

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

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

**Материалы
XIV Студенческой научно-практической
конференции**

Москва, РУДН, 14 апреля 2017 г.

**Москва
Российский университет дружбы народов
2017**

УДК 372.881.161.1(063)
ББК 81.2Рус-9
А43

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

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

А43 **Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания** : материалы XIV Студенческой научно-практической конференции. Москва, РУДН, 14 апреля 2017 г. – Москва : РУДН, 2017. – 195 с. : ил.

ISBN 978-5-209-08055-8

В сборник включены тексты докладов, которые были представлены на XIV студенческую научно-практическую конференцию «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания», состоявшуюся 14 апреля 2017 г. в Российском университете дружбы народов.

УДК 372.881.161.1(063)
ББК 81.2Рус-9

ISBN 978-5-209-08055-8

© Коллектив авторов, 2017
© Российский университет
дружбы народов, 2017

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Мона Афшар

(Российский университет дружбы народов)

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ПЕРСИИ В СТИХОТВОРЕНИИ С.А. ЕСЕНИНА «ШАГАНЭ ТЫ МОЯ, ШАГАНЭ...»

Восточная тематика всегда привлекала внимание европейских писателей и поэтов. Произведения многих авторов насыщены экзотикой Востока. Русская литература, сохраняя свою самобытность, также проявляет интерес к мировой культуре, в частности, к Востоку с его традициями и ценностями.

Как известно, С.А. Есенин написал цикл стихотворений, посвящённый восточным мотивам. Известно, что поэт мечтал о поездке на Восток, хотел увидеть его своеобразную красоту. Именно после его поездки на Кавказ появился цикл романтических стихотворений «Персидские мотивы». При чтении этих произведений у иранцев возникает вопрос: как долго их автор прожил в Персии? Настолько убедительно и органично вплетено в ткань текста восприятие Персии.

Одним из ключевых стихотворений, вошедших в цикл «Персидские мотивы», стало стихотворение «Шаганэ ты моя, Шаганэ...». В образе Шаганэ как центральном образе «Персидских мотивов» показан образ восточной девушки, персиянки. Поэт неоднократно обращается со словами любви и нежности к персиянке Шаганэ, создает для читателя экзотический, загадочный, но при этом близкий и родной образ персиянки, которой готов рассказать о своей родине.

*Я готов рассказать тебе поле,
Эти волосы взял я у ржи,
Если хочешь, на палец вяжи –
Я нисколько не чувствую боли.*

Я готов рассказать тебе поле.

С именем Шаганэ у поэта связаны самые лучшие воспоминания и ассоциации:

*Шаганэ ты моя, Шаганэ!
Там, на севере, девушка тоже,
На тебя она страшно похожа.*

Поэт рассказывает о природе родного края. Шираз так близок автору, что напоминает ему о родной Рязани. Он сравнивает его с красотой рязанских раздолий. Именно поэтому словесная палитра Есенина в этом стихотворении обогатилась яркими красками и образами Востока. Главное место среди всех использованных географических названий цикла занимает Шираз – родной город «“всех лучших персидских лириков”, город, в котором “слагать плохо песнь” невозможно. Шираз для Есенина – осиянный центр поэтичности Персии, дающий источник поэтического вдохновения» [Аташбараб 2010; 72]

Поэт пользуется лексическим повтором, как средством художественным выразительности. За счет этого автор достигает напевности своего стихотворения.

Таким образом, при чтении стихотворения «Шаганэ ты моя, Шаганэ...» благодаря использованию в нем образов Востока читатель глубже проникает в словесную ткань содержания произведения, в понимание загадочной Персии. С другой стороны, персидская тональность не только не изменяет, но и обогащает самобытное содержание есенинской лирики.

Литература

1. *Аташбараб Х.* Русская литература в Иране: цикл «Персидских мотивов в Иране» С.А. Есенина. – М., 2010.
2. *Белусов В.Н.* Персидские мотивы. – М., 1968.
3. *Есенин С.А.* Собрание сочинений в двух томах. Стихотворения, поэмы. – М., 1991.

ОПИСАНИЕ ЛЕКСИКИ ЯЗЫКА ЗАКОНА В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ

Наиболее распространенным способом получения значимой в профессиональном отношении информации остается чтение профессиональных текстов. Известно, что чтение специальной литературы является формой опосредованного текстом вербального письменного общения с целью получения, обработки и использования информации в практической профессиональной или научной деятельности. Учитывая тот факт, что полученная в ходе работы со специальными текстами информация ложится в основу формирования и пополнения системы профессиональных знаний, при чтении такого рода текстов требуется достаточно точное и полное понимание. Реальные потребности монгольских студентов юридических вузов, изучающих русский язык, состоят в приобретении умений чтения на русском языке литературы по специальности. Эти потребности вызывают необходимость поиска и разработки эффективной методики учебного процесса по русскому языку.

Одним из путей решения данной проблемы является отбор, минимизация и организация специальной лексики в учебных целях. Сущность такого отбора состоит в выборе из большого количества слов, устойчивых словосочетаний и речевых клише, входящих в состав данного языка, той части, которая по своему составу и объему соответствовала бы целям и условиям данного этапа обучения.

Для проведения отбора лексических единиц языка специальности представляется необходимым, прежде всего, иметь описание этой лексики, изучить особенности лексических единиц с лингвистических позиций.

В статье рассматривается специальная лексика, функционирующая в учебной литературе, которую изучают в монгольских вузах, на примере Уголовного закона РФ, законов о специальных службах РФ, дается её общая характеристика.

Язык закона относится к официально-деловому функциональному стилю русского литературного языка, который функционирует в сфере административно-правовой общественной деятельности и реализуется в основном в письменной форме: в текстах законов, указов, приказов, распоряжений, договоров, различных официальных документов” [Кожин и соавт. 1982; 104].

Одним из средств опоры при обучении юридической лексике монгольских учащихся могут послужить антонимы и антонимические словосочетания, которые содержатся в большом количестве как в русском языке закона, так и в монгольском. Например, *право – обязанность, ответственность – безответственность, опасность – безопасность, исполнение закона – нарушение закона, смягчающие вину обстоятельства – отягчающие вину обстоятельства*. Наличие в юридической литературе большого количества антонимов не случайно, оно обусловлено тем, что право выражает противоположные интересы (права и обязанности) участников юридических отношений [Ушаков 1983; 155]

Лексике языка закона, как и любому языку, свойственно также явление синонимии. Синонимы называют разными словами одно и то же понятие. К примеру, *адвокат – защитник, шантаж – вымогательство, улики – доказательства, правоведение – юриспруденция*. «Они почти всегда отличаются друг от друга или 1) некоторыми оттенками в характерной для них семантике, т.е. лексическом значении, или 2) своей эмоционально- экспрессивной окраской, или 3) стилистической принадлежностью к определенному жанру речи, или 4) своей употребительностью, или 5) способностью вступать в соединение с другими словами» [Шанский 1964; 51]. Следует отметить, что работа в монгольской аудитории

требует тщательной подготовки при объяснении синонимических отношений, так как синонимические ряды в русском языке и монгольском не всегда совпадают.

Монгольские учащиеся могут испытывать затруднения и при работе над словами-омонимами, одинаково звучащими, но имеющими совершенно разные значения. Возьмём, к примеру, такие слова-омонимы, как *присвоение* (*присвоение чужого имущества; присвоение воинского звания*), *образование* (*среднее образование; образование республики*).

В юридических терминах в языке законодательства проявляется и полисемия. Исследования юридической лексики, проведенные учеными (см. [Балыхина 1982], [Сакарэ 1988] и др.) показывают, что один и тот же термин в разных микросистемах имеет различные дефиниции. Зависимость термина от терминологической микросистемы находит отражение в характере лексической сочетаемости, которая является средством разграничения значений полисемичного слова и выявления конкретного терминологического значения. В качестве примера приведем слово *заключение*. В гражданском праве данное слово встречается в словосочетаниях *заключение договоров, заключение сделок*; в криминалистической литературе *заключение эксперта*; в административном праве – *заключение комиссии*; в уголовном праве – *тюремное заключение*.

Известно, что специалистами, объединенными одной профессией, используются специальные слова и словосочетания, связанные со сферой определенной науки, которые называют собственно терминами или узкоспециальной лексикой. Например, *амнистия, алиби, понятия, прокурор*. В диссертации Т.М. Балыхиной «Терминологические словосочетания в языке юридической литературы» термин определяется как «слово или словосочетание, являющееся точным наименованием понятий и предметов специальной отрасли знания, имеющее своим содержанием дефиницию этих понятий и предметов и системно соотнесенное с другими наименованиями в этой области» [Балыхина 1982; 31]. О.Д. Мит-

рофанова видит отличие терминов в том, что их значение полностью покрывается научным понятием, как бы растворяется в нём. [Митрофанова 1976; 32]

В лексике Уголовного закона РФ наиболее многочисленные термины называют виды преступлений и их признаки: *воровство, кража, изнасилование, убийство, хищение, мошенничество*; вред, причиняемый преступлениями: *моральный, физический, материальный ущерб, телесные повреждения, психологическое расстройство, унижение достоинства*; виды наказания за преступления: *арест, лишение свободы, исправительные работы, конфискация имущества*; названия правоохранительных органов: *следственный комитет РФ, прокуратура, федеральная миграционная служба, федеральная служба исполнения наказаний, Министерство юстиции РФ*.

Исследователи выделяют в лексике языка закона также терминированные слова и словосочетания. Это семантически специализировавшиеся слова общего языка, употребляемые в терминологическом значении: *исполнитель, лицо, организатор, покушаться на жизнь, предъявлять доказательства, прекратить дело* и др. В научном контексте они обычно приобретают лексическое значение той области, в которой употребляются. Например, если в общелитературном языке слово *лицо* употребляется для обозначения передней части головы человека, то в юридической науке – в значении самостоятельной организации, обладающей имущественными и другими гражданскими правами и обязанностями: *юридическое лицо*; в значении гражданина (иностранный гражданин, лицо без гражданства): *физическое лицо*.

Особенностью языка закона следует считать большое количество многосоставных терминов и терминированных слов разного состава и структуры: *заведомо ложные показания, исключительная мера наказания; обстоятельства, смягчающие ответственность; особо тяжкое преступление; пожизненное лишение свободы*.

В состав лексики языка закона входят и другие лексические единицы, такие как слова-стандарты – клише, являющиеся шаблонной фразой, речевым штампом. По мнению Н.Н. Ивакиной [Ивакина 1997; 160], в понятие клише включаются: устойчивые предикативные единицы (*дело выделено в отдельное производство, виновность доказана, предъявлено обвинение*); синтаксические глагольно-именные конструкции (*возбудить уголовное дело, применить статью, руководствуясь статьей*); составные термины (*государственная измена, должностное преступление*); фразеологизмы (устойчивое сочетание слов, которое выражает целостное значение и по функции соотносится с отдельным словом): *вышестоящие органы, в установленном порядке, меры пресечения, прокурорский надзор*; сокращенные слова: *МВД – Министерство Внутренних дел, ФСБ – Федеральная служба безопасности, УК РФ – Уголовный кодекс Российской Федерации, СВР – Служба внешней разведки*.

В описании языка в учебных целях большое внимание уделяется сочетаемостным свойствам лексики, способности слова соединяться с другими словами. Лексическая сочетаемость многих слов определяется присущим им значением: *допрашивать* (настойчиво, подробно расспрашивать о чем-либо) сочетается со словами *подозреваемый, обвиняемый; причинить* (послужить причиной чего-либо) сочетается со словами *ущерб, телесные повреждения; заведомо* (несомненно) – со словами *ложные, краденые; злоупотреблять* (незаконно использовать что-нибудь во вред кому-нибудь, чему-нибудь) – со словами *власть, положение*.

Для слов, нередко употребляющихся в составе юридических терминов, характерна ограниченная лексическая сочетаемость: *удар – нанести, на поруки – передать, взять, наказание – определить, назначить, отбывать, обвинение – предъявить, поддерживать, сговор – преступный*.

При анализе лексики в учебных целях следует учитывать и такую особенность научных текстов, в том числе и

юридических, как сокращение многозначности слов. Так, в словарях отмечается три значения слова *заключение*: 1. Состояние того, кто лишен свободы. *Быть в заключении*. Пожизненное заключение. 2. Утверждение, являющееся выводом из чего-нибудь. *Прийти к важному заключению*. *Заключение экспертизы*. 3. Последняя часть, конец чего-нибудь. Интересное заключение романа. В уголовном процессе заключение обозначает меру пресечения, которая состоит в принудительном ограничении свободы. *Заключение под стражу*.

Итак, анализ показывает, что основную массу лексики языка закона составляют термины и терминологические слова, такие как: термины, обозначающие общие категориальные понятия, имеющие общенаучный характер (*закон, организация, полномочия*); термины, обозначающие понятия, общие для юридических наук (*допрос, дознание, криминалистическая экспертиза*); термины, обозначающие узкоспециальные понятия, характерные для одной науки (*алиби, ложные показания, шпионаж*).

С позиций практики преподавания представляется необходимым знание особенностей языка специальности учащихся, нюансов семантики узкоспециальной терминологии профессионального языка, что послужит теоретической и практической основой выделения из множества слов, устойчивых словосочетаний и речевых клише, входящих в лексику языка закона, той части, которая по своему составу и объему соответствовала бы целям и условиям конкретного этапа обучения и служила минимизации специальной лексики в учебных целях.

Практика показывает, что в работе над русским научным текстом в иноязычной, в частности, монгольской аудитории, при семантизации юридического термина преподаватель русского языка должен быть в состоянии дать, кроме лингвистического, научно-правовое толкование.

В процессе подготовки учебных материалов для обучения монгольских учащихся юридических вузов необходим

учёт языковых явлений, наиболее общих для профессиональной речи российских и монгольских юристов, что может стать известной опорой в преподавании русского языка данной категории учащихся.

Литература

1. *Балыхина Т.М.* Терминологические словосочетания в языке юридической лексики: дис. ... к. фил. н. – М., 1982.
2. Большой юридический словарь. – М., 1999.
3. *Ивакина Н.Н.* Профессиональная речь юриста. – М., 1997.
4. *Кожин А.Н., Крылова О.А., Одиных В.В.* Функциональные типы русской речи. – М., 1982.
5. *Крылова О.А.* Лингвистическая стилистика: Учебное пособие. Книга 1. – М., 2006.
6. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
7. *Митрофанова О.Д.* Научный стиль речи: проблемы обучения. – М., 1976.
8. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М., 1999.
9. *Сакарэ И.С.* Формирование навыков понимания специальной (юридической) лексики на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами: дис. ... к. пед. н. – М., 1988.
10. *Уткина Л.С.* Обучение русской правовой лексике и фразеологии студентов-монголов в юридических учебных заведениях: дис. ... к. пед. н. – М., 1971.
11. *Ушаков А.А.* О языке законов и законодательной стилистики // Структура лингвостилистики и её основные категории. – Пермь, 1983.
12. *Шанский Н.М.* Лексикология современного русского языка. – М., 1964.
13. *Шепелев А.Н.* Язык права как функциональный стиль: Дис. ... к. ю. н. – Тамбов, 2002.

ЗНАЧЕНИЕ И УПОТРЕБЛЕНИЕ ВОЗВРАТНОГО МЕСТОИМЕНИЯ «СЕБЯ» В РУССКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В практическом курсе русского языка для иностранцев большое место занимают местоимения – личные, притяжательные, указательные и другие. Особое внимание уделяется местоимению *себя*.

Местоимение – лексико-семантический класс знаменательных слов, в значение которых входит либо отсылка к данному речевому акту (к его участникам, речевой ситуации или к самому высказыванию), либо указание на тип речевой соотнесённости слова с внеязыковой действительностью (его денотативный статус). К местоимениям принято относить единицы, соотносимые только с именами существительными, прилагательными, числительными. Местоимения входят в более широкий лексико-семантический класс *местоименных слов*, которые иногда в расширительном смысле все называются местоимениями [ЛЭС 1990].

Местоимение *себя* указывает на предмет (лицо или не-лицо), который является объектом своего собственного действия. В предложении реальное значение местоимения *себя* обычно совпадает с реальным значением подлежащего *Я купил себе книгу; Такие расходы себя не оправдывают*, но может и не совпадать с ним; *Я знал людей всегда довольных собой* [Русская грамматика 1980; 536]. Возвратное местоимение *себя* употребляется тогда, когда субъект действия одновременно является объектом, адресатом или локализатором этого действия: *я видел вокруг себя густой лес; она накинула пальто себе на плечи*. Если такого совпадения семантических актантов нет, в этом случае используется соответствующее

личное местоимение: *Вокруг меня был густой лес; Он накинул пальто ей на плечи* [Копров 2001; 38].

Говоря о грамматических категориях местоимения *себя* в лингводидактическом аспекте, важно, прежде всего, обратить внимание на то, что в русском языке возвратное местоимение *себя* не имеет формы им. п. ед. ч. и падежных форм. мн. ч. Остальные падежные формы образуются с помощью тех же флексий, что и формы местоимения *ты*. Основа падежных форм слова *себя* выступает в двух вариантах: |с'аб'| - (орфогр. себ-) – во всех падежах, кроме тв. п. *себ-я; Он готовится к экзамену у себя дома, себ-е; Я купил себе компьютер. себ-я; Я уже чувствую себя хорошо*, и |соб| - (орфогр. соб-) – в тв. п. *соб-ой (-ою); Я собой недоволен*. Возвратное местоимение не имеет морфологической категории числа. Числовое противопоставление выражается синтаксически, т.е. формами согласуемых слов: *самого (самой) себя, самому (самой) себе и самим себе, самих себя*. Местоимение *себя* не имеет морфологической категории рода. Родовая форма прилагательного, в предложении синтаксически связанного с возвратным местоимением, определяется полом лица (или грамматическим родом существительного), на которое указывает местоимение: *Себе, любимому, посвящает эти строки автор. Себе, любимой, покупает все эти вещи* [Русская грамматика 1980; 537].

Местоимению *себя* в сочетании с переходными глаголами синонимичны собственно-возвратные глаголы. Например: *лечиться – лечить себя, защищаться – защищать себя, держаться – держать себя, называться – называть себя, мучиться – мучить себя, мыться – мыть себя, умываться – умывать себя, причесываться – причесывать себя, краситься – красить себя, одеваться – одевать себя, раздеваться – раздевать себя, обуваться – обувать себя, разуваться – разувать себя*.

Важно отметить, что возвратное местоимение *себя* употребительно в устойчивых сочетаниях, таких, как *отвечать за себя, думать про себя, верить в себя, выходить из*

себя, владеть собой, взять себя в руки, брать на себя, строить из себя, вмещать в себя, включать в себя, чувствовать себя, вести себя, сам (а) по себе.

Также возвратное местоимение *себя* нередко встречается в составе фразеологизмов: *взять на себя смелость, брать на себя труд, много брать на себя, выдавать себя с головой, ставить себя на место, отрывать от себя, оставлять позади себя, давать себя знать, держать себя в руках, накладывать на себя руки, напускать на себя, прыгнуть выше себя, пробивать себе дорогу, себе на уме.*

Понятие «возвратное местоимение» существует во многих языках, однако в разных языках возвратные местоимения имеют свои отличительные особенности в связи со строем языка. В турецком языке, как и в русском, возвратное местоимение показывает, что действие совершается самим субъектом действия или действие переходит на субъекта. Возвратным местоимением, иногда рассматриваемым как личное местоимение, является слово *kendi* (*сам, сама*); в речи к местоимению прибавляются притяжательные аффиксы. Например: *(Ben) kendim* (*я сам / сама*), *(sen) kendin* (*ты сам / сама*), *(o) kendisi*, *(biz) kendimiz*, *(siz) kendiniz*, *(onlar) kendileri*.

Возвратное местоимение *kendi* имеет парадигму падежных форм. Например: *(Ben) kendime*: (*я*)себе, *(sen) kendini*: (*ты*) себя, *(biz) kendimizde*: (*мы*) себя, *(ben) kendimden*: (*я*) от себя.

Следует отметить, что в турецком языке глагол с показателем возвратного залога может оставаться переходным. В этом случае показатель возвратного действия *-in* имеет значение «на себя» или «для себя», «себе» [Кузнецов 2007: 298]. Например:

Palto giyindi. (*Он надел на себя пальто*).

Bir dost edindim. (*Я обзавелся другом; букв. Я сделал себе друга*).

Важно остановиться еще на одном варианте употреблении местоимения *kendi*. Речь идет о случаях, когда дейст-

вие переходит на субъект действия. Глагол в таких конструкциях указывает не только на то, что субъект выполнял действие, но и на то, что действие затрагивало самого субъекта [Гениш 2008;185]. Например:

Çocuk kendisi yıkanmış. (букв. Ребенок **вымылся себя** / Ребенок **сам** вымылся).

В турецком языке возвратное местоимение *себя* употребительно в устойчивых сочетаниях, таких, как *kendini yenmek* – *победить (самого) себя*, *kendine gelmek* – *прийти в себя*, *kendini tutmak* – *сдерживать себя*, *kendini adamak* – *посвящать себя*, *kendini ateşe atmak* – *идти в огонь и воду* (букв. *бросать себя в огонь*), *kendi gölgesinden korkmak* – *бояться собственной тени*, *kendi kanatlarıyla uçmak* – *летать на собственных крыльях*, *kendinden geçmek* – *выйти из себя*, *kendi kendine gelin güvey olmak* – *обольщаться, заранее радоваться* (не зная исхода какого-л. дела).

В турецком языке также, как и в русском, местоимению *себя* в сочетании с переходными глаголами синонимичны собственно-возвратные глаголы. Например: *Beslenmek* – *питаться* / *kendini beslemek* – *питать себя*, *boyanmak* – *краситься* / *kendini boyamak* – *красить себя*, *korunmak* – *защищаться* / *kendini korumak* – *защищать себя*, *taramak* – *расчесываться* / *kendini taramak* – *расчесывать себя*, *yıkanmak* – *мыться* / *kendini yıkamak* – *мыть себя*, *kurulamak* – *вытираться* / *kendini kurulamak* – *вытирать себя*.

Таким образом, рассмотренные случаи употребления местоимений *себя* в русском и *kendi* в турецком языках позволяют сделать вывод, что в употреблении возвратного местоимения имеет место сходство. Возвратное местоимение и в русском, и в турецком языках употребляется по отношению к именам лиц и личным местоимениям. Местоимение *себя* употребляется в устойчивых словосочетаниях и во фразеологизмах.

В отличие от русского языка, в турецком языке возвратное местоимение *kendi* образуется с притяжательными аффиксами и имеет полную парадигму падежных форм и

множественного числа. Отличие турецкого возвратного местоимения от русского заключается также в том, что возвратное местоимение *kendi* может употребляться с возвратными глаголами. Учет выявленных аналогий и различий может помочь преподавателю и учащимся в процессе изучения русского языка турецкими учащимися.

Литература

1. *Гениш Эйюп*. Грамматика турецкого языка. Фонетика, морфология, этимология, семантика, синтаксис, орфография, знаки препинания: Т. 1: Язык, грамматика, фонетика, слова, имена существительные, имена прилагательные, местоимения, наречия. – М., 2008.
2. *Кузнецов П.Н.* Учебник турецкого языка. В 2 ч. Ч. 1. Начальный курс. – М., 2007.
3. *Копров В.Ю.* Вариантные формы в русском языке: Учебное пособие для занятий с иностранными учащимися. – Воронеж, 2001.
4. Лингвистический энциклопедический словарь – М., 1990.
5. Русская грамматика. – М., 1980.
6. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. – М., 1968.

Д.Г. Коновалова
(Российский университет дружбы народов)

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ТЕКСТА С ИНОЯЗЫЧНЫМ КОДОМ

Многие высказывания в социальных сетях основаны на употреблении прецедентных текстуальных компонентов, в составе которых содержится лексика иноязычного происхождения. Употребление иностранных слов представлено в виде иноязычных вкраплений, а также в виде высказываний на иностранном языке.

Под прецедентным компонентом текста мы понимаем элементы семиотической системы, которые в составе имеют прецедент, а также способны отсылать к дискурсу прецедента.

