихотворений в контексте музыкальной культуры, сопоставление с оперой Ж. Бизе «Кармен»; 3) выявление образных связей между стихотворением и сюжетом, фрагментами, и образами из музыкального произведения; 4) сопоставительный анализ музыкального и

поэтического текстов (как музыкальный образ переложен на поэтической язык, какими средствами художественной выразительности изображён, насколько точно соответствует музыкальному тексту (оперному либретто), непосредственным впечатлениям поэта-слушателя); 5) хронологическое соотнесение фактов, позволяющих выявить зафиксированные переключки биографических событий и событий музыкальной жизни (по письмам, записным книжкам и дневникам), оказавших влияние на художественный мир поэта.

Вернёмся к блоковскому стихотворению. Основой для него послужила реальная ситуация – впечатления от выступления певицы в роли Кармен в одноимённой опере Ж. Бизе. Оно создавалось под впечатлением от первого выступления Л.А. Андреевой-Дельмас в роли Кармен и является прологом к циклу. В это время поэт уже был охвачен предчувствием личного знакомства с певицей (*/ И слезы счастья душат грудь / Перед явлением Карменситы /*). С этим и связан первый стихотворный отклик поэта. А.А. Блок начал цикл со сравнения, констатирующего сильное чувство, высокую и чистую любовь.

Для поэта роль Кармен существовала только в исполнении Л.А. Андреевой-Дельмас. Вот как он писал об этом в своей записной книжке: “Выходит какая-то коротконогая и рабская подражательница Андреевой-Дельмас. *Нет Кармен*” (2 марта 1914 года) [Блок 1965; 211].

Отметим ещё несколько особенностей стихотворения. В нём встречаются точные анаграммы. В стихотворении содержатся анаграммы имени оперной певицы (Л.А.Д.) и оперного персонажа (Кармен). Вторая строка стихотворения, открывающего цикл, содержат анаграмму имени оперного персонажа: *Когда в нагРоМождЕНной туче*, а предпоследняя – анаграмму имени оперной певицы – *И слезы счастья Душат грудь*. Так, образ лирической героини

создаётся и через интенсификацию музыкального “звучания”.

Возникают и отсылки к опере Ж. Бизе «Кармен». В ритме стихотворения угадывается лейтмотив Кармен, точнее, характеристика главной героини оперы, воплощённая в «Хабанере». Поэтическое произведение построено на хабанерной ритмической фигурации. Основой ритма стихотворений является ритмический рисунок вокального напева Хабанеры:



Вполне возможно, что Блок, изображая “оперную ситуацию” в стихотворении, представлял мотив «Хабанеры». «Хабанерой» сопровождается целый ряд стихотворений цикла, о которых речь пойдёт на занятиях. “Услышать” ритм («Хабанеры») “прочтением” музыкального текста внутренним слухом и сопоставить его с ритмом стихотворения музыкантам, естественно, будет несложно.

Сопоставляя стихотворение А. А. Блока и сцену первого акта оперы (№ 3 «Хор и сцена», выход Кармен), нельзя не обратить внимание на очевидную параллель между содержанием оперы и последним стихом поэтического произведения. Объединяет их завязка действия. Эпизод, начинающий развитие сюжета в опере, – “выход Кармен” – зафиксирован в последнем стихе первого стихотворения блоковского цикла.

Студентам (в особенности музыкальных вузов) важно продемонстрировать машинописную копию либретто 1912 года (перевод М. В. Веселовской) и выявить по тексту того времени фрагменты, которые цитировал поэт. Как известно, именно по либретто М. В. Веселовской была поставлена опера, которую слушал А. Блок, в Театре музыкальной драмы 1913 – 1914 гг. [Бизе 1913].

В комментариях, по возможности, мы учли будущую профессию учащихся и уровень заинтересованности материалом. Гуманитарии и будущие инженеры, медики, филологи и студенты творческих специальностей, знакомясь с различными по направленности комментариями, смогут в полной мере насладиться и шедевром русской лирической поэзии, и фрагментами великого произведения оперной музыки.

### **Литература**

1. *Бизе Ж. Кармен* / Пер. М. В. [Марии Веселовской]. ЦФ Санкт-Петербургской государственной Театральной библиотеки, 1913. Ф. 77181. Ед. Хр. 98349.

3. *Блок, А. А. Записные книжки 1901 – 1920* [Текст] / А. А. Блок. – М. : Художественная литература, 1965. – 663 с.

4. *Блок, А. А. Собрание сочинений* [Текст] : в 8 т. Т. 3 / А. А. Блок ; под общ. ред. В. Н. Орлова. – М. – Л. : Гослитиздат, 1960.

### **THE SYSTEM OF WORK FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH AND CULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS-HUMANITARIANS ON THE MATERIAL OF THE CYCLE “CARMAN” BY A. BLOK**

The article is devoted to the development of speech for foreign students of an advanced stage of teaching. This work relies on the Student's book of article's author "Get acquainted: Alexander Blok "Carman".