Чтобы понять активное массовое употребление новых единиц из социальных сетей, иногда лингвистам необходим выход за рамки лингвистики в сферу экстралингвистических процессов. Если высказывания отвечают феномену языковой моды, то они более активно распространяются между пользователями. Если они содержат иноязычный код, который удачно сочетается с русским языком, то они имеют частотное употребление.

– *Какое твое любимое время?*

– *Когда ты рядом. А твоё?*

– **Present Simple.** *Не надо ни с чем колупаться. Взял существительное, взял глагол – готово. Шедевр.*

Этот пример можно использовать и как шутку и как дидактическое объяснение простого настоящего времени. Комический эффект вызывает альтернативное обыгрывание темы времени. Время – это абстрактное существительное, поэтому в соответствии с разными прагматическими установками, даются определённые ответы. Соответственно, для одного собеседника существительное представляет отрезок времени вместе другим человеком. Ответ-реплика другого

комичен своей неожиданностью и оригинальностью, так как эта прецедентная формула из учебников соответствует идейному способу существования человека – выбирать простые жизненные формулы.

– *Коллеги-американцы, чем победить неблагоприятную для страны конъюнктуру?*

– *Economy. Just economy.*

– *Спасибо! Иконами, так иконами.*

Лингвистическая шутка основана на похожем звучании элементов разной культуры. Русское сознание предстает как религиозное и слышит аналог – омофон *иконами* вместо англ. *economy* – экономия.

In a world full of Kardashians, be Diana.

В мире огромного количества красавиц «искусственного и массового качества», необходимо обладать уникальным характером – быть принцессой Уэльской. Прецедентное имя принцессы связано с её сильными волевыми качествами: участием в гуманитарных миссиях, способностью быть ближе к простому народу, а не королевскому окружению. Высказывание построено так, что семантические компоненты противопоставлены: семьи шоу-бизнеса Кардашьян как собирательное понятие вступает в контраст с образом Дианы. Таким образом, в данном тексте представлен краткий обзор прецедентных компонентов текста с иностранными адаптированными вкраплениями, шутливыми каламбурными образованиями и высказыванием на основе семантики иноязычного кода, которое не «воспринимается как иная культура вследствие распространения английского языка в процессе глобализации» [Crystal 2003; 8]. Можно предполагать, что в будущем английский язык может претендовать на метаязыковой статус.

Литература

D. Crystal. English as a global language. Second edition. – Cambridge University Press, 2003.

Ли Вэньлу

(Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б.Н. Ельцина)

УЛЫБКА В ЗЕРКАЛЕ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Улыбка сопровождает разные коммуникативные ситуации, например приветствие, прощание, беседу и др., выражает удовольствие, радость, поддержку в разговоре. Улыбка как знак невербального общения выполняет разные функции и обладает ярким национальным своеобразием.

Улыбка в китайской коммуникации, прежде всего, выполняет функцию выражения вежливости. При приветствии или в процессе диалога она сигнализирует о проявлении уважения к собеседнику. Так, китайский фразеологизм: *笑容可掬* (досл. *Улыбка во всё лицо, рот до ушей*) характеризует доброжелательную, веселую мимику человека. Китайцы считают, что улыбка представляет собой действительно важную и драгоценную способность человека: *千金一笑* (досл. *Тратить сокровище – купить одну улыбку*). Улыбка способна защитить человека – *伸手不打笑脸人* (досл. *Сердитый кулак не бьет по улыбающемуся лицу*).

Китайцы улыбаются всегда. Даже во время делового общения они не перестают улыбаться и ждут подобного поведения от своих партнеров. Отсутствие ответной улыбки может привести к сбоям в коммуникации. Улыбка в Китае выполняет демонстрацию вежливости и в сфере бизнеса. Об этом гласит китайская поговорка: *人无笑脸休开店* (досл. *Человек без улыбки на лице не должен открывать магазин*); *笑迎四方客* (досл. *Улыбка встречает гостей из всех краев*).

В представлении китайского народа постоянная улыбка может принести счастье, удачу и снять страдание и огорчение *笑一笑 没烦恼* (досл. *Улыбка прогонит страдание*); *笑解千愁* (досл. *Улыбка устранил все печали*); это один из

важных факторов продления жизни: *笑口常开, 青春常在* (досл. *Улыбка продлевает молодость*); *笑一笑十年少* (досл. *Кто умеет смеяться, тот становится моложе*); *常乐常笑 益寿之道* (досл. *Постоянно смеяться, постоянно улыбаться – значит, продлевать жизнь*). Главная функция улыбки в Китае символическая, это национальный образ поведения.

Вследствие этого улыбка не всегда выражает радость или взаимную приязнь. Чувства могут быть совершенно противоположными, как гласит фразеологизм: *笑里藏刀* (досл. *За улыбкой прятать нож*) – в значении ‘*коварный, двуличный человек*’. Функция улыбки в этих случаях – быть маской, скрывающей лицемерие или сохраняющей достоинство субъекта.

Отношение к улыбке в русском языковом сознании иное. По мнению иностранцев, русские, действительно, улыбаются значительно меньше, чем китайцы или американцы. Это связано с русским коммуникативным поведением, для которого характерна *бытовая неулыбчивость* [Прохоров, Стернин 2006; 145]. Такая яркая национально-специфическая черта русского общения отражена во многих поговорках и пословицах: *И смех и грех; И смех и горе; Кто смешлив, тот и слезлив; В чем живет смех, в том и грех; Смех без причины – признак дурачины* и т. д.

Согласно русскому представлению, улыбка требует определенного времени и соответствующей ситуации. Улыбка рассматривается как самостоятельное коммуникативное поведение, в большинстве случаев излишнее и не нужное. Ср. русскую поговорку *Делу время, потехе час*. Как говорил А. Райкин, «смеяться надо в специально отведенных для этого местах» [Прохоров, Стернин 2006; 151]. Улыбка должна быть уместной с точки зрения окружающих, соответствовать коммуникативной ситуации.

Большинство стандартных коммуникативных ситуаций русского общения не предполагают улыбки. Не принято улыбаться в серьезной и напряженной ситуации – *Тут не до смеху; Тут не до смешков; Шутка до добра не доводит*.

В некоторых случаях улыбка или смех является признаком победы, и эта функция улыбки характерна как для русской, так и для китайской культур. Например, *Хорошо смеется тот, кто смеется последним; Последний смех лучше первого*. Сходное образное выражение находим и в китайском языке: *谁笑到最后 谁笑的最好*

Проанализированный материал даёт представление о культурной ценности улыбки, свойственной мировосприятию и национальной традиции двух этносов.

Литература

1. *Даль В.И.* Пословицы русского народа: В 2-х т. – М., 1984.
2. *Ли Ихуа, Люй Дэшэнь.* Фразеологический словарь китайского языка. – Сычуань, 1985.
3. *Прохоров Ю.Е., Стернин И.А.* Русское коммуникативное поведение. – М., 2006.

И.В. Литвинова

(Российский университет дружбы народов)

О ВОЗМОЖНЫХ ТРУДНОСТЯХ В ОБУЧЕНИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ДИСТАНТНО

В последнее время в образовательном пространстве на первый план выходит новая смешанная модель обучения, «для которой характерно сохранение общих традиционных принципов построения учебного процесса с включением элементов интернет-обучения» [Азимов, Щукин 2009; 281]. Новая модель предоставляет в распоряжение преподавателей новые инструменты обучения – электронные, а также предлагает новые возможности для достижения целей обучения.

Традиционная и дистанционная формы обучения в своей основе имеют много общего: от объекта обучения и усвоения, которым и в той и в другой форме выступает речевая деятельность, или в последнее время – речевое общение, до результата обучения – формирования вторичной языковой личности (коммуникативной компетенции). Обе формы обучения направлены на достижение одних и тех же целей обучения: образовательной, воспитательной, развивающей, практической и глобальной / стратегической. В то же время эти две формы обучения значительно отличаются друг от друга: дистанционное обучение (далее – ДО) предполагает новые межличностные коммуникативные условия общения; новые формы организации, предъявления и проверки учебного материала; значительное расширение инструментария обучения (Интернет и телекоммуникационные технологии и др.). Традиционные дидактические принципы обучения предмету, «реализованные в электронном формате, приобретают инновационные свойства»: мультимедийность, интерактив, гиперсвязь, педагогический веб-дизайн [Гарцов, Гарцова 2013; 58].

С одной стороны, инновационные свойства дистанционной формы обучения, имеют ряд преимуществ перед традиционной формой. Во-первых, они обеспечивают воссоздание естественных условий коммуникации. Во-вторых, одновременно предлагают все виды наглядности (мультимедийность). В-третьих, обеспечивают разнообразные формы взаимодействия учащихся с учебным материалом (интерактив) и неограниченный доступ к аутентичным лингвострановедческим материалам. В-четвертых, предоставляют произвольный и быстрый доступ к информации – гиперсвязь. И наконец, ДО реализует принцип непрерывного образования, а также в большей степени отвечает требованиям нового цифрового поколения.

С другой стороны, новый формат обучения оказывается причиной появления целого комплекса методических и психолого-педагогических проблем на всех этапах обучения.

Анализируя трудности, с которыми могут столкнуться преподаватели и учащиеся при дистанционном обучении, необходимо остановиться на специфических особенностях самой формы обучения:

- характер взаимодействия участников ДО: общение между преподавателем и учащимся носит дистантный характер (отделенность участников обучения пространством и временем);

- использование средств информационно-коммуникационных и интернет-технологий для реализации всех компонентов учебного процесса. Как показано в российских и зарубежных исследованиях [Тхостов, Сурнов 2005], [Карр 2012], [Завьялова 2014], постоянное обращение к этим технологиям оказывает отнюдь не всегда положительное влияние на познавательную деятельность человека.

Перечисленные черты ДО определяют трудности, возникающие у участников образовательного процесса в рамках этой формы обучения.

Эти трудности можно разделить на две группы. К первой группе относятся трудности, носящие универсальный характер для любых форм процесса обучения, но в ДО ощутимые в большей степени. К ним относятся: а) проблема создания, формирования, сохранения потребности в общении на русском языке, а также развитие мотивационной сферы учащихся во время ДО; б) проблема учета индивидуально-психологических характеристик адресата в дистанционной форме обучения: личного опыта, интересов, возраста, национальности и вероисповедания др.; в) проблема развития личности в деятельности (воспитательная, образовательная, развивающая цели обучения).

Вторая группа включает специфические трудности дистанционного обучения речевой деятельности на русском

языке (однако не исключаются из этой группы и трудности, характерные для традиционного обучения). Проанализируем трудности каждого вида речевой деятельности в отдельности.

Прежде всего, обратимся к трудностям, возможным при дистантном обучении *аудированию*. Конечной целью обучения аудированию РКИ является не только выработка аудитивных умений, позволяющих понимать смысл воспринимаемых на слух иноязычных текстов, но и, с точки зрения коммуникативно-прагматического направления лингвистики, овладение различными стратегиями и тактиками слушающего: обратить внимание на говорящего; показать свою заинтересованность; удерживать внимание на предмете разговора; стимулировать продолжение разговора; уточнять, переспрашивать, если непонятно, слишком быстро, нелогично [Акишина, Каган 2014; 82]. А вместе с этим и овладение набором речевых моделей (*Я слушаю; Да, конечно; Интересно; Ну?; А дальше?; А что он сказал?; Повторите, я не понял...*). Иноязычная коммуникация преимущественно – двусторонний процесс, поэтому в процессе ДО учащимся необходимо научиться быть активными слушателями, а это затруднительно ввиду специфики самой дистанционной формы обучения.

Далее рассмотрим трудности, связанные с обучением в дистанционной форме *чтению*. Обучение чтению, как известно, включает в себя два направления работы: обучение технике чтения и обучение содержательной стороне чтения, «конечной целью которого является формирование опытного (зрелого) чтеца» [Щукин 2015; 451].

Безусловно, обучение технике чтения дистантно весьма затруднительно, (особенно на начальном этапе, хотя развитие навыков чтения необходимо и на последующих этапах), поскольку процесс контроля и оценивания техники чтения учащихся представляется достаточно сложным. Это связано с отсутствием непосредственного контакта учащихся с преподавателем, с отсутствием коррекции речевых дейст-

вий, коррекции произношения и интонации, отсутствием исправления ошибок учащихся.

В то же время с появлением онлайн коммуникации обучение новой модели чтения (чтения онлайн) требует решения ряда актуальных вопросов: как сделать чтение онлайн эффективным, как организовать работу с онлайн текстами, как представить систему упражнений, как добиться понимания и осмысления прочитанного в дистанционной форме, как управлять вниманием и памятью при чтении онлайн, как сделать процесс чтения онлайн развивающим и полезным.

Говоря о потенциальных трудностях при дистантном обучении *письму*, следует обратить внимание на то, что процесс обучения письму в ДО происходит в отличной от традиционной форме обучения: в нем не задействованы такие привычные для процесса обучения инструменты как тетрадь и ручка. Поэтому работа над техникой письма в ДО становится крайне сложной, что может привести к несформированности графических, каллиграфических и орфографических навыков. Кроме того, в процессе ДО не избежать и других трудностей, как то: формирование собственных письменных речевых сообщений, обучение сразу двум типам литературного языка: книжно-письменному и устно-разговорному.

Возможность самостоятельно продуцировать письменные тексты для цифрового поколения, для которого стало привычным создание письменных текстов при помощи функций «копировать», «вставить», становится под сомнение. Поэтому ключевой задачей в ДО является поиск таких приемов работы, которые способствовали бы формированию умений и навыков связного изложения мыслей, которые были бы направлены на работу над культурой письменной речи, а также мотивировали бы на продуцирование собственных высказываний, а не механическое копирование речевых сообщений из Интернета. В особенности это касается продвинутого этапа обучения, на котором необходимо уметь созда-

вать как вторичные тексты (рефераты, аннотации, конспекты и др.), так и первичные тексты (сочинение, эссе и др.).

Наконец, перейдем к трудностям, которые возникают при дистантном обучении *говорению*. Очевидно, что обучение этому виду речевой деятельности вызывает наибольшие трудности, поскольку сам процесс говорения сложно организовать и систематически проводить в виртуальной среде. А существующие технологии работы с говорением дистантно (Скайп, аудио-, видео- и телеконференции и др.) также имеют ряд минусов, и их недостаточно для упражнения в диалогической речи, для выработки практических навыков и умений.

При переходе от виртуальной языковой среды обучения к реальным ситуациям коммуникации учащийся должен быть готов использовать тактики и стратегии говорящего (входа в контакт и выхода из него, удержания внимания слушающего, выяснения мнения собеседника, привлечения внимания слушающего и др. [Акишина, Каган 2014; 65]); использовать паралингвистические средства; а также должен быть готов к возникновению коммуникативных неудач и к их правильному разрешению. Все эти навыки и умения трудно сформировать с использованием тех средств, которые предлагает дистанционная форма обучения.

Подводя итоги, отметим, что методика преподавания в цифровой век предлагает новые формы обучения, связанными с новыми (электронными) средствами обучения. Однако успешность обучения находится в прямой зависимости от правильной работы с электронными инструментами, а также от того, как будет организован учебный процесс, как будет представлено содержание обучения и работа с учебным материалом. Задача преподавателя состоит в том, чтобы, с одной стороны, в полной мере воспользоваться возможностями, которые предлагает новая форма обучения, и, с другой стороны, найти методические приемы, решения, которые позволят сгладить, а в некоторых случаях преодолеть трудности, сопряженные с дистанционной формой обучения.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.
2. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить. – М., 2014.
3. *Гарцов А.Д., Гарцова Д.А.* Электронная дидактика в обучении иностранным языкам // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2013. – №1.
4. *Завьялова О.С.* Проблема использования информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку: о задачах компьютерной лингводидактики // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2014. – № 4.
5. *Карр Н.* Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами. – СПб., 2012.
6. *Тхостов А.Ш., Сурнов К.Г.* Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона социализации // Психологический журнал. – 2005. – Т.26. – № 6.
7. *Щукин А.Н.* Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. – М., 2015.

Лу Юйся

(Российский университет дружбы народов)

О ТЕРМИНЕ «БИБЛЕЙСКИЙ ФРАЗЕОЛОГИЗМ»

Священное Писание оказывает большое влияние на языки и культуру не только западных стран, но и на весь христианский мир. Подтверждением данной мысли может стать высказывание Виктора Гюго: «В Англии есть две книги: Библия и Шекспир. Англия создала Шекспира, а Англию создала Библия». Русский язык испытал огромное влияние

слов Библии. Немало русских фразеологизмов восходят к этой великой Книге книг.

Неслучайно в последние годы во многих работах предметом исследования стали библейские фразеологизмы. Их анализ показывает, что существует много определений для некоторых групп единиц, которые могут считаться библейскими фразеологизмами. О библеизмах говорится в диссертационном исследовании И. Харазиньской [Харазиньска 1987], статье Е.М. Верещагина [Верещагин 1993]; о библейских выражениях – в трудах А.М. Бабакина [Бабакин 1970], Ю.А. Гвоздарёва [Гвоздарёв 1991]; о ФЕ библейского происхождения – в работе В.А. Мендельсона [Мендельсон 2002]; о фразеологизмах библейского происхождения пишут Я.С. Зайцева [Зайцева 2010], Ж.С. Алексанян [Алексанян 2002]; о библейских фразеологизмах – А.В. Григорьев [Григорьев 2007], К.Н. Дубровина [Дубровина 2006].

Несмотря на то, что в указанных исследованиях единицы, имеющие библейское происхождение, называются по-разному, в целом, можно считать, что все наименования указывают на то же самое значение. Однако до сих пор в сфере исследования библейских фразеологизмов не существует единого определения их. Поэтому в данной работе необходимо остановиться на уточнении определения термина «библейские фразеологизмы».

Прежде чем уточнить термин «библейский фразеологизм», следует отметить, что между вышеуказанными терминами, особенно между терминами «библеизм» и «библейские фразеологизмы» существуют определённые семантические различия. Поэтому сначала необходимо обратиться к уточнению термина «библеизм».

Для В.М. Мокиенко библеизмами являются «слова, устойчивые словосочетания и афоризмы, возникшие на основе Библии или библейского сюжета» [Мокиенко 1989; 143]. Автор конкретизирует библеизм как устойчивые словосочетания и афоризмы из Библии.

Е.М. Верещагин расширяет понятие «библеизм». «Библеизмы – это отдельные слова современного русского литературного языка, которые или просто заимствованы из Библии (*ад, ангел, суббота, Дьявол и т.д.*), или которые подверглись семантическому воздействию библейских текстов» [Верещагин 1993; 97]. К настоящему времени определение Е.М. Верещагина отражает самый широкий подход к пониманию термина «библеизм».

Я.С. Зайцевой под библеизмом понимается «общее понятие, включающие в себя единицы различных уровней языка, относящихся к Библии» [Зайцева 2010; 18].

К.Н. Дубровина отмечает, что «отдельные слова, восходящие к Библии, которые за её пределами часто становятся образными метафорами и символами как *рай, ад, крест, Голгофа, пророк, Воскресение, Рождество* и др. вместе с библейскими фразеологизмами входят в библеизм» [Дубровина 2012; 12]. В этом определении акцент делается на том, что к библеизмам принадлежат не только библейские фразеологизмы, но и отдельные слова, восходящие к Библии. Кроме этого, К.Н. Дубровина определяет термин «библеизм» в стилистическом аспекте.

На основе вышеприведённых определений можно заключить, что библеизм включает в себя единицы различных уровней языка, относящихся к Библии, которые за её пределами часто становятся образными метафорами и символами. Например, библейские слова (*Иуда, Адам, Соломон, Ирод*); библейские обороты (*вавилонская башня, блудный сын, не судите, да не судимы будете*).

По мнению Я.С. Зайцевой, понятие «библейский фразеологизм» может быть относительно узким, сами библейские фразеологизмы соотносятся с единицами фразеологического уровня. [Зайцева 2010; 18].

Библейские фразеологизмы обладают всеми признаками фразеологизмов. «Фразеологизм – относительно устойчивое, воспроизводимое, экспрессивное сочетание лексем, обладающее целостным значением» [Мокиенко 1989; 4]. Они

по происхождению, восходят к Библии. Что касается объема библейского фразеологизмов, то кроме таких оборотов, как *блудный сын*, *соль земли*, *козёл отпущения*, «библейскими фразеологизмами также можно считать такие предложения, которые выражают всевозможные наставления, советы, нравоучения, предостережения, пожелания, запреты и т.д., например: *не судите, да не судимы будете; не мечите бисер перед свиньями; чти отца своего и мать свою и др.*» [Дубровина 2007; 86]. С точки зрения стиля, «как правило, они обладают экспрессивностью, эмоционально-оценочными характеристиками и имеют переносные значения» [Дубровина 2012; 10]. В состав библейских фразеологизмов не входят отдельные слова. Некоторые исследователи, например К.Н. Дубровина их относят к библеизмам [Дубровина 2012; 12].

Таким образом, можно предложить следующее определение термина *библейские фразеологизмы*: это устойчивые, воспроизводимые, экспрессивные обороты или предложения, обладающие целостным значением, восходящие к Библии или возникшие на базе сюжета Библии.

Литература

1. *Алекسانян Ж.С.* Историческая и функционально-стилистическая характеристика русских фразеологизмов библейского происхождения: дис. ... к. фил. н. – Махачкала, 2002.

2. *Бабкин А.М.* Русская фразеология, ее развитие и источники. – Л., 1970.

3. *Верещагин Е.М.* Библейская стихия русского языка // Русская речь. – 1993. – № 1.

4. *Гвоздарёв Ю.А.* Библейские выражения в русской фразеологии // Ядерно-периферийные отношения в области лексики и фразеологии (на материале русского языка). Тезисы докладов республиканской конференции. – Новгород, 1991.

5. *Григорьев А.В.* О путях проникновения библейских фразеологизмов в русский язык // Русский язык в школе. – 2007. – № 6.

6. *Дубровина К.Н.* Библия и русские фразеологизмы // Русская речь. – 2007. – № 2.

7. Дубровниа К.Н. Библиейские фразеологизмы в русской и европейской культуре. – М., 2012.

8. Зайцева Я.С. Структурно-семантические и стилистические особенности фразеологизмов библиейского происхождения в современном русском языке: дис. ... к. фил. н. – М., 2010.

9. Мендельсон В.А. Фразеологические единицы библиейского происхождения в английском и русском языках: автореф. дис. ... к. фил. н. – Казань, 2002.

10. Мокиенко В.М. Славянская фразеология. – М., 1989.

11. Харазиньска И. Библиейзмы в русской фразеологии: автореф. дис. ... к. фил. н. – Ростов-н/Д., 1987.

Л.Н. Лумпова

(Российский университет дружбы народов)

О РАЗЛИЧНЫХ ПОДХОДАХ В ИССЛЕДОВАНИИ ЯЗЫКА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Г.О. Винокур статье «Об изучении языка литературных произведений» (1946) поднимает проблему исследования языка художественной литературы с позиции «отношений между языком и продуцирующей его личностью» [Винокур 2009; 43] и предлагает два пути исследования художественного текста: 1) «от писателя к языку»; 2) «от языка к писателю» [Винокур 2009; 32–63].

Первый путь исследования языка художественного произведения: *«от писателя к языку»* – предполагает изучение языка писателя с точки зрения выявления его идиостиля, авторской манеры письма. «Нам известны, положим, общий жизненный уклад Пушкина, внешние приметы его личности, история его личной жизни как известной совокупности переживаний и поступков. Одним из таких поступков является и его язык. В его языке могут быть установлены из-

вестные своеобразия, например такие привычные для его писем выражения, как «брюхом хочется», «пишу спустя рукава» (т.е. без оглядки на цензуру) и т.п., по которым мы узнаём Пушкина точно так же, как мы узнаём его по манере мыслить, по его отношению к людям и природе, по всей той множественности примет, которые в их общей совокупности и связи мы именуем словом *Пушкин*. <...> И разве в самом деле в наше представление о личности того или иного писателя в наше общее представление о личности того или иного писателя не входит составной частью и то, что запомнилось нам относительно его языка со стороны его индивидуальных и оригинальных, типичных свойств?» [Винокур 2009, с. 43].