**Key words:** "Carman", literary comments, poetic text.



## НАШИ АВТОРЫ

---

**Батагель Юлия Викторовна** – ассистент кафедры русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, (e-mail: JVBatagel@pushkin.institute)

**Белихина Елена Николаевна** – старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного подготовительного факультета, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина (e-mail: enbelihina@pushkin.institute)

**Богуславская Вера Васильевна** – доктор филологических наук, профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина (e-mail: boguslavskaya@gmail.com)

**Буданова Светлана Геннадьевна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры современного русского языка, Кубанский государственный университет, (e-mail: lanastar@bk.ru)

**Виноградова Екатерина Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Московский государственного университета имени М.В. Ломоносова (e-mail: ekaterinavin@mail.ru)

**Волевская Дарья Владимировна** – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: daria.volevskaya@yandex.com)

**Воронцова Юлия Александровна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин,

Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина (e-mail: vorontsova73@mail.ru)

**Вулулунариманга Амбининцу** – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: ambinintsoarubis@gmail.com)

**Грунина Евгения Олеговна** – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: grunina93@mail.ru)

**Дерябина Светлана Александровна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: deryabina\_sa@pfur.ru)

**Дьякова Татьяна Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» (e-mail: Larionova86@mail.ru)

**Ермолаева София Геннадьевна** – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: ermolaeva.sophie@yandex.ru)

**Касым Эмрак** – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: kasim\_emrak@hotmail.com)

**Клименко Анна Николаевна** – ассистент кафедры русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина (e-mail: ANKlimenko@pushkin.institute)

**Ковтуненко Инна Викторовна** – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой

русского языка для иностранных учащихся, Южный федеральный университет (e-mail: iv.kovtunenko@yandex.ru)

**Козловцева Нина Александровна** – ассистент Департамента языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (e-mail: ninelkorch@yandex.ru)

**Куваева Алёна Сергеевна** – старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного подготовительного факультета, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина (e-mail: askuvaeva@pushkin.institute)

**Лонская Анна Юрьевна** – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: daligalia@yandex.ru)

**Лу Юйся** – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: luuxia5215@qq.com)

**Мамонтов Александр Степанович** – доктор филологических наук, профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина (e-mail: as-mamontov2@yandex.ru)

**Манету Ндяй** – кандидат филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка факультета наук и технологий образования и воспитания, Дакарский университета имени Шейха А'Диопа

**Манукян Гретта Викторовна** – преподаватель Департамента языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (e-mail: 05112002@mail.ru)

**Овсий Екатерина Сергеевна** – ассистент Департамента языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (e-mail: ESOvsij@fa.ru kattia931@mail.ru)

**Павлова Екатерина Владимировна** – преподаватель Департамента языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве РФ (Kryuchkova.ekv@yandex.ru)

**Раханитранирина Рува Финаритра** – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: govafinah@gmail.com)

**Рубакова Инна Игоревна** – ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: inna.rubakova@mail.ru)

**Рубцова Евгения Александровна** – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: ea\_rubtsova@mail.ru)

**Рябинина Алевтина Геннадьевна** – магистрант кафедры современного русского языка, Кубанский государственный университет, (e-mail: alyar2015@yandex.ru)

**Селеджиева Татьяна Дмитриевна** – бакалавр филологического факультета, Российский университет дружбы народов (e-mail: tan-i\_a@mail.ru)

**Свешникова Ольга Андреевна** – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Инженерной академии, Российский университет дружбы народов, (e-mail: sveshnikova\_oa@pfur.ru)

**Син ор Шин Ольга** – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: Olgashin2003@mail.ru)

**Тао Ин** – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: katherine.ty@mail.ru)

**Толстякова Кристина Павловна** – ассистент кафедры русского языка как иностранного филологического факультета, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова (e-mail: kristina.tolstyakova@mail.ru)

**Третьякова Людмила Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 3, Российский университет дружбы народов (e-mail: ludmila-tretyakova@rambler.ru)

**Хавронина Серафима Алексеевна** – кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: khavronina@yandex.ru)

**Хорошко Елена Юрьевна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина (e-mail: e-letto@mail.ru)

**Чжао Сяохуа** – кандидат филологических наук, старший преподаватель факультета русского языка и литературы, Китайский нефтяной университет (e-mail: 281385141@qq.com)

**Чжао Тинтин** – заместитель декана факультета русского языка, Китайский нефтяной университет (e-mail: tingting851107@163.com)

**Чжэн Цяньминь** – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: toujie@mail.ru)

**Чинь Тхи Зыонг** – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: dukyu.rea@gmail.com)

**Ши Юнчжень** – магистр кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: shiyzen@gmail.com)

**Шиманская Кристина Юрьевна** – преподаватель русского языка, Мессинский университет (e-mail: kchimanskaia@unime.it)

**Шульдишова Алина Анатольевна** – кандидат филологических наук, преподаватель, Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького» (e-mail: shuld\_a@mail.ru)

**Цэдэндоржийн Энхтуяа** – доктор филологических наук, директор Исследовательского центра когнитивной лингвистики и психологии (e-mail: Tu yana116@gmail.com)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