Такой подход: «от писателя к языку» – имеет целью изучать личность писателя с тем, чтобы прийти к пониманию причины (или же причин) эволюции творчества писателя, а вместе с этим – к проблеме изменения его художественной манеры с точки зрения формы и содержания.

Другой путь исследователя, занимающегося анализом языка художественной литературы, – путь «от языка к писателю» [Винокур 2009; 44]. Здесь исследователя будет интересовать то, *какими* языковыми средствами писатель выражает то, что его волнует. Посредством этого анализа будет строиться вывод о том, что *именно* для писателя значит сообщаемое: «...в языке говорящий или пишущий не только передаёт тем, к кому он обращается то или иное содержание, но и показывает одновременно, как он сам переживает сообщаемое» [Винокур 2009; 44].

Подобный подход: «от языка к писателю» – предполагает исследование авторского «я», авторского подсознания. «Уже давно языковедение начало говорить о различии «коммуникативной» или «сигнификативной», и «экспрессивной» функций языка. В старой лингвистической литературе это различие было очень ясно сформулировано фон дер Габеленцем: «Язык есть расчленённое выражение мысли, а мысль есть связь понятий. Но человеческий язык хочет выражать не толь-

ко связываемые понятия и их логические отношения, но также отношение говорящего к речи; я хочу высказать не только нечто, но также и себя, и таким образом к логическому фактору, многообразно пронизывая его собой, присоединяется психологический фактор» [Винокур 2009; 44].

Язык художественной литературы можно исследовать не только с позиции языковедения, но и с позиции литературоведения (относительно жанрового своеобразия произведения и его идеологического содержания). О *различии литературоведческого и языковедческого подходов* в исследовании языка художественной литературы писал В.В. Виноградов в статье «Общие проблемы и задачи изучения русской художественной литературы» (1957): «Но в отличие от литературоведа, который может идти от замыслов или от идеологии к стилю, языковед должен найти или увидеть замысел посредством тщательного анализа самой словесной ткани литературного произведения. <...> Обозначаемое или выражаемое средствами языка содержание литературного произведения само по себе не является предметом лингвистического изучения. Лингвиста больше интересуют способы выражения этого содержания или отношение средств выражения к выражаемому содержанию. <...> Язык художественного произведения, являясь средством передачи содержания, не только соотнесён, но и связан с этим содержанием; состав речевых средств в структуре произведения зависит от содержания и характера отношения к нему со стороны автора» [Виноградов 1957; 410].

В.В. Виноградовым был поставлен вопрос о том, почему именно *данными* средствами выражено *данное* содержание *данного* произведения. *Принцип отбора языковых средств и характер отношения автора к описываемому содержанию* – вот те центральные проблемы, которые были подняты в науке о языке художественной литературы, основоположником которой явился В.В. Виноградов. «В.В. Виноградову был свойствен целостный подход к изучению литературного произведения. Язык художественной литературы он

рассматривал в широком филологическом плане, который исключал узость только литературоведческого или только лингвистического подхода к тексту. Первый по существу оставляет в стороне его первоэлемент (язык), второй – ограничивается им, замыкается в нём. <...> Изучение языка и стиля писателей и теоретические исследования в этой области привели В.В. Виноградова к необходимости и целесообразности обоснования особой филологической науки – науки о языке художественной литературы» [Новиков 2001; 180–181].

В.В. Виноградов поставил вопрос об изучении художественного произведения как системы, как целостного феномена, однако учёным не был поставлен вопрос об обнаружении некоторой регулярности, характерной для некоторого собрания сочинений определённого писателя. Нахождение некоторой регулярности, присущей определённому типу художественного текста определённого писателя, позволяет прийти к разграничению художественных текстов соответственно их типологической маркированности.

Вопрос об обнаружении некоторой регулярности в художественной системе того или иного автора и на основании выявленной регулярности последующем соотнесении определённого типа художественного текста определённого автора с определённой художественной (эстетической) системой впервые был исследован М.М. Бахтиным в работе «Проблемы творчества Достоевского (1929). Впоследствии исследование было переработано и переиздано под названием «Проблемы поэтики Достоевского» в 1963 г.

На основании обнаруживаемой во всём художественном пространстве текста регулярности М.М. Бахтин соотносит творчество Достоевского с эстетикой полифонии, творчество Толстого – с эстетикой монофонии [Бахтин 1972; 3–4, 94–95, 107–129]. Различия монофонии и полифонии связаны в понимании М.М. Бахтина, главным образом, с характером соотношения слова героя и слова автора: «Мир Толстого монолитно монологичен; слово героя заключено в твёрдую оправу

авторских слов о нём. В оболочке чужого (авторского) слова дано и последнее слово героя... <...> У Достоевского слово автора противостоит полноценному и беспримесно чистому слову героя. Поэтому-то и возникает проблема постановки авторского слова, проблема его формально-художественной позиции по отношению к слову героя» [Бахтин 1972; 94–95].

В свете такого понимания противоположения монофонии и полифонии слово автора о герое будет являться той отправной точкой, с которой следует начинать исследование художественного произведения как системы. Слово автора о герое – та оценка героя, которую предлагает автор своему читателю; в этой оценке мы можем выявить, что *именно* волнует автора и каково его отношение к описываемому объекту (образу, герою).

В.В. Виноградов в статье «Наука о языке художественной литературы и её задачи (на материале русской литературы)» (1960) ставит вопрос об изучении образа автора как всеобъемлющей категории, поскольку, по мнению учёного, от структуры образа автора будет зависеть стиль произведения, отбор и синтез речевых средств конкретного художественного текста. «В «образе автора», в его речевой структуре объединяются качества и особенности стиля художественного произведения: распределение света и тени при помощи выразительных речевых средств, переходы от одного стиля изложения к другому, переливы и сочетания словесных красок, характер оценок, выражаемых посредством подбора и смены слов и фраз, своеобразия синтаксического движения» [Виноградов 1960; 23].

Анализ категории образа автора в исследованиях В.В. Виноградова продолжил Л.А. Новиков, установивший прямую зависимость между образом автора и композиционной структурой всего текста. «Выражая суть художественного произведения и концентрируя его идейное, композиционно-структурное и языковое (стилевое) единство, образ автора как своеобразная иерархически самая высокая поэтическая

категория, создаваемая творчеством писателя, представляет собой детерминанту литературного произведения – главную особенность его содержания и структуры, определяющую его специфику, направление и характер его развёртывания и развития. Она является наиболее адекватной категорией для постижения потока авторского сознания, для осуществления целостного всестороннего анализа художественного текста. <...> Являясь детерминантой художественного текста и главной категорией его анализа, образ автора отражает тем самым структуру текста» [Новиков 2001; 185–186]. Структурные особенности произведения находятся в прямой взаимосвязи от личности автора, точнее – от его манеры письма: «Поток языкового сознания, отражаемый в динамической структуре текста художественного произведения, имеет определённую направленность, свою поэтическую структуру и специфические средства их выражения. Это то, что беспокоит писателя, что он хочет сказать и как он это делает, а следовательно, и то, как он сам проявляется в своём творчестве. Поэтому литературное произведение – вместе с тем и отражение личности самого автора, его мировоззрения, творческого метода и языка. Правильно понять специфику и суть потока сознания автора – значит подобрать нужные «ключи» к анализу его произведения, сфокусировать в главном все составляющие и уровни текста. Объект и субъект изображения в художественном произведении тесно взаимосвязаны» [Новиков 2001; 184]. Можно заключить, что анализ категории образа автора в конкретном произведении является неотъемлемой частью исследования *идиостиля писателя*.

Итак, художественный текст возможно исследовать с нескольких позиций: 1) *с позиции литературоведения* (относительно жанрового своеобразия и идеологического содержания художественного произведения); 2) *с позиции языковедения*: а) с позиции соотнесения группы произведений определённого писателя с определённой художественной системой (что впоследствии позволяет разграничить ху-

дожественные тексты в соответствии с их типологической маркированностью); б) с позиции идиостиля писателя. Данный подход также предполагает анализ категории образа автора с той целью, чтобы выявить характер отбора языковых средств и характер отношения самого автора к сообщаемому.

Литература

1. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1972.
2. *Виноградов В.В.* Наука о языке художественной литературы и её задачи (на материале русской литературы) // Исследования по славянскому литературоведению и стилистике: Доклады советских учёных на IV Международном съезде славистов. – М., 1960.
3. *Виноградов В.В.* Общие проблемы и задачи изучения языка русской художественной литературы // Известия АН СССР Отделение литературы и языка. – 1957. – Т. XVI. – Вып. 5. Сентябрь – октябрь.
4. *Винокур Г.О.* Об изучении языка литературных произведений // О языке художественной литературы / Сост. и примеч. Т.Г. Винокур; Предисл. В.П. Григорьева. – М., 2009.
5. *Новиков Л.А.* Избранные труды. Том II. Эстетические аспекты языка. *Miscellanea.* – М., 2001.

Нгуен Лан Фьонг

(Российский университет дружбы народов)

КРЫЛАТЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ В РОМАНЕ А.С.ПУШКИНА “КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА” НА ФОНЕ ВЬЕТНАМСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Во Вьетнаме много произведений А.С. Пушкина переведены на вьетнамский язык, в том числе – исторический роман «Капитанская дочка». Это произведение, как известно, было по

достоинству оценено и современниками, и в дальнейшем крупнейшими представителями русской художественной культуры.

Исследователей творчества А.С.Пушкина привлекало художественное богатство, своеобразие языка и стиля романа. «Капитанская дочка» посвящена к важной для того времени теме – крестьянской войне под предводительством Пугачева.

К одному из достоинств этого произведения можно отнести мастерское использование автором крылатых выражений. С.А. Коваленко считает, что «если крылатые строки русских поэтов до Пушкина и после Пушкина могут быть собраны и представлены вместе с примерами их употребления в русской классической прозе, то для поэзии Пушкина такая задача едва ли выполнима. Вся поэзия Пушкина, любая его строка могла стать, стала или может стать крылатой для нового поколения читателей» [Коваленко 1989; 152]. Характеристика языка в романе «Капитанская дочка» Пушкина отражает народность языка, так как в речи его героев встречаются сказочные обороты, выражения, связанные с народным бытом.

Вьетнамский исследователь Ле Тхой Тан указывает, что благодаря роману “Капитанская дочка” вьетнамские читатели познакомились с русской историей [Le Thoi Tan 2014].

У каждого поколения есть свои крылатые выражения. Само название романа “Капитанская дочка” стало популярным названием, но Ле Тхой Тан считает, что “давая другое название романа, автор не только устранял неотступную мысль о “крестьянском восстании” но и хвалил крестьянских героев вообще, таким умным путем автор создал читателям правильное восприятие значения романа” [Le Thoi Tan 2014].

Крылатые выражения в романе “Капитанская дочка”, позднее использовались вьетнамскими писателями. Особенно те из них, которые содержали в своей семантике характеристику событий, явлений, философских понятий о любви и жизни. Произошел, как считал В. фон Гумбольдт, процесс приема и изменения: “Язык следует рассматривать не как мертвый продукт. Но как созидающий процесс” [Гумбольдт

1984; 37]. Рассмотрим некоторые крылатые выражения романа с точки зрения их семантической целостности и их использования во вьетнамской литературе:

1. *Не приведи Бог видеть русский бунт, бессмысленный и беспощадный!* – это крылатое выражение превратилось в боевую волю войск со значением «*Ой. Вернусь по зову страны, Я никогда не буду гражданином без страны <...> нет Вьетнама... море, лес крикнули мне остаться*» – стихотворение «Страна» поэта Нгуен Хоа Диема, написанное в 1971 году и напечатанное в 1974 году во время войны во Вьетнаме [Nguyen Khoa Diem 1974; 3].

2. *Как мужчины странны! За одно слово, о котором через неделю верно б они позабыли, они готовы резаться и жертвовать не только жизнью, но и совестью, и благополучием тех, которые <...>.* Если Маша Миронова жаловалась, что мужчина может говорить одно, и действовать по-другому, то во Вьетнаме Хоай Лам говорил о любви: «*Есть сомнение в любви у того, кому ни разу не было стыдно перед своей / своим любимой / любимым*» [Dieu Huyen 2004; 39].

3. *Давно уже отмечено умными людьми, что счастье – как здоровье: когда оно налицо, его не замечаешь,* – в этом выражении говорится о физическом здоровье человека. Во Вьетнаме также есть такое крылатое выражение, но с более широким значением «*Одна улыбка равна десяти пакетам восточной медицины*». Вьетнамцы считают, что духовное здоровье – улыбка – источник физического здоровья.

Таким образом, наблюдается связь между языком и культурой, т.е. связь языка не только «с народом, с его национальным характером» [Шаклеин 2012; 12], но и со временем появления и использования такого языка.

Литература

1. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
2. Коваленко С.А. Крылатые строки русской поэзии. – М., 1989.

3. *Шаклеин В.М.* Лингвокультурология: традиции и инновации. – М., 2012.

4. *Dieu Huyen.* Tuyen tap danh ngon (loi hay – y dep). – Ha Noi.: Nha xuất ban Van hoa – thông tin. 2004.

5. *Le Thoi Tan.* Tiểu thuyết Người con gái viên đại úy của Puskin – câu chuyện dùng sử để đọc văn và việc lấy văn để viết sử [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://phebinhvanhoc.com.vn/tieu-thuyet-nguoi-con-gai-vien-dai-uy-cua-puskin-cau-chuyen-dung-su-de-doc-van-va-viec-lay-van-de-viet-su/> – Дата обращения: 19.02.2017.

6. *Nguyen Khoa Diem.* bài thơ “Dat nuoc” 1974. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vnmilitaryhistory.net/index.php?topic=1944.20>. – Дата обращения: 19.02.2017.

К.Э. Сенчакова

(Российский университет дружбы народов)

К УТОЧНЕНИЮ ПОНЯТИЯ КУЛЬТУРНОГО КОДА В СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Сфера лингвокультурологии заняла центральное место в исследованиях современных русистов: на первый план вышли такие вопросы, как взаимосвязь языковой и культурной составляющих общества, национально-культурная специфика разных стран, формирование языковой картины мира и языковой личности.

Несмотря на столь живой интерес исследователей к указанной области, большое количество теоретических и практических разработок, до сих пор остаются некоторые не до конца исследованные и разработанные аспекты. Только уточнив имеющийся тезаурус лингвокультурологических терминов, можно сделать вывод о жизнеспособности всех гипотез, выдвигаемых в рамках исследований современных

филологов, и о потенциале лингвокультурологии как отдельной науки. В трудах ученых, посвященных вопросам лингвокультурологии, нередко можно столкнуться с понятиями культурного кода и концепта. Для того чтобы найти их точное определение и сферу применения, необходимо обратиться к истории появления этих терминов.

Общественная природа языка, его определение как немаловажной части этнической группы, ее социальной составляющей, давно стало аксиомой в гуманитарных науках. «В любой момент развития культуры обслуживающий ее язык отражает ее полностью и адекватно» [Верещагин, Костомаров 1990; 14]. Носитель языка с его помощью познает культуру страны, ментальность своего народа. Родной язык является носителем традиций и национальной картины мира. Национальная картина мира кодируется такими понятиями, как *концепт* и связанные с ним термины *концептосфера*, *культурный код*. Но в употреблении данных определений в научных трудах все еще присутствует определенная неточность, размытость их границ. В данной статье предпринята попытка систематизировать все имеющиеся трактовки определений лингвокультурологических терминов и вывести наиболее точное определение и особенности их функционирования в научных текстах. Это касается, прежде всего, терминов *концепт* и *культурный код*, так как в рамках лингвистических и литературоведческих исследований нередко происходит смешение этих понятий ввиду их тесной взаимосвязи и особенностей функционирования в научной и бытовой среде.

Сам по себе термин *концепт* не является новым, он пришел в лингвокультурологию из других научных дисциплин, объединив в себе различные признаки и толкования. Так, например, в математической логике концептом называют лишь содержание понятия (Г. Фреге, А. Черч). В науке о культуре термин *концепт* закрепился в 1960-1980 гг. в связи с возникновением концептуального искусства (главные представители Р. Берри, Д. Хюблер, Л. Вейнер, Д. Грехэм и

другие), претендующего на роль феномена культуры, синтезирующего в себе науку, философию и искусство в его новом понимании [Погосян 2005; 12].

В филологическом понимании одним из первых термин *концепт* употребил С.А. Аскольдов в статье «Концепт и слово». Ученый определяет его как «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [Аскольдов 1997; 269]. Исходя из выводов ученого, концепт может быть заместителем некоторых сторон предмета или реальных действий, или разного рода хотя бы и весьма точных, но чисто мысленных функций.

В продолжение исследований С.А. Аскольдова тему концептов поднимает Д.С. Лихачев в статье «Концептосфера русского языка». Существенное отличие в понимании данного термина двумя учеными состоит в том, что Д.С. Лихачев предлагает рассматривать функцию заместительства концепта не для слова в целом, а для каждого основного (словарного) значения слова отдельно. Кроме того, немаловажным является его суждение о том, что сфера понимания концепта тем шире, тем больше различных вариаций его толкования, чем богаче культурный опыт его интерпретатора: «Концепт не только подменяет собой значение слова и тем самым снимает разногласия, различия в понимании значения слова (чем облегчается общение), но в известной мере и расширяет значение, оставляя возможности для сотворчества, домысливания, «дофантазирования» и для эмоциональной ауры слова» [Лихачев 1993; 4].

В монографии В.И. Карасика «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» описывается взаимосвязь языка с миром человека и влияние культуры и традиций социума на сознание человека говорящего. Исследователь посвящает отдельную главу рассмотрению культурных концептов. В ее начале он приводит следующее определение: «Культурный концепт – многомерное смысловое образование, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны»

[Карасик 2002; 91]. Кроме того, это определение он дополняет утверждением, что «выражение концепта – это вся совокупность языковых и неязыковых средств, прямо или косвенно иллюстрирующих, уточняющих и развивающих его содержание» [там же].

Подводя итог, можно выделить главную черту концепта: он включает в себя не только понятие, словарное определение той или иной лексической единицы, но и психолингво-культурную часть. Следующим немаловажным признаком концепта является то, что его лингвокультурная часть, которая и представляет всю ценность той или иной единицы языка, делая ее концептом, зачастую индивидуализированна, она находится в непосредственной взаимосвязи с пережитым опытом и багажом знаний о мире как говорящего, так и воспринимающего. Отметим, что именно из концептов складывается языковая картина мира того или иного народа: каждый этнос вкладывает свое значение в те или иные, чаще абстрактные, понятие, такие, как «любовь», «красота», «грех», «судьба» и др. В концептах представлены наиболее значимые элементы этнической ментальности: например, невозможно представить себе русского человека, который бы не имел особого отношения к концепту «зима».

Другим немаловажным понятием в сфере лингвокультурологических исследований является *культурный код*. Он, как и описанный выше термин *концепт*, не имеет по сей день точного определения, но еще более туманной остается его связь с концептосферой в целом. В связи с этим необходимо определить степень его отнесенности к описанному выше понятию: являются ли *культурный код* и *концепт* синонимами в рамках линейных, синтагматических отношений; равнозначными по объему определениями, обозначающими разные аспекты, – как элементы терминологической парадигмы; или одно из них можно включить в поле функционирования другого.

В рамках знаково-символического понимания культуры концепт приобретает особую роль. Он становится значи-

мой семантической макроединицей, через которую происходит считывание *культурного кода*. Совокупность знаков, сгруппированных вокруг одного семантического центра, является, по мысли И.П. Ильина, *единым интертекстом*, представляющим собой *культурный концепт*, имеющий гипертекстуальную связанность с другими концептуальными единицами культуры [Беляев 2012].

Е.Л. Березович разделяет культурные коды на этнические и концептуальные. Этнический код – обозначение чужих народов, реже – земель. Концептуальный код – это «язык», орудие для выражения смыслов, имеющих разные формальные «обличья». Смысловое пространство, концентрирующее в себе все, что «знает» культурная традиция на определенную тему, можно представить как своего рода «дискурс», «текст» [Березович 2007; 341].

Культурный код – это информация, закодированная в определенной форме, позволяющая идентифицировать культуру. Основной трудностью в определении этого понятия является вероятность подмены этого термина другими составляющими семиотического плана. Поэтому следует оговориться, что культурный код – это «метауровень» для семиотического пространства (совокупность символов и знаков культуры) [Букина 2007].

Культурный код имеет столь же тесную связь с этнической составляющей, как и концепт: он включает в себя зашифрованное послание для интерпретирующего и несет в себе образы и символы ментальности нации.

Но существенное отличие заключается в том, что концепт – понятие скорее психологическое, нежели лингвистическое. Основная его особенность кроется в том, что он вызывает определенные ассоциации и эмоции у индивида или же целого коллектива на основании пережитого опыта и имеющегося интеллектуального наследия. Концепт имеет под собой общественный фундамент, он подкреплен историческими корнями и затрагивает те сферы жизни человека: умственную,

духовную и материальную. Большинство концептов сведены к словесному уровню – «дружба», «отчаяние», «патриотизм» – и описаны в трудах исследователей. Культурный код, в свою очередь, может быть нарочито заключен в ткань повествования, он имеет некую мотивацию его включения в порождаемый текст. Так автор художественного произведения заключает в него культурные коды с той или иной целью: донести до читателя индивидуальный замысел, некий message, или же достичь маркетингового успеха.

Когда художественные тексты становятся материалом для исследования того или иного концепта, то они играют роль фактического материала, выборки аргументов, на основании которых сложится единое определение какого-либо концепта в творчестве исследуемого писателя, в контексте ограниченной эпохи или в рамках этнической общности. Исследование культурных кодов носит более локальный характер: оно направлено на дешифровку авторского замысла в контексте конкретного произведения или цикла сочинений.

По итогам проведенного исследования можно сделать вывод, что по сей день в современной научной среде термин *культурный код* не обрел ясного и общепринятого определения. Под культурным кодом могут пониматься как целые языковые системы, так и тексты определенного автора. Кроме того, частотна ошибочная подмена культурного кода концептами и иными психолингвистическими понятиями.

Понятие концепта, которое использовалось для сопоставления в данной работе, является во многом ментальной единицей, элементом картины мира того или иного этноса. Концепт отличается всеохватностью и произвольностью: отражая в большинстве случаев абстрактные понятия, он выступает как некий ключ к понимаю особенностей национальной специфики народа.

Культурный код более ситуативен: в зашифрованном виде он вкладывается автором в текст произведения, а после интерпретации его читателем реализует закодированные по-

нения представителей этноса о его истории, традициях и обычаях, политических и экономических реалиях, социальных движениях. Произведения авторов художественной литературы таят в себе массу культурных кодов, рассчитанных на восприятие разных типов читателя: от представителей массовой культуры до ценителей тонкой эстетики и индивидуально-авторского мировосприятия, и являются наиболее актуальными источниками лингвокультурной информации.

Литература

1. *Аскольдов С.А.* Концепт и слово // Русская словесность: От теории словесности к структуре текста: Антология – М., 1997.
2. *Беляев Д.А.* Определение и смысл концепта в современной культурфилософии // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1.
3. *Березович Е.Л.* Язык и традиционная культура: Этнолингвистические исследования. – М., 2007.
4. *Букина Н.В.* Культурные коды как элемент пространства культуры // Материалы докладов XIV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2007/20/moyanauka@list.ru.pdf – Дата обращения: 19.02.2017.
5. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1990.
6. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград, 2002.
7. *Лихачев Д.С.* Концептосфера русского языка // Известия Российской Академии наук. Сер. лит. и яз. – М., 1993. – Т. 52. – № 1.
8. *Погосян Р.Г.* Концепт «судьба» и его языковое выражение в поэтическом тексте Ф.К. Сологуба: дис. ... к. фил. н. – Пятигорск, 2005.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ИСТОЧНИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЯЗЫКА

Язык человека является регулярной системой, используемой в общении между людьми. Закономерности и конструкции различных языковых систем отличаются друг от друга. К концу 1960-х годов, всё большее количество исследователей отмечали, что изучение иностранного языка является творческим, а не механическим процессом запоминания. В этом творческом процессе учащиеся, как правило, строят свою собственную систему, которая является не полностью правильной, но, тем не менее, близкой к изучаемому языку. Множество терминов было дано для этой языковой системы, и самым общепринятым является «*интерязык*», который был предложен Л. Селинкером.

Определение интерязыка

Термин «*интерязык*» (*interlanguage*) был впервые использован американским лингвистом Л. Селинкером в 1972 году. Он подчеркнул, что «*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 означает языковую систему, которая занимает статус посредника между родным и изучаемым языками.

Определения термина «*интерязык*» можно найти в следующих лингвистических словарях:

1. В современном толковом словаре русского языка написано, что «интерязык – это совокупность языковых характеристик и объясняющих их правил, свойственных говорению на неродном языке в процессе овладения им; промежуточное состояние языковой компетенции при переходе от

незнания языка к совершенному владению им (в лингвистике)» [Ефремова 2000; 498].

2. В словаре лингвистических терминов: «интерязык обозначает разновидность изучаемого языка, которая является объектом интерференции со стороны родного языка говорящего, но не содержит элементов ни родного языка, ни изучаемого языка» [Жеребило 2010; 124].

3. В словаре терминов межкультурной коммуникации написано, что «интеръязык / интерязык / интер-язык – *interlanguage* <лат. *inter-* ‘между’ – 1) В психолингвистике языковой континуум, характерный для индивида и состоящий из разных стадий освоения языка, от базилекта, мезолекта до акролекта. 2) Промежуточная система, формирующаяся у изучающих второй или иностранный язык до достижения ими высокого уровня владения этим языком. Согласно Л. Селинkerу, такая система характеризуется систематическими ошибками» [Жукова и соавт. 2013; 146].

Определения в первом и втором словарях имеют сходство, однако в первом словаре интерязык понимается только как совокупность характеристик и промежуточное состояние от недостаточности к совершенности владения изучаемым языком. Соотношения между интерязыком, родным и изучаемым языками в этом словаре мы найти не можем. В словаре лингвистических терминов показывается связь интерязыка с родным и изучаемым языками, и здесь интерязык считается вариацией изучаемого языка. А в словаре терминов межкультурной коммуникации к описанию интерязыка добавили психолингвистические элементы, а также отметили, что интерязык как любой другой язык имеет системность.

Источники формирования интерязыка

Л. Селинker предполагает, что в интерязыке работают пять принципов процесса: (1) перенос языка; (2) перенос тренировки; (3) стратегии изучения иностранного языка; (4) стратегии коммуникации иностранного языка; (5) обобщение (*overgeneralization*) правил изучаемого языка [Selinker 1972;

215]. Он также замечает, что многим учащимся иностранному языку не удаётся достичь компетенции изучаемого языка.

1. Перенос языка

Изучающие иностранный язык, которые уже усвоили основной словарный запас и структуру грамматики родного языка, осуществляют перенос правил и структуру на изучаемый язык. Перенос языка относится к такому явлению, в котором учащиеся иностранному языку применяют закономерности и правила родного языка в изучении иностранного языка и дают позитивное или негативное влияние на изучение иностранного языка.

2. Перенос тренировки

Перенос неправильных педагогических методов учителя, неправильного учебного материала, излишнего подчёркивания некоторых закономерностей относятся к переносам тренировки.

3. Стратегии изучения иностранного языка

«На сегодняшний день существует огромное количество трактовок понятия «стратегия», а также подходов к его определению. Проанализировав которые, можно прийти к следующему выводу: стратегии изучения иностранного языка – это способы и приемы приобретения знания, определяемые целью изучаемого языка и направленные на достижение оптимальных результатов учения» [Дрозд, Ахрименя 2010; 4]. Например, из-за использования сокращений, уменьшений, переносов, перемен, рекомбинаций, шаблонных выражений, изучаемый язык становится не подлинным и не точным.

4. Стратегии коммуникации иностранного языка

Стратегии коммуникации – это системная квалификация, которая формируется, когда учащиеся иностранному языку сталкиваются с трудностями коммуникации. В процессе коммуникации, когда учащиеся хотят выразить свои мысли, и мысли выходят за пределы знаний, которые они уже получили и усвоили. Тогда учащиеся часто принимают

стратегию избегания или перемены, чтобы выразить тождественное содержание своих идей.

5. Переобобщение

Учащиеся часто упрощают структуру изучаемого языка и используют некоторые закономерности как всеобщие закономерности, и даже создают варианты структур, которые и вовсе не существуют в изучаемом языке. Эти варианты не отражают особенности родного языка, а отражают особенности изучаемого языка и формируют интерференции внутри изучаемого языка.

Кроме этого, языковая среда тоже играет решающую роль в процессе формирования интерязыка. Другими словами, интерязык учащихся в среде изучаемого языка развивается быстрее и лучше, чем в среде родного языка.

Литература

1. Дрозд А.Ф., Ахрименя Г.И. К вопросу о выборе стратегий при изучении иностранного языка. – М., 2010.

2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М., 2000.

3. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань, 2010.

4. Жукова И.Н., Лебедько М.Г., Прошина З.Г., Юзефович Н.Г. Словарь терминов межкультурной коммуникации. – М., 2013.

5. Selinker L. Interlanguage // International Review of Applied Linguistics No.10, 1972.

СЕКЦИОННЫЕ ДОКЛАДЫ

В.В. Абышкина

(Российский университет дружбы народов)

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗ РЕЧИ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

В настоящее время актуальной является тема определения феномена национального образа речи у носителей русского языка в целом, как на коммуникативном уровне, так и на информационном. На данном этапе исследования необходимо уточнить значение такого понятия как «образ речи». Обозначим определение понятия «Речь», опираясь на данные словарей. В толковом словаре Д.Н. Ушакова дается следующее определение: «речь – способность пользоваться языком слов» [Ушаков 1940; 598], в словаре Д.В. Дмитриева дается более глубокое определение: «речью называется способность формулировать какие-либо мысли» [Дмитриев 2003; 1183], в словаре С.И. Ожегова: «Речь – способность говорить, разновидность или стиль языка» [Ожегов 2011; 1689]. Объединяя данные определения, можно сказать, что речь – это процесс коммуникации людей между собой посредством того или иного языка. Как известно, речь не может существовать без языка, так как «язык – это не только средство общения, но и система, отражающая в себе коллективный опыт определенного языкового сообщества» [Прошина 2001; 17]. То, что разные слои общества могут входить в коммуникацию и добиваться взаимопонимания, несмотря на определенные расхождения языковых средств (сленг, жаргон, терминология, диалекты, просторечия) уже говорит о том, что язык находится в тесной взаимосвязи с культурой. Об этом писал К. Левин-Стресс, предлагая рассмотреть язык с трех сторон: «1) язык как продукт культуры (употребляемый в обществе язык отра-

жает общую культуру народа); 2) язык как часть культуры, так как он представляет собой один из ее элементов; 3) язык как условие культуры, так как именно с помощью языка индивид обретает культуру своей группы» [Леви-Стросс 1985; 65]. Как уже говорилось выше, язык и речь взаимосвязаны, соответственно культура является почвой для национальной специфики речевой деятельности индивида. Вопрос изучения коммуникативной функции языка в лингвокультурной действительности в различных ее проявлениях занимает в наше время одно из центральных мест в лингвистике, это объясняется тем, что в центре внимания оказалась именно языковая личность, наделенная психологическими, социальными и др. качествами, а также, отсутствием конкретной формулировки речевой деятельности в национально-культурном аспекте.

Осознание себя языковой личностью, принадлежащей определенному сообществу со своей культурой, взаимосвязано с таким понятием как «образ речи». Подобная теория разбиралась учеными еще с 80-х годов XX в., во времена, когда была актуальна тема национальных образов мира, и все же, как таковая, тематика образа речи так и не была до конца разработана. «Данный процесс довольно неоднозначен, так как русская речь в разных слоях общества, разной возрастной категории и в разных кругах сильно отличается и едва ли можно утверждать, что она в целом отражает именно русского человека» [Попова 2003; 31]. Как говорилось ранее, использование в процессе коммуникации определенной терминологии, сленга, жаргона, заимствованных слов или неологизмов создает проблемы в процессе коммуникации индивидов разных слоев общества, но, несмотря на это, есть определенный, единый для понимания уровень языка, поэтому исследование понятия «национальный образ русской речи» (далее НОРР) остается актуальным.

Для того чтобы сформулировать характеристику НОРР, в рамках данного исследования были рассмотрены концепции А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, К.В. Томашевской,

В.Н. Волошинова, С.А. Сухих и В.В. Зеленской, давших современным исследователям почву для рассмотрения данного вопроса. А именно: 1) в работе А.А. Леонтьева исследование процесса коммуникации с точки зрения деятельностной модели и понимание общения как речевой деятельности; 2) Б.Ф. Ломов в своих трудах выявил функции общения и уровни его анализа, а также соотношение психических процессов и процессов общения; 3) проблему, касающуюся разновидности социального общения, в которой различается не только замысел коммуникатора, но и смысл общения, смысл сообщения, эффект воздействия на реципиента исследует по сей день К.В. Томашевская в своих трудах о современном экономическом дискурсе в его личностном приложении; 4) С.А. Сухих и В.В. Зеленская предприняли попытку создать модель коммуникации, в которой бы сочетались коммуникатороцентрический и текстоцентрический подходы; 5) В.Н. Волошинов писал, что «именно ближайшая социальная ситуация и более широкая социальная среда всецело определяют и притом, так сказать, изнутри – структуру высказывания» [Волошинов 1929; 34]. Предварительный обзор работ в данном направлении указывает на тот факт, что только междисциплинарный подход может быть плодотворен при описании НОРР. Это проявляется в степени допустимости типов речевых действий, а также тем общения.

Исходя из этого, в условиях данного исследования можно дать характеристику понятию НОРР. НОРР – это вид речевой деятельности, отражающий в себе как общую культурологическую природу русского человека в тот или иной период времени, также содержащий в себе определенные устоявшиеся нормы литературного языка, так и речевую деятельность отдельных социальных групп в пределах одной лингвокультуры.

Литература

1. *Волошинов В.Н.* Марксизм и философия языка. – Л., 1929.
2. *Левин-Стросс К.* Структурная антропология. – М., 1985.

3. *Леонтьев А.А.* Национально-культурная специфика речевого поведения. – М., 1977.
4. *Ломов Б.Ф.* Общение как проблема общей психолингвистики // *Методологические проблемы социальной психологии.* – М., 1975.
5. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М., 2011.
6. *Попова Т.Г.* Национально-культурная семантика языка и когнитивно-социокоммуникативные аспекты. – М., 2003
7. *Прошина З.Г.* Английский язык и культура народов Восточной Азии. – Владивосток, 2001.
8. *Сухих С.А., Зеленская В.В.* Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса. – Краснодар, 1998.
9. *Томашевская К.В.* Лексическое представление языковой личности в современном экономическом дискурсе. – СПб., 1998.
10. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1935-1940.
11. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.В. Дмитриева. – М., 2003.

А. Аймайги

(Российский университет дружбы народов)

О ВЛИЯНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ НА УЙГУРСКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРУ

В последние годы с активным развитием сотрудничества Китая и России интерес к изучению русского языка в разных регионах Китая возрастает. Сегодня русский язык в Синьцзяне преподается в 5 вузах, однако изучение русского языка началось уже давно.

После Первой мировой войны царская Россия для восстановления экономического статуса пыталась расширить свое влияние. Были поставлены цели по расширению своих территориальных границ, и силы были направлены на освое-

ние Или Синьцзяна. Со временем множество русских эмигрантов переехало в Или, Чугучак, а также в столицу Урумчи. В связи с этим местные жители под воздействием русского языка и культуры, стали использовать все больше и больше иностранных слов в повседневной жизни. Начиная с 1930-1940-х годов, стал активно изучаться русский язык. Согласно историческим записям, примерно с 1930 по 1937 год, некоторые ученые, а также молодые студенты (в основном уйгуры, казахи, татары) Синцзяна обучались в СССР, и там познакомились с известными писателями. Вернувшись на родину, они стали обучать молодых людей и направлять их на прогрессивный путь развития. Таким образом, появилась тенденция к изучению русского языка. Формировалось положение многонационального сосуществования [Азат Султан 2001; 96-97].

В это время в Иле, Чугучаке, Урумчи и других местах установили российское начальное и среднее образование. Стало возможным чтение русских книг, а также получение образования вместе с русскими детьми. Читать русскую книгу и говорить по-русски считалось признаком высокого образования, эта ситуация в дальнейшем способствовала высокому темпу развития русской культуры в Синцзяне. Кроме того, Шэн Шицай, чтобы добиться расположения Советского Союза, дал разрешение на печать газет и журналов, различного рода новостей. Советское правительство также поддерживало Шэн Шицай, и в 1940-е годы в Ташкенте было основано издательство «Правда Востока», которое издавало книги, специально посвященные Синьцзяну. Множество уйгуров стали изучать произведения русских классиков, получая духовную пищу. Многие известные литературные шедевры были переведены с русского языка на уйгурский [Адукерам Рахман 1998; 133-134].

Стали популярными русские песни, одежда, украшения и многое другое. Русский язык стал тесно переплетаться с уйгурским. Привычные слова стали заменяться на иностранные, которые постепенно переходили в основной сло-

варный запас. Например, слово *oqag* (очаг) – это русский многозначный термин, означающий источник, родной дом, печь. Уйгуры стали использовать слово в значении «печь», а остальные значения исчезли. Другой пример: слово *gimnaziya* (гимназия) – термин, используемый как «гуманитарная школа», но после заимствования употребляется как «средняя школа»; *kalaska* (колесико) – слово означает колесо, поворот, но в процессе заимствования стал означать шину в гужевой повозке. Данные примеры ярко демонстрируют, насколько сильно и глубоко было влияние русского языка, на уйгурскую культуру и жизнь народов [Азат Султан 2001; 87].

Русская литература непрерывно служила источником вдохновения для писателей Китая. Например, после того как произведение «Как закалялась сталь» Островского было переведено на китайский и уйгурский языки, у молодых людей усилились патриотические настроения. Этому также способствовали песни, которые стимулируют народ к чувству свободы. Эти литературные произведения не только оказали огромное влияние на писателей нового Китая, но и позволили большинству уйгурских писателей больше узнать о ценности русской литературы, а также укрепить передовые зарубежные идеи в Китае [Чэнь Цзянь Хуа 2007;161].

Год за годом появлялось все больше и больше выдающихся уйгурских писателей, которые заложили прочную основу для перспективы будущей уйгурской литературы. Например, поэт Лутпулла Муталлип написал множество произведений, вдохновившись работами Пушкина. Его работы побуждали молодежь к прогрессивным действиям и идеям. Его стремление к свободе духа непосредственно повлияли на его произведения, он, как Лу Шун, своими произведениями подталкивал многих молодых людей к патриотизму.

Литература

1. Адукерам Рахман. История уйгурской литературы. – Угумчи, 1998.

2. *Азат Султан*. История уйгурской литературы XX века. – Угумчи, 2001.

3. *Чэнь Цзянь Хуа*. Исследование русской литературы в Китае. – Чун чин, 2007.

М.Г. Арутюнян, О.А. Свешникова
(*Российский университет дружбы народов*)

ГЛАСНЫЕ БУКВЫ И ЗВУКИ В РУССКОМ И АРМЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

Одним из важных аспектов изучения иностранных языков, интересующих ученых, являются причины возникновения интерференции в том или ином языке. Изучение фонетической интерференции, являющейся результатом взаимного влияния звуковых систем двух языков (родного и изучаемого), является важным как для решения практических задач обучения иностранцев нормативному русскому произношению, так и для развития общей теории интерференции.

Несмотря на традиционную историческую близость русского и армянского народов и изучение русского языка в Армении, в русской речи армян сохраняется акцент, вызванный различием фонологических систем языков.

Эти языки принадлежат к разным языковым группам: русский язык относится к восточной группе славянских языков, принадлежащих индоевропейской семье, армянский язык относится к восточной группе индоевропейских языков.

Рассмотрим различия гласных звуков двух языков. В русском языке существует 10 гласных букв, которые служат для обозначения 6 гласных звуков, в армянском языке существует 6 гласных букв, которые обозначают 6 гласных звуков. Звуки двух языков представлены в сравнительной таблице:

	Передний ряд	Средний ряд	Задний ряд
Верхний подъем			
<i>рус. гл. зв.</i>	и	ы	у
<i>арм. гл. зв.</i>	ի		ու
Средний подъем			
<i>рус. гл. зв.</i>	э		о
<i>арм. гл. зв.</i>	է		օ
Нижний подъем			
<i>рус. гл. зв.</i>		а	
<i>арм. гл. зв.</i>		ը	ա

При артикуляции русских гласных [э], [и] язык сдвигается вперед, сдвинут назад – произносятся [о], [у] не сдвинут – произносятся [а]. Так гласные звуки различаются по *ряду*.

Если язык не приподнят – произносится [а], несильно приподнят – [о], [э], сильно приподнят – [у], [ы]. Так гласные различаются по *подъему*.

Гласные [о], [у] – лабиализованные, при артикуляции данных звуков губы вытягиваются вперед и округляются, остальные гласные звуки русского языка нелабиализованные.

Гласные армянского языка также классифицируются по ряду и по подъему, они почти не отличаются от гласных русского языка: ա (а), է (э), ի (и), ու (у), օ (о), ը, который произносится как [ь].

Буквой ը ը обозначается неогубленный звук [э]. Произношение ը похоже на произношение [ь], этот звук участвует в слогообразовании и слогоделении.

Особенностью русских гласных является редукция, при этом важным условием является положение гласных после твердых и мягких согласных. Эту закономерность представил в виде схемы А.А. Реформатский [Реформатский 1989; 13-14] представлена в виде схемы:

	После твердых согласных		
Под ударением	[и]	[э]	[а]
1-я степень редукции	[ы]	[ʌ]	
2-я степень редукции	[ы]	[ə]	

	После твердых согласных		
под ударением	[и]	[э]	[а]
1-я степень редукции		[и ³]	
2-я степень редукции			

В отличие от русского языка, в армянском безударные гласные не делаются более краткими и по произношению, т.е. не подвергаются качественной редукции.

Необходимо отметить, что разница в системе гласных армянского и русского языков возникает с уровня осуществления феномена в самой речи.

Литература

1. *Реформатский А.А.* О некоторых трудностях обучения произношению // Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. – М., 1989.
2. *Сусов И.П.* Формирование лингвистической мысли в Армении // История языкознания. – М., 2006.
3. *Хачикян А.Я.* Сопоставительный анализ вокалических и акцентологических систем русского и армянского языков: дис. ... д. фил. н. – Ереван, 2005.

ОШИБКИ В УПОТРЕБЛЕНИИ ПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

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

В методике преподавания русского языка глаголы движения изучаются с трех сторон в рамках тем: «Система глаголов однонаправленного и неоднаправленного движения», «Глаголы движения с разными приставками» и «Многообразии значения приставочных глаголов движения». Задания на повторение данной темы присутствуют практически на протяжении всего обучения в бакалавриате, но в процессе изучения русского языка китайские студенты часто испытывают трудности.

Для того чтобы проанализировать ошибки в употреблении приставочных глаголов движения в письменной речи китайских студентов, была проведена письменная работа. Материалом послужило задание из учебного пособия по русскому Ю.М. Науменко, Е.В. Талыбиной [Науменко, Талыбина 2008]. В эксперименте участвовали 22 человека. Это китайские студенты 1-3 курсов и стажеры из китайских вузов.

Текст задания содержал 32 пропуска, в которые нужно было вписать подходящие по смыслу приставки. Предполагалось использовать приставки: *по-* (в значении начала действия), *до-* (доведение действия до его завершения, конца), *вы-* (направленность движения изнутри наружу), *пере-* (направленность действия или движения через какое-либо пространство или предмет), *под-* (приближение к кому-либо, чему-либо), *про-* (направленность движения мимо кого-либо, чего-либо, куда-либо или по какому месту), *при-* (доведение действия до цели, до определенного места), *в-* (направленность движения внутрь приставок), *за-* (направленность внутрь), *у-* (направленность действия, движения от чего-либо, удаление, устранение, исчезновение чего-либо).

Проверка работ позволила сделать следующие выводы:

1. меньше ошибок допустили учащиеся, которые дольше изучают русский язык;

2. студенты (независимо от года обучения) знают все приставки, которые надо употребить в тесте и их значения;

3 при использовании данных приставок у студентов наблюдались несколько общие ошибки, такие как:

3.1. Смещение синонимичных приставок:

а) *вы-* (направленность движения изнутри наружу) и *у-* (направленность действия, движения от чего-либо, удаление, устранение, исчезновение чего-либо). Пример: *Он нам сказал, что мы должны уйти из общежития.*

б) *под-* (приближение к кому-либо, чему-либо) и *при-* (доведение действия до цели, до определенного места). Пример: *Мы долго ждали автобус. Наконец он **при**шел к остановке.*

в) *про-* (направленность движения мимо кого-либо, чего-либо, куда-либо или по какому месту) и *пере-* (направленность действия или движения через какое-либо пространство или предмет) (*Нам надо было **пере**ехать две остановки*).

3.2. Злоупотребление приставкой *по-*: в случае, когда студенты не знали, какую приставку употребить, они часто пользовались приставкой *по-* (*Нам надо было поехать две остановки. Мы так и сделали: вышли из общежития, пошли на улицу Миклухо-Маклая, пошли через неё и пошли к остановке автобуса*).

3.3. Ошибки, связанные с употреблением падежной формы после глагола (*Мы так и сделали: вышли из общежития, пошли на улицу Миклухо-Маклая, прошли через неё и перешли к остановке автобуса*).

Таким образом, можно увидеть, что в процессе преподавания приставочных глаголов движения китайским студентам следует обратить больше внимания на синонимичные приставки и употребление падежной формы после глагола.

Литература

1. Глазунова О.И. Давайте говорить по-русски. – М., 1999.
2. Науменко Ю.М., Талыбина Е.В. Корректировочный курс по практикуму устной и письменной речи для иностранных студентов с учётом инновационных методик. – М., 2008.
3. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М., 1985
4. Россия вчера и сегодня: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов гуманитарных специальностей. II сертификационный уровень / Шаклеин В.М., Барышникова Е.Н., Дерябина С.А., Завьялова О.С., Романова Т.Ю., Талыбина Е.В., Чернова Н.В. – М., 2013.

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

ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СЕРБСКОГО УЧАЩЕГОСЯ

В настоящее время повсеместно развивается международное сотрудничество, не обходит оно стороной и сферу образования. Следовательно, возрастает необходимость в быстром и эффективном овладении иностранным языком, что означает появление новых требований к обучению языкам, и все больше требуется разработка новых методик, новых учебных пособий, новых стандартов.

Однако до сих пор остается актуальным и нерешенным вопрос о том, нужно ли учитывать в обучении этнокультурные и этнопсихологические особенности иностранных учащихся, специфику языкового образования страны, в какой степени и на каком уровне владения языком следует включать лингвокультурологическую информацию и в каком объеме?

Данная статья посвящена этнопсихологическому анализу личности сербского учащегося в сравнении с русскими учащимися. Несмотря на то, что два народа принадлежат к одной, славянской, группе не следует сразу говорить о том, что национальный характер этих двух наций будет схожим.

Для исследования был проведен опрос 30 респондентов в возрасте от 20 до 30 лет, разного пола, с высшим образованием в различных сферах, некоторые из которых снова учатся – получают вторую специальность или повышают степень по первой. Опрос состоял из четырех частей. Первая часть была представлена в виде анкеты для определения типичных черт национального характера сербов, далее, вторая – интервью респондентов, в котором их спрашивали о причинах выбора русского языка. В третьей части был представлен тест по определению темперамента учащегося и последняя

часть – задание на перевод с сербского языка на русский для выявления типичных ошибок.

Что касается причин выбора изучения русского языка, большинство опрошенных указали, что русский язык выбрали не самостоятельно, поскольку это был обязательный предмет в школе (чаще всего как второй иностранный язык).

В качестве типичных черт для своего национального характера сербские респонденты выбрали следующее: эмоциональность, дружелюбие, семейность, мечтательность, непунктуальность, могут выполнить работу, «только чтобы оставили в покое», но также и готовность помогать бескорыстно людям, в целом любят повеселиться.