<b>Виноградова Е.Н.</b>	Традиции и инновации в описании русских предлогов....	3
<b>Ковтуненко И.В.</b>	Категория связности в тексте блогов: когнитивный и лингвокультурный аспекты.....	10
<b>Мамонтов А.С., Цэдэндоржийн Э., Богуславская В.В.</b>	Роль и место этнопсихолингвистического фактора в национально- ориентированном обучении РКИ.....	17
<b>Манету Ндяй</b>	Русский язык в Сенегале: История. Современное состояние. Перспективы изучения.....	35
<b>Третьякова Л.Н.</b>	Военная метафора и военная фразеология в современном русском языке.....	42
<b>Хавронина С.А.</b>	Преподаватель русского языка как иностранного: профессиональные и личностные качества.....	55

### ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

<b>Буданова С.Г., Рябинина А.Г.</b>	Профессиональный дискурс в современном рекламном тексте.....	61
---	--	----

<b>Волевская Д.В.</b>	Роль преподавателя в формировании мотивации студентов, изучающих русский язык как иностранный.....	65
<b>Воронцова Ю.А., Хорошко Е.Ю.</b>	Практико-ориентированный подход при обучении русскому языку как иностранному.....	70
<b>Вулулунариманга Амбининцу</b>	История преподавания русского языка на Мадагаскаре.....	75
<b>Грунина Е.О.</b>	Языковая личность в зарубежной лингвистике.....	80
<b>Дьякова Т.А.</b>	Овладение прагматическим компонентом иноязычной коммуникативной компетенции в процессе игровой деятельности.....	85
<b>Ермолаева С.Г.</b>	Психолингвистический портрет марокканского студента.....	90
<b>Касым Эмрак</b>	К проблеме отбора приставочных глаголов движения для работы на начальном этапе.....	96
<b>Клименко А.Н., Батагель Ю.В.</b>	Проблемы учёта межъязыковой интерференции при обучении китайских студентов русскому языку (лексический и грамматический уровни).....	100



<b>Козловцева Н.А.</b>	Использование технологии эдьютейнмента для повышения мотивации иностранных слушателей подготовительных факультетов российских вузов....	105
<b>Куваева А.С., Белихина Е.Н.</b>	Проектные задания в системе обучения РКИ .....	110
<b>Лонская А.Ю.</b>	Концепт «выборы» на страницах российских печатных СМИ (на материале газеты «Известия» за 2018 год).....	115
<b>Лу Юйся</b>	Об источнике библейских фразеологизмов в русском языке.....	123
<b>Манукян Г.В.</b>	Ассоциативный потенциал лингвоконцепта КРАСОТА (курс «РКИ»).....	127
<b>Овсий Е.С.</b>	Особенности преподавания русского языка в китайской аудитории: трудности и перспективы.....	131
<b>Павлова Е.В.</b>	Использование аудиовизуальных средств на начальном этапе изучения РКИ (на примере мультфильма).....	136
<b>Рубакова И.И.</b>	Вербализация субконцепта «свое пространство» на примере русской частушки.....	141

<b>Свешникова О.А.</b>	Организация работы над твердыми/мягкими согласными в группе студентов-билингвов нефилологических специальностей.....	148
<b>Селеджиева Т.Д., Дерябина С.А.</b>	Виды работы по формированию фонетических навыков с использованием информационных технологий.....	152
<b>Син ор Шин Ольга</b>	Предложения с безлично-предикативными словами <i>можно, нужно, надо, нельзя</i> в семантической реализации в греческом языке.....	157
<b>Тао Ин</b>	Лингвокультурологическая позиция о вопросах понимания концепта.....	162
<b>Толстякова К.П.</b>	Формы внеаудиторной работы в развитии Межкультурной компетенции иностранных учащихся на занятиях по русскому языку.....	167
<b>Финаритра Р.Р.</b>	Особенности преподавания русского языка на Мадагаскаре..	174
<b>Чжао Сяохуа</b>	Актуальные проблемы преподавания курса «Русский язык для деловых людей» и пути их решения.....	178
<b>Чжао Тинтин</b>	Модель подготовки МТІ (Письменный перевод) КНУ.....	182

<b>Чжэн Цяньминь</b>	К вопросу форм русских предлогов и их использовании в интерязыке китайских учащихся.....	187
<b>Чинь Тхи Зыонг</b>	Эмоционально-экспрессивные обороты речи со значением удивления в русском языке с точки зрения носителя вьетнамского языка.....	192
<b>Ши Юнчжень, Рубцова Е.А.</b>	Лингвострановедческий комментарий при изучении произведений художественной литературы.....	197
<b>Шиманская К.Ю.</b>	Современная эпитафия. Лингвокультурологический анализ текстов.....	204
<b>Шульдишова А.А.</b>	Система работы по развитию речи и культурной компетенции иностранных студентов-гуманитариев на материале цикла «Кармен» А. Блока.....	209
<b>Наши авторы.....</b>		217

*Научное издание*

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
РУССКОГО ЯЗЫКА  
И МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ:  
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Н.А. Ясько*  
Дизайн обложки *Ю.Н. Ефремова*

Подписано в печать 07.08.2018 г. Формат 60×84/16.  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.  
Усл. печ. л. 13,25. Тираж 100 экз. Заказ 1160.

---

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