В третьей части был предложен тест по определению темперамента учащихся. Стоит оговорить, что чистый тип темперамента не представляется возможным выявить, тем более, когда опрашиваемых 30 человек, но нашей целью было определить примерный тип. Были предложены семь вопросов о реакции при решении задач, на замечания преподавателей, о том, как обсуждают волнующие их вопросы с окружающими, об их реакции, когда надо сдавать контрольную работу, но они не успели доделать задание, доделывают все или прерываются при решении задач, о реакции на незнакомую обстановку. По результатам теста было определено то, что сербскому студенту будут свойственны типы сангвинического и холерического темперамента. Среди сербов также нашлись те, кого можно отнести к флегматическому типу, но таковых все же, меньшинство.

Касаемо выявления типичных ошибок, можно отметить, что основные ошибки были допущены в окончаниях слов, несогласование предлогов с падежами, неправильное употребление вида глагола, межъязыковая интерференция (в сербском *фудбалер (футболист)*, были даны некоторые ответы *фудбалист*). Также в сербском языке для трех родов во множественном числе сохраняется обозначение родовой

принадлежности, поэтому некоторые написали про женский род «оне не сказала».

В фонетике русского языка сложность для сербов представляет произношение [ы] (в письменной части задания мы наблюдали, что часто допускались ошибки по неразличению [и] и [ы], [а] и [ја]) и мягких звуков после твердых.

В заключение можно сказать, что в настоящее время исследователи приходят к выводу о том, что ощущается потребность в создании лингвокультурологических программ. Поэтому повышается актуальность проблемы учета национально-ориентированного содержания и методов обучения.

Литература

1. *Красных В.В.* Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. – М., 2002.
2. *Столяренко Л.Д., Самыгин С.И.* Социальная психология. – Ростов н/Д: Феникс, 2011.
3. *Цвијић Јован* Психке особине Јужних Словена. – Београд, 2009.
4. *Капор Момо* Vodič kroz srpski mentalitet. – Beograd: Knji-ga komerc, 2016.
5. Psylist [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylist.net/praktikum/metnab.htm>. – Дата обращения: 19.02.2017.

Вэнь Цзин, Е.В. Полякова
(Российский университет дружбы народов)

ОСНОВНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА

В настоящее время, когда научная деятельность приобретает массовый характер, особенно актуальной является задача воспитания культуры научного мышления, тесно связанная с задачей воспитания культуры научной речи.

Научный стиль обслуживает потребности науки, техники, обучения, образования и имеет свои особенности. Его основная функция – информативная (сообщение, объяснение, обоснование, выяснение, классификация понятий, систематизация знаний, аргументированное доказательство).

Активно функционируя в различных формах выражения научной мысли (чаще – в письменной), научный стиль разветвляется, по традиционной классификации, на 4 основные разновидности – подстили: собственно научный, научно-учебный, научно-популярный и научно-публицистический (некоторые источники как подстили выделяют научно-методическое и производственно-технический).

Со стороны стилистических норм научного стиля недопустимо употреблять разговорные и эмоционально окрашенные слова, личное местоимение «я» (вместо него используется местоимение «мы», так называемое авторское «мы»).

Научный стиль наряду с терминами, научной фразеологией, цитатами, ссылками и общеупотребительной лексикой активно пользуется стандартными оборотами – клише (стереотипные лексические средства, механически воспроизводимые в типичных речевых контекстах и ситуациях; шаблонные фразы и выражения). Так, например, говоря о цели статьи, книги, монографии употребляют обороты *целью ... является, с этой целью...*; при определении вопросов или

проблем употребляют: *в статье, книге, монографии автор затрагивает такие..., ставит такие..., останавливается на таких..., освещает такие...;* при высказывании авторской уверенности: *автор считает целесообразным напомнить..., автор акцентирует внимание на том факте..., считаем нужным..., мы... подчеркиваем..., подчеркиваем..., считаем..., следует отметить..., в целом, следует определить..., и т. д.;* при обобщениях, итогах, выводах: *анализируя материалы, можно прийти к выводу..., «анализ... позволяет сделать следующие выводы..., обобщая сказанное, следует заметить, что..., подводя итог, следует отметить, что... и т.д.*

Научная лексика делится на две группы:

– общенаучная лексика, которая употребляется в разных отраслях наук (*индукция, дедукция, метод, анализ, аргумент, концепция, эволюция, деградация*);

– узкоспециальная лексика, которая употребляется в отдельной конкретной науке (*суффикс, приставка, подлежащее, фонема; лирика, футуризм, постмодернизм, ямб, анапест; биссектриса, диагональ, конус, параллелепипед; терция, форте, аккорд, fuga*).

Каждая отрасль науки, техники, производства, искусства имеет свою терминологию. Терминология – это:

- 1) раздел языкознания, изучающий термины;
- 2) совокупность терминов определенного языка или определенной отрасли.

Научный язык как интеллектуальная озвученная презентация бытия в современном динамичном историческом и психологическом временном пространстве нуждается в новых языковых формах и способах адекватно отражать эволюционные процессы познания мира.

Современный конкурентный и достаточно рациональный мир формирует «новые научные прагматично ориентированные вызовы, на которые отвечают (или которым не соответствуют) народы, и прежде всего язык как духовная субстанция нации, измерение ее интеллектуальной жизни».

Научная речь характеризуется рядом сложных, неоднозначных проблем:

1) влияние глобализации на формирование тенденции к значительной унификации научного (как и культурного) пространства;

2) сохранение национальной (языковой) самоидентичности.

То есть в стремлении обмена научной информацией, потребностью достижений национальной науки в общем мировом контексте эволюции познания, конкурентоспособности сохранить национальные традиции, формы и способы вербализации мыслительной творческой деятельности.

В этом аспекте важной, на наш взгляд, является актуализация проблемы эволюционных закономерностей наследственной традиции стилей научного языка, которая заключается в сочетании исследования общецивилизационных закономерностей, поступательности (преемственности) развития и учета национально-культурных особенностей.

К сожалению, специальных исследований по системному анализу научного (как и остальных стилей) в российской стилистике мало.

Возможно, именно поэтому остается и до сих пор актуальными, дискуссионными и окончательно не решенными вопросы структуризации стилей современного научного языка и дальнейшей дифференциации в пределах стиля. Важность и сложность в решении этих вопросов обусловлена необходимостью познания реальных процессов развития языка в ее функциональных разновидностях, потребностью анализа динамики воздействия на развитие стилей общественной эволюции.

В русской стилистике сложилась исследовательская традиция преимущественно лишь описания языковых ресурсов, что определенным образом и привело к тем проблемам, которые требуют особого внимания, в частности, в дифференциации, терминологической синонимии, перепутанных способов организации обмена научной информацией по жанрам,

нечетком различии подстилей и вариантов стилей. Поэтому считаем, что акцент в исследованиях нужно перенести на оп-ределение (и соблюдение на практике) законов конструирования функциональных типов текстов согласно внутренней тек-стовой связности и специфики подбора разноуровневых язы-ковых единиц, обусловленных различными лингвистическими факторами и коммуникативными факторами.

Жанровая дифференциация научного стиля не получи-ла в научном дискурсе надлежащего обоснования. На наш взгляд, одной из наиболее актуальных и дискуссионных про-блем системного исследования научного стиля современного научного языка и является именно жанровая дифференциация с учетом преемственности и развития традиций литературного языка, и одновременно с вхождением национального языка в мировое вербализационное пространство научного познания.

Объективное состояние активного развития научного стиля предопределяет внутренне стилевую структуризацию как процесс коммуникативной вариативности и специализа-ции, реализованный в жанрах.

Литература

1. *Кочерга А.И.* Проблема прилагательного в научной тер-минологии // Вестник национального университета КПИ. – 2012. – № 453.
2. *Мальчевская Т.Н.* Специфика научных текстов и прин-ципы их классификации (на материале английских биологических текстов) // Особенности стиля научного изложения. – М., 1976.
3. *Пумлинский А.П.* Введение в практику перевода научной и технической литературы. – М., 1965.

РУССКИЙ ЯЗЫК В СЛОВАЦКИХ ШКОЛАХ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

На протяжении многих десятилетий в школах Словакии изучают русский язык. Обсуждая современное состояние и перспективы изучения русского языка в Словакии, следует прежде всего отметить отличие словацкой системы образования от российской школьной системы образования.

В школах Словакии в качестве иностранного языка в первую очередь изучают английский язык. С 2011 года он стал обязательным предметом, начиная с третьего класса. Второй иностранный язык изучают с седьмого класса.

В 2016 году в словацкие школы пришла новая реформа, в результате которой второй иностранный язык стал изучаться обязательно, но по выбору студентов. Учащиеся могут выбрать испанский, итальянский, немецкий, русский или французский язык и в течение 90 минут в неделю изучать его. Директор школы может увеличить время, отведенное на изучение второго иностранного языка до 180 минут в неделю.

Ситуация со вторым иностранным языком в словацких школах вызывает дискуссию в обществе. Почему английский язык является обязательным? Где свобода выбора?

Тридцать лет назад русский язык был обязательным для всех словаков, но после распада Союза Советских Социалистических Республик ему стало уделяться значительно меньше внимания. Самой главной причиной, по которой русский язык изучается в качестве второго иностранного языка, являются трудности усвоения сразу нескольких языков: ученики параллельно изучают родной язык и два иностранных языка.

Обратимся к статистике.

В 2016 году в словацких школах в 5 – 9 классах обучалось 216 032 ученика. Второй иностранный язык выбрали 132 513 учеников. Ниже в таблице представлены следующие результаты¹:

Второй иностранный язык	Количество учащихся	Процент учащихся
немецкий язык	91 121	68,76%
русский язык	37 725	28,48%
французский язык	2 454	1,85%
испанский язык	991	0,75%
итальянский язык	124	0,09%
другие языки	98	0,07%
Всего	132 513	100%

Положительным является тот факт, что изучать русский язык стало большинство словаков, начиная с 2003 года. В 2016 году количество учеников уменьшилось в связи с образовательной реформой, о которой упоминалось выше.

Естественно, что на первом месте находится немецкий язык. Его доля в 2003 году составила 86,26%. Сейчас уже 68,76%. Разница между немецким и русским в 7 – 9 классах в 2003 году составляла 76,17%. В 2016 году эта разница сократилась до 40,28%. Наибольшее количество учеников изучает русский язык в Прешовском крае, потому что там живут русины (исторический эндоэтноним жителей Руси).

Немецкий язык занимает первую позицию, потому что Германия является основным экономическим партнёром Словакии. До 23% продукции, произведенной в Словакии, направляется в Германию. В Россию направляется только 4,2% продукции.

¹ Данные приводятся с сайта Центра научно-технической информации Словацкой Республики (Centrum vedecko-technických informácií SR (CVTI SR)) – URL: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601.

Однако интерес к русскому языку сохраняется. Назовем основные причины, по которым словаки изучают русский язык:

1. Дружественные политические отношения между Словакией и Россией.

2. Экономические отношения между странами (экспорт российского газа и нефти).

3. Развитие туризма (доля российских туристов среди иностранцев, посетивших Словакию в 2016 году, составила более 3 %).

4. Родство языков.

5. Знание основ русского языка многими словаками старшего поколения.

6. Знание восточного (русского) языка и английского языка – идеальная возможность для трудоустройства в современном мире.

Все перечисленные факторы дают основания предположить, что в перспективе ситуация с русским языком будет иметь положительную тенденцию, интерес к русскому языку в Словакии будет продолжать расти.

М. Грдинова

(Российский университет дружбы народов)

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ НАУЧНОГО СТИЛЯ, ПЕРЕВЕДЕННЫХ С ЧЕШСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Большинство переводчиков соглашается с тем, что процесс перевода состоит из трех основных этапов, то есть анализа исходного текста, самого перевода и затем анализа целевого текста. Во время первого этапа переводчик знако-

мится с исходным текстом, думает о методах перевода, выбирает подходящие словари, в течение второго этапа переводчик работает над переводом и во время последнего этапа переводчик пытается анализировать составленный целевой текст и избегать любой негативной интерференции[Mügllová 2013; 213-214].

При анализе исходного текста можно разделить факторы текста на внешние и внутренние[Mügllová 2013; 225]. Внешние факторы включают в себя основную информацию об исходном тексте, например, где был текст опубликован, каким читателям был текст предназначен, какие знания предполагаются у этих читателей, какой авторский замысел и с этим связанная основная функция исходного текста, а также выбранный автором стиль речи. Во внутренние факторы входит сама структура текста, в том числе разные графические элементы, а также конкретно использованные языковые средства [Mügllová 2013; 228-229].

Теория перевода предлагает большое количество методов перевода, к которым принадлежат такие, как опущение, конкретизация, добавление или замена пассивной конструкции на активную. Опущение – это изъятие тех или иных элементов исходного текста в силу их избыточности с точки зрения переводимого языка. Для примера возьмем научные тексты по теме «Юриспруденция», переведенные с чешского языка на русский:

tzv. vorech v zakone („zloději ze zákona“, „zloději podle zákona“ nebo „zloději podle práva“)	т. н. ворах в законе
do Leningradu (<i>dnešní Sankt Petěrburg</i>)	в Ленинград
ruskojazyčných zločineckých skupin a gangů	русскоязычных преступных групп

Конкретизация обозначает выбор более узкой по своему значению единицы переводимого языка в соответствии с единицей исходного языка, как например:

nejzávažnějších zločinců	исполнителей особо тяжких преступлений
v porevoluční době	после политических изменений 1989 года
se postupně v naší republice začaly	в Чешской Республике постепенно начали

Добавление представляет собой процесс, требующий распространения какого-либо языкового оборота, как например:

organizovaný zločin <i>akceleroval</i>	организованная преступность <i>ускорила свое развитие</i>
činnost <i>kulminovala</i>	деятельность <i>достигала наивысшей степени</i>

Замена пассивной конструкции на активную связана с использованием автором исходного текста разных форм глаголов, как например:

první varianta <i>je řízena „radou vorů“</i>	первым видом <i>управляет «совет воров»</i>
--	---

Переводчику также необходимо ориентироваться в функциональных стилях речи. Научный стиль можно разделить на собственно-научный и научно-популярный стили [Mistrík 1997; 430]. Типичным для научного текста является, в основном, употребление специальной терминологии и стереотипных формулировок, как например:

loupežné přepadení	ограбление
majetková trestná činnost	имущественная преступность
vypovězení ze země	выдворение из страны

К следующим специфическим чертам научного текста относятся, например, монологичность речи, точность, понятность, ясность, однозначность, непрерывность, объектив-

ность высказывания или бесстрастность [Knittlová 2010; 206]. С точки зрения научной теории перевода тексты можно разделить на художественно-научные, публицистические, научно-популярные, научные экономические, так называемые общественно-научные и научно-технические [Šebestová, Šebesta 2010; 215]. По этой причине научный перевод необходимо понимать не только как перевод текстов технического характера, но и текстов общественного характера.

В научном переводе наиболее важную роль играет перенос значительной информации с одного языка на другой. Для того, чтобы выполнить все требования к правильному перенесению информации, переводчик должен знать не только язык, но и языковой узус [Žváček 1995; 19-20]. По этой причине буквальный перевод бывает недостаточным, что можно заметить на следующем примере:

z běžných, většinou standardně žijících běžně vybavených občanů	из обычных среднеимущих граждан
--	------------------------------------

Не менее важно, чтобы переводчик воспринимал текст, который он переводит, в целом.

В заключение можно отметить, что, перевод научных текстов с чешского языка на русский не может быть пословным – существуют особенности словообразования, словоизменения, синтаксиса, фразеологии и стилистики.

Литература

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 2009.
2. Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ – русский язык для всех [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gramota.ru/>. – Дата обращения: 19.02.2017.
3. Knittlová D., Grygová B., Zehnalová J. Překladapřekládání. – Olomouc, 2010.
4. Mistrík J. Štylistika. – Bratislava, 1997.

5. *Müglová D.* Komunikace, tlumočení, překlad, aneb, Proč spadla Babylonská věž?. – Nitra, 2013.

6. *Šebestová V., Šebesta, J.* Umelecké prvky v neumeleckom preklade. In: Gromová E., Hrdlička M., Vilímek V. Antologie teorie odborného překladu: výběr z prací českých a slovenských autorů. – Ostrava, 2010.

7. *Žváček D.* Kapitoly z teorie překladu I: (Odborný překlad). – Olomouc, 1995.

Т.С. Даина

(Российский университет дружбы народов)

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ СЕМАНТИЗАЦИИ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ РЕАЛИЙ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Еще В. Гумбольдт писал о том, что «духом» народа, отражением культуры является именно язык [Гумбольдт 1956; 349]. Отражая ее, он выполняет кумулятивную функцию [Верещагин, Костомаров 2005; 3]. Эту мысль развивает В.В. Воробьев, говоря, что «язык представляет собой главную форму выражения и существования национальной культуры», а «содержание языка неразрывно связано с культурой». «Язык тесно связан с культурой: он «прорастает» в нее, выражает ее, и, наконец, составляет важную часть культуры народа, живущего в определенное время и в определенном месте» [Воробьев 2006; 12].

Лексику, содержащую национально культурный компонент, Е.М.Верещагин и В.Г.Костомаров называют неполноэквивалентной или безэквивалентной. Распространен в этом значении и термин «реалия». Реалия является «ярчайшим выразителем национального колорита, тесно связана именно с внеязыковой действительностью» [Влахов, Флорин

1980; 7-16]. Реалия отражает дополнительную, сверхсмысловую, вербально невыраженную информацию о культуре народа, которая имеет специфическое свойство: реалия «по-разному воспринимается получателем, если вообще этот получатель способен ее извлечь из анализа содержания высказывания и формы его выражения» [Гальперин 2006; 30]. Из данного С. Влаховым и С. Флориным определения следует, что реалии свойственны только определенному языку. Этот язык «организуется в целях передачи соответствующей информации, доступной всем реципиентам, полно владеющим этим языком» [Гальперин 2006; 30]. Такая информация не является очевидной для изучающих язык и требует дополнительного разъяснения путем толкования и ознакомления учащегося с культурой страны изучаемого языка.

Например, XX век был эпохой грандиозных перемен, перевернувших жизненный уклад старой России. События тех лет отразились в языковой действительности. Язык обогащался, лингвистический знак впитывал новые и новые значения, расширялась семантика. Этот пласт лексики получил название *советизмы*, «т. е. слова, выражающие понятия, которые появились в результате Октябрьского переворота 1917 г. и нового быта» [Верещагин, Костомаров 2005; 82]. Однако, многие лексемы и семы, возникшие в СССР, сейчас не столь актуальны и употребительны. Но русский человек их все равно воспринимает, для него, как для реципиента, владеющим языком, заключенная в этих лингвистических знаках информация является очевидной. Но как объяснить иностранцу, что у слов *красный, победа, вождь, товарищ* и многих других есть дополнительный смысл?

Известно, что при наложении друг на друга семантических систем языков отдельные элементы могут не совпадать, однако, комбинации различных размеров и форм (лексического, грамматического и семантического уровней) в итоге совпадают и «тем самым способствуют установлению однозначных соответствий смыслов текстов различных язы-

ков» [Колшанский 1980; 116]. Так, например, английское *pal* (товарищ) совпадет с русским *товарищ* только в некоторых значениях. Для наиболее точной передачи заключенной в этом слове культурной информации необходимо использовать не однословный перевод, который «иногда дает гораздо меньше информации о семантике слова и его словоупотреблении» [Шаклеин 2008; 121], а методически составить словарную статью, в которой будет происходить толкование номинативной сферы языковой единицы не только посредством словаря, но и путем изъяснения ее фоновой семантики. Именно такой способ семантизации предлагают Е.М. Верещагин и В.Г.Костомаров: анализ отдельной лексической, фразеологической или афористической единицы, по отношению к которой проводится изъяснение страноведческих сведений. Также для передачи безэквивалентной лексики применяется калькирование с пояснением, т.е. заимствование иноязычных слов, выражений, фраз буквальным переводом соответствующей языковой единицы, например, *комсомолец* – *komsomol* (англ.), *komsomolze* (нем.), *komsomollid* (нидер.) и т.д. Слова даются с пояснениями: «*komsomol* – member of the Komsomol, member of the Young Communist League, Young Communist Leaguer».

В обучении языку, при подготовке языкового материала для учебного процесса, значительную роль играет «фактор взаимосвязи языка с экстралингвистическими (страноведческими) условиями и средствами обучения ему. Применяя только лингвистический анализ изучаемого языка, мы, как правило, игнорируем эти факторы» [Шаклеин 2008; 53].

Таким образом, при обучении лексике необходима дополнительная семантизация реалий, благодаря которой изучающий русский язык сможет грамотно использовать лексику русского языка в целях успешной коммуникации с носителем. Так как значения слов в разных языках могут не совпадать, а системы понятий различны, то дополнительная семантизация является необходимой для повышения качест-

ва передачи лексических единиц с национально-культурной спецификой в иностранной аудитории.

Литература

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. – М., 2005.
2. *Влахов С., Флорин С.* Непереводимое в переводе. – М., 1980.
3. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология: Учебное пособие. – М., 2006
4. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – М., 2006.
5. *Гумбольдт В.* О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // Хрестоматия по истории языкознания XIX–XX вв. / Сост. В.А. Звегинцев. – М., 1956.
6. *Колшанский Г.В.* Контекстная семантика. – М., 1980.
7. *Шаклеин В.М.* Русская лингводидактика: история и современность: Учебное пособие. – М., 2008.

Ю.М. Деменкова

(Российский университет дружбы народов)

СРАВНЕНИЕ КАК ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО В ПОСТРОЕНИИ КРЕОЛИЗОВАННОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

Реклама – это средство воздействия на потенциальных покупателей. С лингвистической точки зрения, реклама представляет собой креолизованный текст, при построении которого широко используются различные языковые приемы, в том числе так называемая языковая манипуляция. Языковая манипуляция является неотъемлемой частью рекламного текста, так как реклама как таковая призвана в завуалированной

форме вносить в сознание потенциального покупателя – реципиента рекламного текста – чуждые для него ценности, желания и цели, вырабатывая к ним не критическое отношение. Языковая манипуляция оформляется при помощи различных языковых средств и сопровождается различными семантическими сдвигами, в числе которых – трансформация сочетаемости лексических единиц, расширение и метафоризация значения слова, сравнение как лексико-семантическое средство.

В данной статье мы остановимся на сравнении как лексико-семантическом средстве языковой манипуляции, часто применяемом при построении креолизованного рекламного текста. Проведенный анализ текстов позволяет выделить определенные классы сравнений, которые используются при построении креолизованного рекламного текста. Рассмотрим основные классы сравнений.

1. Расширенный класс сравнения.

Товар сравнивается не только со своими аналогами, но и с товарами предшествующего поколения. Пример этого сравнения видим в рекламе щелочных батареек «Duracell». Слоган в одном из рекламных роликов звучит следующим образом: *«Duracell» работает дольше, чем обычные батарейки*. Здесь исключаются из внимания все современные фирмы, производящие батарейки нового вида, и «Duracell» сравнивается с батарейками старого поколения.

Лингвистической особенностью расширенного класса сравнений является использование таких слов, как *простой, обычный*. Так, например, в большинстве рекламных роликов порошок «Tide» сравнивается с «обычными» порошками.

2. Суженный класс сравнения.

Сравниваются различные товары одной и той же марки. Обычно покупатель ассоциирует такое сравнение с товарами разных марок, здесь присутствует элемент скрытого сравнения. Пример находим в рекламе микроволновой печи *Samsung: Samsung SuperGrille. Быстрее и вкуснее!* (Микроволновка «Samsung SuperGrille» с двухсторонним грилем по

сравнению с другими микроволновыми печами той же фирмы – это пояснение обычно пишется мелким шрифтом). Или реклама болеутоляющего лекарственного средства «Нурофен Плюс. Двойной эффект» (по сравнению со старым «Нурофеном»). Лингвистической особенностью данного креолизованного текста является использование слов *двойной*, *плюс* и т.п., которые подчеркивают, что рекламируемый товар имеет характеристики: «улучшенный», «более совершенный», «усиленного действия» и т.д.

3. Смещенный класс сравнения.

Марка сравнивается с продуктами абсолютно другой товарной категории. Такой прием сравнения чаще всего встречаем в рекламе продуктов. Например, рекламируя жвачку «Orbit», производители заявляют: *Еда – это наслаждение. Орбит – это тоже наслаждение вкусом.* Или лозунг производителей сокосодержащего напитка с кусочком фруктов «J7 idea»: *J7 Idea. Новое имя фруктов.* Здесь продукт сравнивается уже даже не с другими товарами аналогичного типа и не с товарами других производителей, а с фруктами. Также к этому классу относится сравнение товаров, предназначенных для разных групп потребителей. Например, реклама детской косметики «Принцесса»: *Как у мамы, только лучше!*

4. Неопределенный класс сравнения.

Это абстрактные сравнения, информационно «пустые», в которых может утверждаться, что рекламируемый товар является лучшим в своем роде, но при этом никаких доказательств этому в рекламе мы не находим, более того, отсутствует второй объект, с которым можно сравнить данный товар, уникальность и превосходство товара просто декларируется. Примером такого сравнения служат следующие слоганы: *Tropicana. Сок №1 в мире; Carlsberg. Пожалуй, лучшее пиво в мире.*

Такой прием сравнения, несомненно, вводит потребителя в замешательство, обещая то, что на самом деле может не являться правдой. Тем самым, покупатель становится ложно информированным.

5. Вырожденный класс сравнения.

Представляется один товар определенной торговой марки, то есть он показывается единственным в своем роде. Например, реклама жвачки «Orbit» с мятным вкусом: *Orbit-fresh – единственная жевательная резинка с настоящей зимней свежестью*. В данной фразе мы видим двойное превосходство производителя над другими. При этом мы не находим доказательств этому высказыванию, ведь не указано ни с какими другими производителями сравнивался товар, ни что такое «настоящая зимняя свежесть». Следовательно, такой класс сравнения используется для маскировки информационно «пустого» сообщения.

Таким образом, сравнение – один из самых действенных способов языковой манипуляции, используемых для повышения эффективности рекламного текста. При помощи данного приема можно «придать товару новое лицо», не внося радикальных изменений в его рекламную кампанию.

Литература

1. *Бережная А.А.* Некоторые особенности телевизионной рекламы. – М., 2006.
2. *Валгина Н.С.* Теория текста: Учебное пособие. – М., 1998.
3. *Красулина Е.С.* Синтаксические, лексико-фразеологические, образные средства организации рекламного текста // Вестник Московского университета. Сер. 10. – 2006. – № 6.
4. *Мощева С.В.* Креолизованный рекламный текст // Вестник гуманитарного факультета ИГХТУ. – 2007. – № 2.
5. *Роцупкин С.Н.* Язык рекламы. – М., 2003.
6. *Тальбина Е.В., Минакова Н.А.* Карикатура как взаимодействие вербальных и невербальных знаковых систем // Вестник РУДН. Сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания». – 2013. – № 1.

**До Дык Минь, Н.А. Минакова,
Нгуен Тхи Бик Нгок**
(Российский университет дружбы народов)

О СТРУКТУРЕ ТЕРМИНОВ ТУРИСТИЧЕСКОГО БИЗНЕСА В РУССКОМ И ВЬЕТНАМСКОМ ЯЗЫКАХ

Вьетнамский язык (tiếng Việt) относится к азиатской семье языков (вьетмыонгская группа). Он является родным языком национальности вьетов, кинь. По всему миру вьетнамским языком владеет около 90 млн. человек, в том числе 1,2 млн. в США, 700 тыс. в Камбодже, 300 тыс. во Франции, 200 тыс. в Австралии, 130 тыс. в Канаде, 80 тыс. в Германии. Вьетнамские общины есть также в Лаосе, Таиланде, России и др. странах. Во вьетнамском языке 3 основные диалектные области: северная (центр – г. Ханой), центральная (г. Хуэ) и южная (г. Сайгон / Хошимин). Они отличаются произношением. Диалекты и имеющиеся внутри них говоры различаются фонетически и лексически.

Вьетнамский язык туристического бизнеса сформировался, в основном, на базе центральных диалектов. Письменная форма опирается на звуковой состав центрального диалекта и систему тонов северного. От других вьетмыонгских языков вьетнамский отличается более простой структурой слога, обилием лексических заимствований из китайского языка (до 2/3 словарного состава), большим количеством тонов (до 6 в северном диалекте).

Вьетнамский язык является языком изолирующего типа. Это означает, что грамматические отношения выражаются преимущественно порядком слов и служебными словами. Части речи во вьетнамском языке не изменяются ни по падежам, ни по лицам, ни по числам, как в русском.

Выделяется два структурных типа единиц лексики туристического бизнеса: термины-слова (однословные корневые лексемы) и термины- словосочетания.

Исторически сложилось так, что большая часть лексики туристического бизнеса представлена однословными корневыми единицами

Исследование показало, что термины-словосочетания представлены следующими видами.

Разложимые:

а) свободные словосочетания, где каждый из компонентов термин и каждый может вступить в двухстороннюю связь (*рекламный щит, рекламное агентство, рекламный проспект, рекламный ролик; приватизационный пляж, приватизационная гостиница, приватизационный сектор = biển quảng cáo, một công ty quảng cáo, tờ rơi, một video quảng cáo; tư nhân hóa bãi biển khách sạn tư nhân, khu vực tư nhân*);

б) несвободные словосочетания, в которых компоненты, взятые изолированно, могут быть и не терминами (*акция простая, база туристическая, бюджет начальный, бронирование мест, твердая валюта, договор генеральный, завтрак континентальный, зачет безвалютный, компания дочерняя, конъюнктура ценовая, обмен безвалютный = cổ phần phổ thông, cơ sở du lịch, ngân sách ban đầu, đặt phòng, ngoại tệ mạnh, Tổng hợp, bữa sáng kiểu Âu, bù tiền miễn phí, các chi nhánh công ty, điều kiện giá cả, dịch vụ đổi tiền miễn phí*).

Заметим, что это свидетельствует об определенном сходстве русской и вьетнамской терминологий.

Самыми употребительными моделями среди термин-словосочетаний являются:

– сочетание прилагательное + существительное (Adj + N). Например: *внешнеторговая пошлина – nhiệm vụ thương mại nước ngoài, депозитные операции- hoạt động tiền gửi, лицензионная торговля – thương mại được cấp phép, туристическая фирма – cơ quan du lịch, валютный клиринг – thanh toán bù trừ tiền tệ*.

– адъектированное причастие + существительное (Part + N) *капитализированная прибыль – Lợi nhuận vốn tích lũy cổ*

tức, накопленные дивиденды- thu nhập chịu thuế, облагаемые доходы – thu nhập chịu thuế.

– существительное (в Им.п.) + существительное в Род.п. (N1 +N2): *гарантия платежа – bảo lãnh thanh toán, курс валют- tỷ giá, администратор гостиницы – quản trị khách sạn, индустрия туризма – ngành công nghiệp du lịch, комплекс обслуживания, лист ожидания – một danh sách dịch vụ phức tạp chờ đợi.*

Словосочетания с существительными в других косвенных падежах (платеж с авансом, платеж наличными, уклонение от налогов, налог на добавленную стоимость и т.д.) тоже представлены в подязыке туристического бизнеса, но распространены значительно меньше.

Атрибутивные и субстантивные терминологические словосочетания в русском языке вступают друг с другом в отношения синонимии: *гарантия платежа = платежная гарантия, смета затрат = затратная смета, индекс цен = ценовой индекс.*

Во вьетнамском языке мы этого не наблюдаем.

Таким образом, исследование структуры терминов туристического бизнеса в русском и вьетнамском языках способствует, с одной стороны, пониманию развития языковой системы в целом, а с другой – продиктовано практическими потребностями, обусловленными развитием российско-вьетнамского сотрудничества в сфере бизнеса и туризма.

Литература

1. Даниленко В.П. Русская терминология: опыт лингвистического описания. – М, 1977.
2. Нгьем Хай Лиен. Происхождение и особенности вьетнамского языка // Вьетнамский язык: Французский на колесах. 2001 – 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://news.flarus.ru/?topic=3048>. – Дата обращения: 19.02.2017.
3. Нгуен Хоанг Чанг. Письменность, грамматика вьетнамского языка по сравнению с русским // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации

сборник статей X Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием. Российский университет дружбы народов. – М., 2010.

Д.Д. Долгова

(Российский университет дружбы народов)

О МЕТОДИКЕ УСТРАНЕНИЯ СЛОВ-ПАРАЗИТОВ ИЗ УСТНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Мы живем в эпоху информационных технологий, и нас окружает огромный поток данных, наполненный, в частности, так называемыми «словами-паразитами». Одно из определений данного явления гласит: «Заменители пауз (слова-паразиты) – это вставки в речь, но в отличие от характеристикаторов вполне языковые, фонетические» [Романова, Филиппов, 2009; 57]. Носитель языка редко задумывается над их использованием, ведя простой диалог. Построение фраз происходит на интуитивном уровне, свободно, бессознательно. Причины их употребления совершенно разные: неуверенность в себе, безграмотность, упрощение речи. Однако результат возникает чаще один и тот же: речь засоряется, и внимание адресата акцентируется на «словах-паразитах». А происходит это из-за повышенной частотности употребления лишних слов в обществе.

Однако, если мы обратим внимание не на носителей языка, а на изучающих русский язык, сложится иная ситуация. Человек, который изучает чужой язык, в полной мере не может сразу овладеть навыком свободно вести диалог. У иностранных студентов, живущих в языковой среде, постепенно начинает складываться общение с носителями изучаемого языка. Иностранцы обогащают свою речь, перенимая

то, что было услышано в разговоре. Нужно учитывать и тот факт, насколько изучающему язык сложно адаптироваться к незнакомым словам и фразам. Чтобы грамотно воспроизвести отдельное высказывание на изучаемом языке, студентам-иностранцам приходится тратить немалое количество времени. Для простого разговора необходимо иметь определенный багаж знаний, который помог бы оттачивать навык общения. При говорении иностранцы нередко обращаются за помощью к фонетическим паразитам (*аааа, ээээ, эммм* и т. д.), а происходит это по понятной причине: студенту в этот момент необходимо время, чтобы подобрать слова. Коммуникативный акт в этот момент затруднен для человека, который не является носителем языка. Но откуда у иностранных студентов, изучающих РКИ, появляются «слова-паразиты»? Ответов может быть несколько, но главный из них – от носителя языка. Где еще может услышать студент, изучающий язык речь, наполненную ненужными вставками? В диалоге, по радио, на телевидении. Однако в первую очередь эта речь может быть услышана от носителя языка.

Как помочь людям, изучающим русский язык, овладеть красивой речью? На наш взгляд, должна быть разработана отдельная методика для устранения «слов-паразитов» из устной русской речи студентов-иностранцев.

Во-первых, очень важно обратить внимание иностранного студента на использование с его стороны в речи «слов-паразитов», зачем он это делает. Мы провели исследование и выяснили, что с момента указания на проблему употребления лишних в речи слов, студенты начинали следить за тем, что они говорят и используют ли дальше ненужные слова. Многие из иностранцев не знают даже значения «слов-паразитов», которые они употребляют.

Во-вторых, необходимо сделать огромный акцент на чтении художественной литературы. Используемый в художественной литературе текст сможет действительно обогатить словарный запас иностранного студента, поспособство-

вать изучению новых, полезных слов. Овладение речью строится в том числе и на запоминании большого количества слов. Часто происходит, что личный словарь пополняется вариантами слов со схожим значением, и надобность в «словах-паразитах» просто отпадает.

В-третьих, стоит использовать замену. Каждый раз при употреблении «слов-паразитов» нужно остановиться и попытаться найти этому слову подходящую замену. Посмотреть, нужно ли в данном случае употребление данного слова. Или же находить более длинный и правильный эквивалент употребленному слову (например, вместо *нуу* можно сказать *следовательно*).

В-четвертых, в аудитории, где обучаются студенты-иностранцы, можно сделать и вывесить плакат со «словами-паразитами», которые употреблять нельзя. Наглядный способ поможет запомнить, каким словам в речи не место.

Таким образом, можно достигнуть положительных результатов в овладении навыком чистой речи путем постоянного самосовершенствования и выполнения нетрудных упражнений. Хотелось бы отметить, что в ходе нашего исследования нам удалось выяснить, что в первую очередь носители русского языка должны контролировать свою речь, заменяя «слова-паразиты» близкими по значению словами или же совсем их не использовать. (Допустим, слово *наверное* можно заменить на *возможно*, *вероятно* и т.д.) Общаясь с нами, иностранцы пополняют свой словарный запас тем, что слышат от нас.

Литература

1. Головин Б.Н. Как говорить правильно. – М., 2008
2. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. – М., 2009
3. Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Савова М.Р. Русский язык и культура речи: курс лекций. – М., 2008.
4. Романова Н.И., Филиппов А.В. Словарь. Культура речевого общения: Этика. Прагматика. Психология. – М., 2009.

К. Дурмович, Н.А. Минакова
(*Российский университет дружбы народов*)

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В РУССКОМ И ПОЛЬСКОМ ЯЗЫКАХ

Наверняка каждый человек, изучающий иностранный язык, сталкивался неоднократно с понятием «ложные друзья переводчика». Данное выражение впервые появилось в 1928 году в работе французских ученых М Кесслера (M. Koessler) и Ж. Дерокиньи (J. Derocquingy), озаглавленной «Les faux amix on lestrahisons du vocabulair anglais; conseil saux traducteur» (Paris) [Габреева и соавт. 2014; 155-160]. Этот термин является обозначением лексических единиц двух языков, полностью или частично совпадающих по форме и звучанию, но различающихся, как правило, по значению и употреблению. Межъязыковые эквиваленты – это слова, являющиеся сходными по степени отождествления звуковой (или графической формы), однако имеющие различные значения. Следовательно, межъязыковыми паронимами являются слова сопоставляемых языков, которые не вполне сходны по форме, и могут являться причиной ложных ассоциаций и отождествляться друг с другом, несмотря на фактическое расхождение их значений. Описываемые семантические случаи объединяет тот факт, что слова, ассоциируемые и отождествляемые в двух языках, как в плане содержания, так и употребления, не соответствуют друг другу.

В мире не существует ни одного гомогенного языка. В связи с постоянным культурным обменом между народами, в языках можно наблюдать иноязычные влияния. Исторически «ложные друзья переводчика» – это результат взаимодействия языков. Иногда могут они возникать в результате случайных совпадений, в частности, в случае перевода родственных, в особенности близкородственных языков, в которых функционируют слова, восходящие к общим прототипам в языке-

основе. Польский и русский языки имеют общее происхождение. Они восходят к языку древних славян – праславянскому.

Частым явлением при изучении и использовании иностранного языка является перенос наших языковых привычек на чужую языковую систему (так называемая «языковая интерференция»). Знание «псевдоинтернациональных» слов необходимо во избежание многих ошибок при переводе, вызванных сходством формы слов при различии в их содержании.

Несомненно, ложные эквиваленты являются причиной проблем и трудностей не только у начинающих, но также у профессиональных переводчиков. Надо заметить, что описываемое явление – частая причина проблем не только для людей, начинающих изучение языка, но также и для специалистов-филологов. В связи с этим возникают многочисленные погрешности, способствующие нарушению стилистической или лексической сочетаемости, не только при использовании иноязычной речи, но также при переводе на родной язык. Для переводчика смысловая структура кажется очевидной, однако может представлять совершенно иное содержание.

Согласно актуальным положениям лингвистики, знание второго языка не является совершенным. Свободное и абсолютно правильное параллельное владение двумя языками является, несомненно, абстракцией. Поэтому большинство людей, владеющих различными языками, довольно часто совершает ошибки как в переводе, так и в устной речи. Отсюда следует, что ответственной и важной является деятельность переводчика. Особое внимание необходимо обратить на устный перевод, который требует от переводчика «переключения» с одного языка на другой. Закономерностью функционирования этого навыка является отдача предпочтения формально-знаковым связям. Это означает, что прямые связи между эквивалентами двух языков переводятся без идентификации ситуации. Описываемая закономерность позволяет сделать вывод, что во избежание ошибок необходим семантический анализ лексики. В данном случае он является

фактором, блокирующим функционирование навыка переключения.

Швейцарский лингвист Вернер Коллер выделяет следующие категории «ложных друзей переводчика» [Диденко 2014; 101-109]:

– слова, обозначающие одно и то же, но имеющие разные варианты написания (например, польск. *gramatyka*, рус. *грамматика*).

– слова, имеющие разные грамматические признаки, например, существительные разного рода (напр. рус. *класс*, польск. *klasa*).

– слова, различающиеся с точки зрения словообразовательной структуры (например, нем. *Absurd*, польск. *absurdalny*).

– слова с различными формами, которые ошибочно считаются семантическими аналогами (например, нем. *groß*, польск. *duży*).

– слова, имеющие одну и ту же словообразовательную структуру, но различные графическо-фонетические формы и значения (например, нем. *überhören* – «что-то слышать, но не реагировать»; англ. *to overhear* – «случайно что-то услышать»).

– слова одного и того же языка, имеющие различные значения в разные исторические периоды (например, польск. *gladki* – ранее *ładny*).

Чтобы усвоить иностранный язык, необходимо осознанно сопоставлять внешнюю языковую форму единицы конкретного языка с её внутренним, смысловым, семантическим содержанием. При переводе текстов с одного языка на другой следует также исходить, прежде всего, из содержательной, функциональной стороны языковых знаков, а не их формы. Грамматика и лексика иностранного языка изучаются не для того, чтобы рассматривать формы слов и сами слова изолированно, они рассматриваются с точки зрения упот-

ребления в контексте и парадигматических и синтагматических особенностей их функционирования в языке и речи.

Литература

1. *Вадас-Возьны Х.У.* Избранные вопросы теории и практики перевода. – Siedlce, 2004.
2. *Габреева Н.В., Агеева А.В. Тимиргалеева А.Р.* Иноязычная лексика в русском языке новейшего периода. – М., 2014.
3. *Диденко Н.* Проба классификации русско-польских мнимых эквивалентов со значением лица (на примере интернационализмов) // *Anuari de filologia. llengües i literatures modernes.* – 2013. – № 3.

С.Г. Ермолаева, И.И. Митрофанова
(*Российский университет дружбы народов*)

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ АРАБСКИХ СТРАН

Психолингвистика является достаточно молодой наукой, которая представляет собой совокупность лингвистических, психологических, социокультурных и страноведческих знаний. Сам термин психолингвистика впервые был использован советским ученым Николаем Пронко в 1946 году.

Психолингвистика как наука имеет три основных источника. Первый источник – это психологическое направление в языкознании, направленное на изучение языка и мышления в совокупности. Второй источник – работы, прежде всего, Н. Хомского, который выдвигал теорию, согласно которой владение языком основано на способности правильно структурировать предложения. Третий источник – работы психологов и лингвистов, занимавшихся вопросами языка и речи. В развитие

прикладной и теоретической психолингвистики был внесен немалый вклад благодаря советским и российским ученым, такими как Л.С. Выготский, В.П. Белянин, А.А. Залевская, Л.В. Щерба.

Актуальность психолингвистики как практической и теоретической науки в наши дни обусловлена большим количеством иностранных студентов, обучающихся в российских университетах. Привлечение иностранных граждан с целью получения российского образования является неотъемлемой частью работы министерства образования с целью развития международных отношений, повышения престижа российского образования на международной арене, культурный и научный обмен информацией с коллегами из других стран. Для более комфортного пребывания студентов в процессе обучения были разработаны и усовершенствованы ряд психолингвистических приемов, чтобы сделать процесс обучения продуктивнее, доступнее и интереснее.

Следует отметить, что основная работа в процессе всего образовательного периода ложится на преподавателей. Задача педагога не только научить студента русскому языку, но знать самому особенности культурного, религиозного, национального плана во избежание стресса и дискомфорта.

На сегодняшний день в российских университетах обучаются несколько тысяч арабских студентов. Такое количество связано с ростом и развитием отношений России со странами Востока и Азии. За последнее время рост количества студентов из арабских стран, желающих изучать русский язык, вырос в два раза, что является весьма положительной тенденцией.

Благодаря тому, что Россия многонациональная и многоконфессиональная страна, ряд проблем психолингвистического плана удастся решить быстро. Известно, что 99% арабов исповедуют ислам, где существует священный месяц Рамадан, в течение которого мусульманин должен воздерживаться от приема пищи. В России этот месяц выпадает на начало лета (июнь – середина июля), т.е., период сессии и экзаменов, что является достаточно большой нагрузкой для здоровья студен-

та, поэтому существует ряд послаблений для соблюдающих пост не только для арабов, но и для россиян, исповедующих ислам. Для арабских абитуриентов поездка в другую страну, где другие правила, традиции и обычаи может вызвать сильнейший культурный шок, однако выходцы со стран Магриба (Марокко, Алжир, Тунис) и Египта достаточно быстро вливаются в процесс обучения, благодаря европейской системе образования и знанию нескольких языков (английского, французского, испанского и арабского), что облегчает работу преподавателям и общение с однокурсниками.

Во избежание лингвистических и психологических проблем, педагоги имеют четкое представление, о том, с какими студентами предстоит работа и тут учитывается не только методика преподавания, но и отношение у студентов к дистанции, времени, роли преподавателя и отношение к противоположному полу. Для комфортного и продуктивного сотрудничества арабские студенты обучаются не отдельно, а вместе со студентами из других стран и России. Помимо рабочего времени, педагоги и сотрудники университета организуют внеурочные мероприятия, такие как, поездки по другим городам, посещение парков, музеев, культурных памятников и строительные отряды летнего периода, которые помогут студентам не только быстрее начать применять знания русского языка на практике, но и позволяют заработать в период летних каникул.

На сегодняшний момент страны арабского мира являются партнерами России во всех сферах: торговля, финансы, военное сотрудничество и образовательно-культурный обмен. Основная задача психологов, лингвистов, педагогов двух культур – продолжение и развитие теплых отношений для расширения своих знаний друг о друге, именно поэтому психолингвистика как прикладная наука и служит для более качественного и быстрого налаживания взаимоотношений и понимания между столь разными, но столь влиятельными странами, и является наукой, чье направление начинает ак-

тивно развиваться и изучаться на базе всех педагогических ВУЗов и в разделе гуманитарного знания.

Литература

1. *Горелов И.Н., Седов К.Ф.* Основы психолингвистики. – М., 1997.

2. *Митрофанова И.И.* Особенности профессиональной социализации личности студента в системе высшего образования: дис. ... к. социол. н: – Хабаровск, 2004

3. *Павлюкова Ю.В., Дрягалова Е.А.* Особенности социально-педагогической адаптации иностранных студентов в вузе (на примере арабских студентов в центре предвузовской подготовки) // *Современные проблемы науки и образования.* – 2015. – № 6.

4. *Уорф Б.Л.* Отношение норм поведения и мышления к языку // *Звегинцев В.А.* История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. – Ч. II. – М., 1965.

Г.Б. Есенова
*(Калмыцкий государственный университет
им. Б.Б. Городовикова)*

ОТРАЖЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА ПРИМЕРЕ ПАРЕМИИ)²

Современные научные исследования выявили незначительные различия между мужчинами и женщинами. Так, мужчины более склонны к точным наукам, у них более, чем у женщин, развито пространственное мышление, они более агрессивны по сравнению с женщинами; женщины более чувствительны, у них развито художественное воображение и т.п. В связи с этим в настоящее время предпочитают говорить не о существующих объективных гендерных различиях, а о зависимости наших представлений от гендерных стереотипов, которые складываются под влиянием культурно-исторических традиций. Широко распространённые во многих современных обществах гендерные стереотипы, приписывающие женщинам такие качества, как пассивность, зависимость, эмоциональность, заботливость, и осуждающие проявление женщинами решительности и агрессивности, служат поддержанию существующего в социумах гендерного неравенства. Нам представляется интересным в этой связи изучение гендерных стереотипов о роли женщины в картине мира русского народа. Для этого нами были проанализированы пословицы и поговорки, содержащиеся в сборнике В.И. Даля. Обращение к материалу паремии мотивируется тем, что фраземика, и паремия как ее неотъемлемая часть, является «зеркалом, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание», именно

² Исследование проводится в рамках гранта РГНФ (проект № 16-24-03002).

она навязывает носителям языка особое видение мира [Телия 1996; 82].

В ходе работы из сборника В.И. Даля [Даль 1996] нами были выписаны все пословицы и поговорки, в которых осмысливается образ женщины. В дальнейшем эти единицы были расклассифицированы с точки зрения отражения в них гендерных стереотипов о роли женщины в русском обществе. Анализ показывает, что все единицы группируются вокруг трех гендерных ролей: мать, жена, человек. Первые две роли отражают общественную функцию женщины, последняя – ее индивидуальные качества, которые характеризуют женщину с психологической, нравственной, интеллектуальной сторон.

Анализ показывает, что в паремии отображается главный гендерный стереотип о главенстве мужчины, о неполноценности женщины по сравнению с мужчиной («Курица не птица, а баба не человек»). В паремии осмысливаются функции жены быть домашней работницей, не прослеживается возможность общественной роли женщины («Бабе дорога – от печи до порога»). Кроме того, ярко проявляется гендерный стереотип о роли и положении женщины в патриархальной русской семье. Говорится о том, что жена должна проявлять уважение и почитание мужа и его родителей, быть покорной, ласковой, не злой («Злая жена сведет мужа с ума»), должна подчиняться мужу («Жена без грозы – хуже козы»). Пословицы и поговорки, отражающие социальную жизнь женщины, отдают дань тому, что жена вносит заметный вклад в семейное благосостояние: «Холостому – помогай боже, а женатому – жена поможет». В нескольких единицах отражается социальная роль матери-воспитательницы детей («Муж – голова в доме, а все-таки дети таковы, какова у них мать»).

В большой группе паремии представлена главная роль женщины – быть женой. В ней повествуется о том, что женщина не должна оставаться одинокой («Жена без мужа – всего хуже»). В пословицах представлен и домостроевский сте-

реотип о подчинении жены мужу («У мужа жена всегда виновата»). Есть единицы, которые повествуют о жене как об обузе («Жена не сапог, с ноги не скинешь»). В ипостаси жены русский народ положительно оценивает такие качества женщины, как хозяйственность («Муж возом не навозит, что жена горшком наносит»). Еще один стереотип, связанный с женой, жив и в наши дни. Согласно ему, жену надо выбирать богатую: «Муж любит жену богатую, а тещу тороватую». С другой стороны, и сегодня употребительны пословицы, провозглашающие противоположную идею: «Женино добро колом в глотке стоит». Стереотип касается и плохого характера женщины («Бабе хоть кол на голове теши»), его изменчивости, непостоянства («У бабы семь пятниц на неделе»). В осмыслении моральных и интеллектуальных свойств женщины так же прослеживается гендерный стереотип: «Баба бредит, да черт ей верит», «Волос долог, да ум короток».

Таким образом, можно заключить, что в паремии представлен патриархальный стереотип о женщине. Он отражает мужской взгляд на роль женщины в обществе, семье, оценивая нравственные, психологические, умственные качества женщины. Согласно этим гендерным стереотипам, женщина ниже по значимости мужчины, зависима от мужа в семейной жизни, эмоциональна, хозяйственна, домовита. В паремии негативно оценивается женская болтливость, несдержанность, неорганизованность, глупость и т.п. Паремия поддерживает существующие в современном обществе гендерные стереотипы о женщине и тем самым гендерное неравенство.

Литература

1. *Даль В.И.* Пословицы и поговорки русского народа. – М., 1996.
2. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996.

СОЧЕТАЕМОСТЬ МНОГОЗНАЧНЫХ ГЛАГОЛОВ БРАТЬ / ВЗЯТЬ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Многочисленные аспекты сочетаемости многозначных глагольных форм, включая проблемы сочетаемости многозначных глаголов в двух разносистемных языковых структурах, которыми выступают аналитический английский и синтетический русский, остаются за рамками научного интереса.

В процессе данного исследования особый интерес представляет сопоставительное изучение механизмов реализации многозначности глаголов *брать / взять* в русском и английском языках.

В словаре Д.Н. Ушакова выделено 18 частных значений исследуемого глагола [Ушаков 1935; 183-184]. Еще более расширенной (28) выступает семантическая структура английского глагола *to take* [Мюллер, Дашевская и др. 2000; 737-738]. Однако основная семантика глаголов русского и английского языка выступает общей, обуславливает широкие возможности сочетаемости глаголов с другими лексическими единицами. Например:

Иван взял книгу в библиотеке – Иван в результате реализации целенаправленного действия получил контроль над книгой, которая прежде принадлежала библиотеке, лишив других пользователей возможности ее использования;

John took his pen – в результате реализации целенаправленного действия он взял ручку, которой ранее у него не было, лишив права других пользоваться предметом.

В семантических концептах выделяется ряд аналогичных семантических значений: значения ‘брать, захватывать рукой’ выступают полностью аналогичными в обоих исследуемых языках: *брать карандаш, to take a pencil*.

Следует отметить, что в приведенных примерах глаголы характеризуются наличием возможности вступать в семантическую сочетаемость с широким классом слов, представленных, как правило, существительными или местоимениями.

Отдельно следует остановиться на следующих денотатах:

- использовать средства передвижения: *to take a train*;
- употреблять, принимать внутрь, глотать: *to take wine*.

Указанные денотаты в словаре не представлены. Между тем, в современном русском языке глагол *брать / взять* успешно функционирует в обоих указанных значениях, например: *взять такси; ни кусочка в рот не возьму*. Сложившаяся ситуация выступает свидетельством того, что в русском языке глагол *брать / взять* находится на интенсивном этапе расширения своей семантической структуры, что приводит к появлению новых денотатов, не зафиксированных в словаре.

В рамках проведения опытно-экспериментальной работы, российским студентам второго курса филологического факультета было предложено перевести различные предложения, содержащие глаголы *брать / взять* в том или ином денотативном значении. В процессе проведенного эксперимента было выявлено, что наибольшее число ошибок студентами было допущено при переводе предложений, в которых глагол *брать / взять* представлен в значениях, отсутствующих в языке оригинала. Многочисленные ошибки были допущены в процессе перевода предложения: *Его взяли в солдаты (He became a soldier)* в силу отсутствия данного значения в структуре английского глагола. Вследствие непонимания семантики оригинала, многие студенты использовали дословный перевод, что привело к существенным трансформациям предложения, полностью исказило оригинальную семантику.

Аналогичная ситуация отмечалась в процессе перевода предложения *Он взял цитату Шекспира (He quoted Shakespeare)*, когда отдельные студенты использовали буквальный перевод, полностью исказивший оригинальную семантику конструкции.

На основании проведенного анализа было выявлено, что семантическая структура обоих глаголов не выступает тождественной, несмотря на репрезентацию аналогичных семантических значений в рамках концепта. Отмечается несовпадение как в объемах денотативных значений, так и во всей семантической структуре.

Кроме того, подобное несовпадение семантических структур приводит к многочисленным трудностям в процессе интерпретации русскоязычных синтаксических конструкций, содержащих глаголы *брать / взять*, многочисленным ошибкам при переводе подобных конструкций англоязычными студентами.

Литература

1. *Ушаков Д.Н.* Толковый словарь русского языка: В 4 т. – М., 1935.
2. *Мюллер В.К.* Новый англо-русский словарь. – М., 2000.

О.М. Кайяр, Н.В. Чернова
(Российский университет дружбы народов)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ДО- МАШНЕМУ ЧТЕНИЮ (НА ПРИМЕРЕ ЭПИЗОДОВ РОМАНА Л.Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»)

Литература играет важную роль в процессе обучения иностранному языку, потому что в текстах раскрывается всё его богатство. Изучающие любой иностранный язык стремятся овладеть дополнительным способом коммуникации. Знакомясь с новым языком, человек получает определённый культурный багаж, который язык хранит. Даже сам носитель языка постигает культуру через родной язык.

Сравнительно молодое направление «лингвокультурология», появившееся на рубеже XX и XXI вв., было впервые связано с работами В.В. Воробьёва, в которых даётся следующее определение лингвокультурологии: *«комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (система норм и общечеловеческих ценностей)»* [Воробьёв 2006; 4].

Термин «лингвокультурология» появился в работах: В.Н. Телия, В.В. Воробьёва, В.Т. Клокова, В.А. Масловой, Н.Д. Аругюновой, Ю.С. Степанова, В.И. Карасика, Н.Ф. Алефиренко, Г.Ю.Богданович, И.Г. Ольшанского, Е.Е. Юркова, А.Н. Зиновьевой, Г.В. Токарева, Л.А. Городецкой и других исследователей [Шаклеин 2012;5].

Каждое из определений, которые давали вышеперечисленные авторы, содержит в себе один общий тезис о том,

что лингвокультурология – это комплексная наука, цели и задачи которой состоят в том, чтобы найти точку пересечения взаимодействия языка и культуры и помочь осознать культуру через призму родного языка. Язык сочетает в себе много функций и поэтому он одновременно является и орудием создания культуры, и её частью.

Главным объектом исследования данного направления является то, как язык взаимодействует с культурой. Объект находится на пересечении таких наук, как лингвистика, культурология, этнография и психолингвистика. Предметом же являются единицы языка, которые объединяют результат человеческого ума [Маслова 2001; 28].

Основным источником, иллюстрирующим употребление лингвокультурологических единиц, являются произведения русских писателей, историков, философов, деятелей культуры.

В данной статье объектом исследования будет, пожалуй, одно из самых известных литературных произведений русской классики – роман Л.Н.Толстого «Анна Каренина». Роман был написан во второй половине XIX в. и вышел в свет в период с 1873 по 1877 гг. Несмотря на столь далёкое от нас время, темы, поднятые в нём, продолжают быть актуальными и в наши дни. Неслучайно сюжет романа лёг в основу кинофильмов, балета и даже мюзикла. Тема любви во все времена, но в настоящие дни особенно, так как во всём мире происходит переосмысление традиционных ценностей и семейных в том числе.

Роман знакомит иностранных студентов-филологов с характерными особенностями жизни общества второй половины XIX в.: с институтом брака, институтом крепостного права, нравами и бытом аристократических кругов Санкт-Петербурга и Москвы, а также с жизнью крепостного крестьянства. Показаны различные слои русского общества 70-х гг.: титулованная аристократия (княжеские и графские фамилии), высшая чиновничья бюрократия дворянского происхождения (Каренин), интеллигенция (художник Михайлов, нигилист Крисцкий), капиталисты, крестьяне, слуги.

Эпизоды, связанные с ведением хозяйства Левиным в своем имении, показывают, что институт брака 19 века подчинялся законам церкви. Для российского крестьянства была характерна традиционная семья, предполагающая раннее вступление в брак, решающую роль старших, высокий уровень рождаемости, низкую продолжительность жизни, высокую смертность детей [1]. Вследствие вышеуказанных причин и закреплялся брак, тем более что большинство молодых на момент вступления в брак не были материально самостоятельны, поэтому новобрачные не образовывали отдельную семью, а вступали в состав «большой» семьи.

Но главным действующим лицом романа Толстой делает дворянское общество и относится к нему весьма критически: автор видит его недостатки, поэтому и противопоставляет патриархальный уклад жизни светскому обществу.

Анна Каренина – светская дама высшего общества середины 70 гг. XIX в. Это женщина, которая живёт чувством. Встреча с Вронским возвращает Анне вкус, интерес к жизни. Она жертвует всем ради счастья запретной любви, но и в тоже время она требует того же самого от Вронского, который не готов отказаться от всего. Его постепенное охлаждение побуждает в Анне мысли о смерти: *Хочу любви, а её нет*, – думает Анна. – *Стало быть, всё кончено*.

Муж Анны, Алексей Александрович Каренин, был типичным представителем бюрократического аппарата, одним из столпов высшего дворянского общества. На создание этого образа оказало влияние отношение самого Толстого к представителям государственного бюрократического аппарата.

Полной противоположностью великосветскому обществу дан образ Константина Левина. Левин – убеждённый враг городской цивилизации. Его идеал – это деревенская жизнь. Здесь показана проблема института крепостного права, отмененного в 1862 г. Для Левина сила спасения заключается в том, чтобы сблизиться с крестьянством. На протяжении романа он пытается организовать хозяйство, в котором барин будет со-

трудничать и работать наравне с крестьянином. Но так как его деятельность переплетается с поисками семейного счастья, то одновременно развивается история любви Левина и Кити. Обретя семейное счастье, он приходит к вере, которая освещает смысл его жизни. Образ Левина списан с самого Л.Н.Толстого, который, подобно герою, переживал острый кризис в 70-х гг.

Толстой выступает как философ-моралист. В романе особо уделяется внимание острой социальной теме: положение женщины в обществе. Толстой не осуждает Каренину в том, что она предпочла смерть бездушному светскому обществу, а в том, что она отказалась, бросила, разрушила семью ради собственных чувств.

С целью более глубокого понимания текста романа студентами-иностранцами требуется составление методического пособия, включающего краткое содержание произведения, характеристику главных героев, исторический комментарий, страноведческий словарь и тесты.

В заключение стоит отметить, что культура – это отражение жизни народа. Каждый представитель своей страны, носитель языка имеет своё видение окружающего мира. Лингвокультурология изучает живой национальный язык, в котором находит отражение культура народа, говорящего на нем.

Литература

1. Брак и развод в России XIX века. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://his.1september.ru/2001/15/no15_01.htm. – Дата обращения: 24.03.2017.
2. *Воробьёв В.В.* Лингвокультурология. – М., 2006.
3. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2001.
4. *Толстой Л.Н.* Анна Каренина. – М., 1987.
5. *Шаклеин В.М.* Лингвокультурология: традиции и инновации. – М., 2012.

Калбаси Аштари Рейхане, Е.В. Полякова
(Российский университет дружбы народов)

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИРАНЦЕВ РУССКОМУ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ

Человеческая речь является одним из наиболее важных характерных признаков, позволяющих определить как степень образованности индивидуума, так и основные черты его личности и характера. Каждой стране мира присущи индивидуальные особенности культуры общения.

Речевой этикет представляет собой устоявшуюся систему правил и норм поведения в четко определенных ситуациях. Эти правила регламентируют, каким образом следует устанавливать, поддерживать и прерывать контакт с собеседником в каждом конкретном случае.

В статье мы постарались раскрыть значение речевого этикета как одного из наиболее важных компонентов обучения иностранному языку, способствующего лучшему взаимопониманию при межнациональном общении путем овладения особенностями национальных этикетных традиций.

В обучении студентов-иранцев основам русского речевого этикета существуют естественные особенности, обусловленные различиями в менталитете. При освоении норм общения и в первую очередь при изучении форм приветствия, прощания, просьбы и извинения следует прежде всего определить специфику и степень понимания иранскими студентами таких терминов, как «вежливость», «речевой этикет», «просьба», «речевой акт извинения», а также выявить особенности и культурные различия при выражении вежливости русскими и иранцами.

В учебных заведениях Ирана на занятиях по обучению речевому этикету оперируют главным образом такими общими понятиями, как «вежливость» и «таароф». Одним из основополагающих принципов и ключевых образов иранской

культуры, неким ее этикетным кодом является таароф [taarof].

Таароф представляет собой комплиментарную систему, реализующуюся в определенном наборе и неоднократном повторении этикетных лексических формул. Будучи средством установления и поддержания коммуникативного контакта, таароф выступает в качестве основного средства реализации речевого этикета. Ему принадлежит важнейшее место в системе организации общественных отношений в Иране, которые таароф кодифицирует и регулирует.

Рассмотрим далее некоторые проблемы, возникающие при обучении иранских студентов русскому речевому этикету.

В сознании носителя иранской культуры вежливость соотносится с уважением и связанными с ним моральными аспектами поведения.

Иранской вежливости в большей степени, чем русской, присущи формальность и ритуальность поведения, которые воплощаются в фиксированных словесных формулах. В системе речевых актов иранского речевого этикета особое место занимает извинение, причем формулы извинения употребляются не только в своем прямом значении (чтобы попросить прощения за проступок), но и как ритуальное начала диалога, в качестве приветствия, при просьбе, прощании и во множестве других ситуаций. Спектр ситуаций, требующих извинения, в иранской культуре намного шире и разнообразнее, чем в русской.

При обучении иранцев русскому речевому этикету необходимо уделять особое внимание следующим обстоятельствам.

Студенты-иранцы употребляют при просьбе как внешние, так и внутренние регулирующие средства, но более употребительны внешние формы выражения просьбы. Поэтому вполне логично предположить, что учащимся может быть непонятно косвенное выражение просьб на русском языке. Иранец с большей вероятностью смягчит просьбу при помощи многократного повтора «вежливых» слов и развер-

нутаго обоснования причины обращения с просьбой, чем станет употреблять косвенные грамматические формы.

В иранской культуре обращение с просьбой обязательно сопряжено с соблюдением определенных грамматических правил, связанных с модальностью («можно?», «есть возможность?», «вы можете?»; *mishavad? emkanashhast? agaremkandarad? lotfan*). Если в русской речи просьба чаще начинается с побуждения, то в персидской – с вопроса.

На занятиях по русскому языку необходимо обучать студентов «упрощать» просьбы грамматически, лексически и стилистически.

Речевой этикет в целом и культура межнационального общения в частности является чрезвычайно важной и сложной проблемой при обучении иностранному языку. При работе со студентами-иранцами необходимо прибегать к глубокому исследованию и сопоставлению русских и иранских национальных традиций для более полного и продуктивного освоения материала иностранными учащимися.

Литература

1. *Ахмади Зейнаб*. Обучение иранских студентов русскому речевому этикету: речевые акты «извинение» и «просьба»: Дис. ... к. пед. н. – М., 2016.
2. *Кряжева А.Л.* Стилистика русского языка и культура речи. – М., 2013.
3. *Рисинзон С.А.* Общее и этнокультурное в русском и английском речевом этикете. – Саратов, 2010.
4. *Руднев В.Н.* Русский язык и культура речи. – М., 2017.
5. *Талыбина Е.В., Полякова Е.В., Минакова Н.А.* Невербальная составляющая межкультурной коммуникации при обучении инофонов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2015. – № 1.
6. *Формановская Н.И.* Речевой этикет и культура общения – М., 1989.

М. Карабинош

(Российский университет дружбы народов)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОИСКИ НА ПРИМЕРЕ СЛОВАЦКО-РУССКОГО ДИАЛОГА КУЛЬТУР

«Язык через культуру, культура через язык» (цит. по [Kollárová 2013; 10]). Этими словами, выступая на конгрессе МАПРЯЛ в Братиславе в 1999 году, российский специалист в области методики иноязычного образования Е.И. Пассов выразил формулу современного обучения иностранному языку, которое основано на культурологических принципах.

Изучение иностранного языка с имплементированием культурных ценностей, артефактов данной страны, с нашей точки зрения, очень важно, прежде всего, потому, что целью обучения иностранному языку является не только знакомство студентов с системой другого языка, но и изучение ими этого языка как средства коммуникации между двумя культурами.

«Путь обучения ведёт от человека говорящего (*homo loquens*) к человеку моральному (*homo moralis*), к человеку духовному (*homo spiritualis*)» [Svět cizích jazyků 2004; 38]

В педагогическом процессе фигурирует диалог культур, который мы считаем платформой, спусковым механизмом взаимопонимания. Прямо в учебном процессе в ходе рассмотрения прецедентных текстов происходит познание менталитета другого народа, формируется эмпатия.

Диалог культур – коммуникативная деятельность, содержание которой считается фактором культуры, продуктом – объяснение фактов и целью – взаимопонимание людей. В.Г. Костомаров и В.В. Верещагин, занимающиеся отношениями культуры и языка, подтверждают, что если мы сумели научиться формулировать понятия, то мы сможем найти множество методов семантизации слов. [Svět cizích jazyků 2004; 38].

Диалог культур иллюстрирует выбор образца экспрессивного прецедентного текста. Экспрессионизм – от слова экспрессия (expression) – выражение. Экспрессионизм – европейский модернизм, направление искусства, с целью выражения собственных ощущений и переживаний. Главным выразительным средством является не только цвет, а основное психическое выражение страха, безысходность, растерянность, анархия или существование в крайних ситуациях. [András 1986; 7]

Сравним повесть русского писателя, представителя Серебряного века русской литературы, считавшегося родоначальником русского экспрессионизма, Л.Н. Андреева «Рассказ о семи повешенных» со словацким фильмом заслуженного деятеля искусств, словацкого кино- и телевизионного режиссёра и сценариста Мартина Голлы. Этот словацкий фильм «Баллада о семи повешенных», снятый по произведению Андреева, получил высокую оценку на Международном телевизионном фестивале в Монте-Карло в 1969 году.

Над морем всходило солнце.

Складывали в ящик трупы. Потом повезли. С вытянутыми шеями, с безумно вытаращенными глазами, с опухшим синим языком, который, как неведомый ужасный цветок, высывался среди губ, орошенных кровавой пеной,- плыли трупы назад, по той же дороге, по которой сами, живые, пришли сюда. И так же был мягок и пахуч весенний снег, и так же свеж и крепок весенний воздух. И чернела в снегу потерянная Сергеем мокрая, стоптанная калоша.

Так люди приветствовали восходящее солнце

(Л.Н. Андреев. Рассказ о семи повешенных).

Этот короткий фрагмент демонстрирует отличительные черты творчества Андреева: жестокость, пессимизм, философия отчаяния, глубина подсознания. Это всё экспрессивные чувства, поглощающие читателя с первого момента встречи с этим произведением.

Заключительная часть фильма – семь осуждённых ждут своей казни. Мартин Голлы в сотрудничестве с кинооператор-

ром, создал атмосферу неуверенности, полную экспрессивных символов, впечатляющей двойной экспозиции, беспокойства и угнетённости, которые режиссеру и оператору удалось эффективно реализовать уже в самой (чёрно-белой) картине, усиливающей атмосферу смерти. Такие детали, как игра света и темноты, сверкающий теряющийся и появляющийся крест священника, грозные виселицы с болтающимися петлями, коварный глаз доносчика, сверкающий белый снег и чёрная мокрая галоша Сергея, тархтящая телега – долго и далеко от людей, или же сама мрачная музыка, только дополняют эмоциональную атмосферу ситуации, в которой находятся персонажи. Это всё выразительные средства, которыми оба создателя хотели подчеркнуть экспрессивность этого синтетического искусства. «Диалог культур. Диалог искусств – вечный, никогда не оканчивающийся, и человек постоянно взывает к своей душе» [Kollárová 2013; 9].

При изучении иностранного языка мы стараемся одновременно, совместно с обучаемым сравнивать, творить, чувствовать. Мы хотим, чтобы мир нового языка был учебником жизни. Ради этого мы ищем связи, мостики между языками и культурами, поэтому так важны индивидуальные эмоциональные ассоциации, возникающие в процессе чтения текста, принадлежащего иной культуре [Svět cizích jazyků 2004; 39]. Нашей целью является познание культурных ценностей своего народа и народа, с которым мы хотим вести культурный диалог.

Литература

1. *Andráš E.* Expresionizmus. – Bratislava, 1968.
2. *Kollárová E.* Hovory o kulturologickom smerovaní udzozjazyčnej edukácie. – Bratislava, 2013.
3. Svět cizích jazyků / Svet cudzích jazykov dnes (Inovačné trendy v cudzozjazyčnej výučbe) / L. Ries – E. Kollárová (eds.). – Bratislava, 2004.

Е.С. Кожакина
(Российский университет дружбы народов)

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ НА УРОКАХ РКИ

В последнее время система образования в целом претерпевает существенные изменения. Общие тенденции можно свести к тому, что преподаватель выступает больше в роли помощника, который направляет обучаемого и помогает ему достигать поставленных целей. Обучение стало носить личностно-ориентированный характер. Учитывая эти и другие изменения в процессе обучения, были разработаны новые технологии обучения РКИ, среди которых одной из наиболее популярных на сегодняшний день является технология обучения в сотрудничестве.

Технология обучения в сотрудничестве или кооперативное обучение (cooperative learning) в основе своей состоит из работы в группах. Главной задачей преподавателя, применяющего в работе данный метод, является создание благоприятных условий для активной совместной деятельности обучаемых в различных учебных ситуациях. Необходимо создать мотивацию к познанию нового языка и новой культуры. Все это во многом зависит от уровня компетенции преподавателя в области лингвокультурологии. От того, насколько хорошо ему удалось организовать совместную деятельность обучаемых на занятии, а также от созданных коммуникативных ситуаций напрямую зависит уровень знаний учащихся как гуманитарного, так и негуманитарного направлений. Данный метод развивает у обучаемых навыки решения языковых задач в различных коммуникативных ситуациях.

На сегодняшний день выделяют несколько основных задач при обучении в сотрудничестве. Наиболее очевидной является формирование коммуникативных умений у обучаемых, а следовательно, и их социализация. Также это овладе-

ние учащимися лингвокультурными знаниями, умениями и навыками на уровне, соответствующем их индивидуальным особенностям развития, с целью их дальнейшего использования в реальных жизненных ситуациях. Кроме того, этот метод раскрывает творческий потенциал и формирует мотивацию к дальнейшей активной работе по предмету.

Работа с использованием технологии обучения в сотрудничестве включает в себя следующие этапы:

1) преподаватель делит учащихся на группы по 4-5 человек и дает каждой группе одно общее задание (это может быть ситуация на обсуждение, где у каждого человека из группы будет своя роль);

2) каждый учащийся выполняет стоящую перед ним конкретную задачу, а после выносит ее на обсуждение группы;

3) далее группа составляет общий план решения своей задачи, основываясь при этом на результатах, достигнутых каждым участником группы индивидуально;

4) в итоге учитель оценивает правильность выполнения задания и выставляет оценку за проделанную работу всей группе.

Такая технология дает возможность каждому учащемуся почувствовать коллективную ответственность за решение учебных задач и за свои ошибки, так как, работая индивидуально, он вносит вклад в работу группы. От этого зависит общий результат их взаимодействия.

Еще одной отличительной чертой технологии обучения в сотрудничестве является тот факт, что группы должны формироваться таким образом, чтобы в ней присутствовали и сильные, и слабые ученики. Более слабый, тот, которому не хватает каких-либо личностных качеств для усвоения учебного материала, сможет научиться всему этому у более сильного, который усваивает новую информацию с наименьшими трудностями. Тем самым реализуется принцип: *обучая, учусь*. Одним из наиболее важных преимуществ этого метода является возможность учиться вместе. Это значит, что уча-

щиеся не будут получать знания в готовом виде, а будут продуцировать их в процессе решения учебных задач. При должной организации такого сотрудничества создается атмосфера, благоприятная для изучения традиций и обычаев страны изучаемого языка, формируется положительное и толерантное отношение к изучаемому языку и культуре. Также все это способствует развитию мотивации обучаемых к дальнейшему познанию.

Все вышеперечисленное позволяет сделать вывод о высокой эффективности технологии обучения в сотрудничестве и о перспективности ее использования на занятиях по РКИ.

Литература

1. *Гарбар О.В.* Использование современных технологий обучения иностранному языку в лингвокультурном контексте [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/640586/>. – Дата обращения: 19.02.2017.
2. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 1999.
3. *Талыбина Е.В., Полякова Е.В., Минакова Н.А.* Невербальная составляющая межкультурной коммуникации при обучении инофонов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2015. – № 1.
4. *Федорова Л.М., Рязанцева Т.И.* Современные теории и методики обучения иностранным языкам. – М., 2004.

М.А. Ламеко, С.С. Микова
(Российский университет дружбы народов)

ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РКИ

Интерактивная доска (SMARTBoard) – это сенсорная поверхность-экран, присоединенная к компьютеру, изображение с которой передает на доску проектор. С изображением можно работать прямо на поверхности доски, достаточно только прикоснуться, чтобы начать работу.

Интерактивная доска позволяет задействовать различные каналы восприятия информации: слуховые, зрительные и кинестетические. С нею можно работать как в большой аудитории, так и в маленьких группах.

Она реализует один из важнейших принципов обучения – наглядность. В интерактивной доске объединяются проекционные технологии с сенсорным устройством, поэтому такая доска не просто отображает то, что происходит на компьютере, а позволяет управлять процессом презентации, вносить поправки и коррективы, делать цветом пометки и комментарии, сохранять материалы занятия для дальнейшего использования и редактирования [Рахимова 2012; 56].

«Умная доска» имеет неоспоримое преимущество перед ПК в плане создания условий для коллективной творческой работы учащихся. Доска является мультимедийным устройством более высокой степени интерактивности, поскольку соединяет в себе многофункциональное свойство электронно-цифровых ресурсов и сенсорные возможности аппаратного устройства для воспроизведения этих ресурсов и коллективной работы с ними, что особенно важно при выполнении творческих заданий [Имамутдинова 2014; 54].

Особыми преимуществами обладает интерактивная доска при обучении русскому языку как иностранному. Тематические тексты, обучающие и проверочные упражнения,

иллюстрации, выведенные на ИД, способствуют лучшему пониманию, повторению и закреплению материала. Аудио- и видеоматериалы помогают улучшать навыки аудирования и восприятия иноязычной речи.

Известно, что для успешного усвоения лексической единицы она должна пройти через 3 этапа: введение, отработка и активное использование. На этапе введения лексики для семантизации слова можно пользоваться различными приемами, как переводными, так и беспереводными, и здесь значение интерактивной доски трудно переоценить. Можно разместить слово рядом с иллюстрацией (переводом), постепенно открывая нужные, воспользоваться аудиоприложением для демонстрации произношения. И при переводном, и при беспереводном методе для введения лексики целесообразно использовать презентацию PowerPoint.

Этап отработки пройденного материала предоставляет не меньше возможностей: *соотнесите слово и картинку, перевод, транскрипцию; заполните пропуски, составьте фразу или предложение; найдите слова в тексте, которые имеют значение*. Все эти задания будет интересно выполнять с помощью интерактивной доски.

Широкие возможности интерактивная доска предоставляет при обучении чтению и аудированию. «Традиционное» чтение текста можно совмещать с прослушиванием этого же текста. На доску могут выводиться изображения, которые надо пояснить с помощью лексики из текста.

Интерактивное обучение позволяет решать одновременно несколько задач, главной из которых является развитие коммуникативных умений и навыков, помогает установлению эмоциональных контактов между обучаемыми. Использование интерактивных форм в процессе обучения дает возможность менять формы их деятельности, переключать внимание на самые сложные вопросы темы занятий.

Использование интерактивных методов обучения позволяет сделать студента активным участником учебного

процесса, формировать и развивать познавательную активность студентов.

В настоящее время интерактивные доски всё чаще используются в процессе обучения. С одной стороны, они многофункциональны и просты в использовании, с другой стороны, это всего лишь один из видов информационных технологий, которые можно применять в образовании.

Литература

1. *Имамудинова Ф.Р.* Особенности использования интерактивной доски в обучении иностранным языкам // Вестник Белгородского юридического института МВД России. – 2014. – № 2-2.

2. *Рахимова А.Э.* Преимущества применения компьютерных технологий при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 10.

Луань Луань

(Российский университет дружбы народов)

ДЕТСКИЙ ДИСКУРС КАК ФЕНОМЕН ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА С ПОЗИЦИИ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ

В современных лингвистических исследованиях одним из главных объектов анализа является дискурс, в том числе дискурс ребёнка.

В детском дискурсе отражается вербальный этап языкового развития ребёнка. Дети как социальная группа занимают уникальное место в любой культуре. У них свой словарный состав языка, манера говорения. В связи с этим, приобретает важное значение исследование детского дискурса

как феномена языковой личности. Эти исследования могут оказать теоретическую поддержку, в частности, при составлении учебных пособий в учебном процессе в целом. На основе анализа детской речевой продукции мы можем рассматривать разнообразные проблемы овладения языком.

Россия представляет собой страну, имеющей большие культурные традиции. Существует развитая образовательная система – от дошкольного до высшего образования. Издаётся детская литература.

Ряд произведений, благодаря переводам, стали известны в других странах. Так, ещё в 1900-ом году басни И.А. Крылова «Слон на воеводстве», «Слон и Моська» и др. были переведены на китайский язык. Со временем на него стало переводиться всё больше произведений русских детских писателей. Тем не менее, комплексного исследования русского детского дискурса, связанного с другой культурой, в настоящее время не существует, это касается, в частности, китайской лингвокультурной традиции.

В детской литературе языковая личность ребёнка выражается через его речь. Это можно проследить на анализе произведения Н.Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей». Рассмотрим несколько примеров, наиболее характерных для речевого поведения главного персонажа повести с точки зрения китайской лингвокультуры: охарактеризуем текст на русском языке и покажем, как он передаётся на китайском языке.

– *Пойду-ка расскажу нашим.*

– *Давай-ка ее сюда, попробуем.*

В книге встречается много слов с частицей *-ка*, которая, согласно словарю Фасмера, «придаёт речи фамильярный оттенок и требует ускоренного выполнения просьбы или приказания». На китайский язык эти слова переводятся путем добавления после глаголов модальных частиц, чтобы передать нужный оттенок смысла. Например, 我去告诉我们的伙伴吧。(Пойду-

ка расскажу нашим). 把它拿来我试试。(букв. Давай-ка ее сюда, попробуем).

Если бы от солнца оторвался кусок, он раздавил бы тебя в лепешку.

Детям, как правило, присуща фантазия. В связи с этим, в детском дискурсе присутствует не только подражание языку взрослых, но и отражается самостоятельное творчество ребёнка.

В древнекитайском произведении «Ле-цзы» передается детский разговор про размер солнца. 一儿曰：“日初出大如车盖 及日中则如盘盂。”(Один ребёнок сказал, что когда солнце взойдёт, оно похоже на верх экипажа, а когда в полдень – оно похоже на тарелку). Можно утверждать, что вне зависимости от страны и культуры, дети интересуются неизвестными предметами, явлениями и часто используют метафору. Именно поэтому в произведениях для детей бывают говорящие животные и магии, что нашло отражение, например, в волшебных сказках.

В детском мире существуют особые лексика и выражения, соответствующие детской психологии. В частности, широко используются слова, образованные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов *-ушк (-юшк), -очк, (-ечк), -ец,* и т.д. Такие слова, в основном, используются в разговоре с детьми или между детьми. В китайском языке употребляются две сходные формы выражения.

Во-первых, обычно в детском дискурсе перед существительными добавляют прилагательное 小 (маленький), обозначающее ‘милый, симпатичный и любимый’. Например, 哥哥 (брат) и 小哥哥 (братец).

Во-вторых, для передачи этого значения китайские переводчики могут прибегнуть к приему редупликации. Обычно используются два вида редупликации: существительное – употребляется только в детском дискурсе – например 小孩 (мальш) и 小宝宝 (малышка), имеет ласкательный от-

тенок; прилагательное – хотя и употребляется в этом дискурсе, но всё-таки чаще встречается в художественном стиле.

В результате исследования детского дискурса можно прийти к выводу, что в детском мире существуют особые лексика и выражения, соответствующие детской психологии. С позиции китайской лингвокультурной традиции перевод детских текстов с русского языка на китайский реализуется по определённым правилам (например, с использованием модальных частиц и редупликации). С развитием глобализации, экономических, культурных связей между Китаем и Россией, в том числе и в области образования, данная статья имеет практическое значение и перспективу дальнейшего исследования темы.

Литература

1. *Данюшина Л.А.* Детский дискурс как феномен формирующейся языковой личности: дис. ... к. фил. н. – Ростов н/Д, 2014.
2. *Носов Н.Н.* Приключения Незнайки и его друзей. – М., 1953.
3. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: В 4 т. / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – М., 2009.

А.К. Мамедова

(Российский университет дружбы народов)

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Человек, который изучает иностранный язык, сталкивается не только с новым языком, но и с другой культурой.

Изучая иностранные языки, мы попадаем в культуру носителей этого языка и подвергаемся её влиянию.

В наши дни проблема соотношения языка и культуры приобрела особую актуальность в связи с изменением в последнее десятилетие контактов России с другими странами. Изучение русского языка обычно сопровождается ознакомлением учащихся с русской культурой, которая непосредственно находит свое отражение в лексическом составе языка.

Связь языковой картины мира с культурными факторами изучалась учеными в различных ракурсах, но до сих пор интерес к такого рода исследованиям не ослабевает. То, что за последнее столетие проводились более серьезные исследования в этой сфере, говорят о том, насколько эта тема актуальна.

Фундаментальным вопросом многих исследований является вопрос о том, определяет ли язык культуру или, наоборот, культура обуславливает язык. В работах В.А. Масловой, В.В. Воробьёва, В.И. Карасика, С.Г. Воркачёва, Ю.С. Степанова, В.М. Шаклеина и др. языковые явления выступают в качестве репрезентантов культурных особенностей того или иного народа.

Прежде чем объяснить взаимодействие двух социальных феноменов – языка и культуры, близких по многим функциям и чертам, следует дополнительно проанализировать определения, подходы и взгляды на культуру. Рассмотрим понятие *культура*. Оно произошло от латинского слова *cultura*, глагола *colo, colere* – воспитание, образование, развитие, почитание.

В энциклопедическом словаре дается следующее определение: *«Культура есть исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях».*

В словаре Д.Н. Ушакова: *«Культура – это совокупность человеческих достижений в подчинении природы, в технике, образовании, общественном строе».*

В толковом словаре С.И. Ожегова: *«Культура есть совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей».*

Другими словами, под культурой понимается все, что появилось благодаря деятельности человека. Этот термин имеет несколько сотен определений, так как является фундаментальным понятием.

Понятие *культурная картина мира* отражает национальную особенность сознания и мышления представителей какой-либо культуры, свойства и особенности восприятия народом окружающий мир.

Особенности восприятия окружающего нас мира предопределяют наши вербальные способности, поэтому изучение подгруппы «культурная картина мира» приобретает столь важное значение для эффективной межкультурной коммуникации.

Язык – это отражение менталитета и культуры, в нем отражается не только мир, окружающий человека, но и самосознание общества в целом, национальный характер (обычаи, традиции, приметы). В. Гумбольдт описывал язык как духовную силу. *«Язык есть орган внутреннего бытия, само это бытие, находящееся в процессе внутреннего самопознания и проявления. Язык всеми тончайшими фибрами своих корней связан с народным духом, и чем соразмернее этот последний действует на язык, тем закономернее и богаче его развитие»* (цит. по: [Звегинцев 1960; 68]).

Однако если рассматривать язык с другой стороны, например, его структуры, способов владения им, то культура оказывается также частью языка. Язык служит посредником тому, что культура может быть как средством общения людей, так и средством разобщения. Она также не только соединяет, но и разъединяет внутренний и внешний мир человека. Язык

есть признак принадлежности его носителей к определенному социуму.

Язык как способ выразить мысль теснейшим образом связан с мышлением. Слово является отражением не самого предмета реальности, а того видения, которое основывается на понятии об этом предмете в сознании говорящего.

На сегодняшний день выделяют следующие подходы к решению вопроса о соотношении культуры и языка.

Согласно С.Г. Тер-Минасовой, *«путь от реального мира к понятию и далее к словесному выражению отличается у различных народов, что характеризуется рядом факторов (различия истории, географии, сознания и т.п.), кроме того, человеческое сознание обусловлено как коллективно (обычаи, традиции), так и индивидуально (специфическое восприятие мира), таким образом, язык является не прямым отражением действительности, а от реального мира к мышлению и от мышления к языку»* [Тер-Минасова 2000; 39]. Таким образом, язык и культура находятся в состоянии непрерывного взаимодействия и тесно связаны между собой настолько, что можно сказать являются одним целым. Кроме того, язык является орудием культуры. Проблема взаимосвязи данных концепций является одной из центральных в языкознании.

По мнению К. Леви-Стросса, *«язык есть продукт культуры, ее важная составная часть и условие существования культуры»* [Levi-Strauss 1966]. Другими словами, язык – составная часть культуры; основной инструмент, посредством которого мы усваиваем культуру. События и объекты, которые фиксирует язык, являются особо значимыми как для культурной, так и для языковой картины мира. Так, языковые знаки обретают возможность стать знаками культуры, а значит, выполнять функцию выражения характерных особенностей культуры.

Соотношение между культурной и языковой картинами мира можно выразить в общих чертах следующими положениями: культурная и языковая картины мира тесно свя-

заны между собой; культурная картина мира первична по отношению к языковой; культурная картина мира гораздо глубже и богаче языковой.

Тот факт, что языковая картина мира вторична по отношению к культурной, мы принимаем как логичный и неоспоримый. Тем не менее, именно язык реализует и хранит культуру, передавая её из поколения в поколение. Вместе с тем, язык не фиксирует все, что имеется в культурной картине мира, но он способен охарактеризовать и описать доступными ему средствами все существующее в ней.

Человек, который изучает иностранный язык, сталкивается не только с новым языком, но и с другой культурой. Он становится подвержен культуре изучаемого языка, проблемой становится интерференция языка родного. Когда мы изучаем иностранные языки, то попадаем в культуру носителей этого языка и подвергаемся влиянию другой культуры, которая в этом языке заложена.

Таким образом, можем сделать вывод, что язык и культура тесно взаимосвязаны, при изучении иностранного языка очень важно брать во внимание и культуру данного народа, так как одним из самых важных компонентов языковой личности является ее национальный характер, определяемый принадлежностью к этносу и включенностью в национальную культуру.

Литература

1. *Звегинцев В.А.* История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. – М., 1960.
2. *Сепир Э.* Язык, раса, культура // Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993.
3. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – М., 2000.
4. *Толстой Н.И.* Язык и культура // Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – М., 1995.

5. Уорф Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку // Новое в зарубежной лингвистике. - М., 1960. - Вып. 1.

6. Шаклеин В.М., Микова С.С. Лингвокультурное содержание языка. - М., 2015.

7. Levi-Strauss C. The Savage Mind. - Chicago, 1966.

М. Маркович

(Российский университет дружбы народов)

О НЕОБХОДИМОСТИ ОБУЧЕНИЯ СЕРБСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ РУССКИМ РЕЛЯТИВАМ

Понятие релятива в отечественном языкознании первый раз использовала Г.В. Валимова, а уточнила его О.Б. Сиротина в своей работе «Современная разговорная речь и ее особенности», где она охарактеризовала их как слова, «употребляемые в речи с общим значением реакции на слова собеседника или ситуацию» [Сиротина 1974; 78]. В данный класс слов включены такие выражения разговорной речи как: *конечно, еще бы, ужас, еще чего, ладно, а как же* и т.д. Д.Э. Розенталь в учебнике по современному русскому языку данные выражения называет словами-предложениями, потому что они выражены одним словом или словосочетанием и характеризуются синтаксической нерасчлененностью и смысловой законченностью.

В сербской лингвистической традиции, в отличие от русской не существует понятие «релятивы», но это не означает отсутствия слов с такими признаками. Такие слова многие сербские исследователи выделяют из междометий, что во многом напоминает состояние в русском языке. Е. Йоканович-Михайлов такие выражения называет «вторичными» междометиями [Jokanović-Mihajlov 1997].

Нами было проведено исследование среди сербских студентов, изучающих русский язык, которое включало в себя перевод 13 предложений разговорного стиля, содержащих релятивы, с русского языка на сербский. Чтобы получить лучшие результаты, мы выбрали только тех студентов, которые изучают русский язык минимум 4 года или уже получили степень бакалавра или магистра.

Если посмотреть на ответы участников анкетирования, т.е. их перевод на сербский язык, можно увидеть, что не все опрошенные адекватно передали на сербский язык предложенные русские фразы. Из 13 предложений для перевода в 6-ти, т.е. 46,15 % не было ни одной ошибки, а единственной причиной этого было то, что в данных предложениях релятив можно было перевести буквально, т.е. существовал полный эквивалент в сербском языке. В таких случаях студентам помогли сходства русского и сербского как близкородственных языков. Приведем пример таких предложений:

– *Иван, папа узнал, что мы натворили в субботу!* –
Ужас!

Здесь не возникло проблемы, так как большинство студентов перевели данный релятив на сербский язык полным эквивалентом, а причина такого выбора кроется в одинаковом произношении и обозначении на письме русского и соответствующего ему сербского релятивов. (ср. серб. *Ужас!*).

Совсем другая статистика в остальных 7 предложениях, где релятивы ни в каком случае нельзя было перевести буквально, другими словами, надо было найти аналог в сербском языке, причем часто это был не релятив, а идиоматическое выражение. Например:

– *Все, это был последний автобус, купить билет можно только на завтра.* – Ну, **надо же**, как я мог так опоздать!

При переводе этого предложения 26% студентов неправильно поняли релятив *надо же*.

– Нам дадут новую квартиру, только если Максим женится. – *Здрасьте*, а я тут при чем?

Данное предложение только 50% студентов правильно перевели, а причина такого плохого результата в том, что релятив *здрасьте*, также как и *надо же* используется только в неформальной разговорной речи и поэтому неизвестен студентам, которые не общались с носителями языка.

На основании результатов исследования мы пришли к выводу, что в сербских вузах недостаточно внимания уделяется разговорному языку и самим релятивам как выражениям, которые часто употребляются. Поэтому необходимо больше заниматься разговорной речью, особенно со студентами 4 курса и обучать их правильно употреблять релятивы. Только тогда студенты смогут правильно понимать русскую разговорную речь и без затруднений общаться с носителями языка.

Литература

1. *Сиротинина О.Б.* Современная разговорная речь и ее особенности. – М., 1974.
2. *Розенталь Д.Э.* Современный русский язык: Учебное пособие для университетов по специальности «Журналистика». – М., 1971.
3. *Jokanović-Mihajlov J.* Kategorija uzvika-gramatički i leksički aspekt // Naučni sastanak slavista u Vukove dane. – Beograd, 1997.

Д. Марьянович

(Российский университет дружбы народов)

ВОПРОС ОБ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СЕРБСКИХ ДУХОВНЫХ ШКОЛАХ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ДУХОВНОГО СТИХА КАК ЧАСТИ ОБЩЕЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ

Русский и сербский языки, как известно, близки, не только с точки зрения грамматики, но и имеют отражение в духовной жизни своих народов.

Следовательно, появляется вопрос об изучении русского языка на начальном этапе в Сербии и сербоговорящих странах (Босния и Герцеговина, Черногория, Хорватия) в духовных школах.

Начало изучения русского языка в Сербии обычно связывается с серединой XIX столетия, точнее, с 1849 г. (годом включения этого предмета в учебный план Белградской Духовной Семинарии). Таким образом, Сербия относится к странам с наиболее богатыми традициями в институциональном изучении русского языка как иностранного.

Основные знания из области славянских языков студенты Белградского лицея получали в рамках предмета «славянская филология», вошедшего в его учебные программы еще в 1844 г. С возведением Лицея в ранг высшей школы в 1863 г. появился и факультативный курс русского языка.

В данной статье будет рассматриваться вопрос об изучении русского языка в сербских духовных школах на материале русского духовного стиха как части общей лингвокультурной традиции.

Духовные стихи представлены русскими народными стихотворениями-песнями на христианские темы и сюжеты.

Духовные стихи писались как простым для народа языком, в то же время существует книжный тип. Они богаты

лексическими особенностями, что помогает выявить общеславянские корни.

Выявляя общеславянские корни, ученики духовных ученых заведений, могут изучать особенности русского языка через лексику духовных стихов, так как сами духовные стихи писались на древнерусском и церковнославянском языках.

Церковнославянский язык – традиционный славянский язык богослужения в России и Сербии. Он близок к сербскому, так как сербский язык является южнославянским.

Следовательно, можно сделать вывод, что изучение современного русского языка будет протекать легче при ознакомлении особенностей церковнославянского и древнерусского языков, которые можно изучить на материале духовных стихов.

При изучении духовных стихов больший акцент следует делать на культуроведческую компетенцию и только потом на языковую, так как духовные стихи – это букет культурных ценностей славянского народа.

Это можно представить на следующей таблице:



При введении спецкурса на начальном этапе изучения русского языка в сербских духовных школах на материале духовных стихов, процесс обучения будет проходить быстрее, благодаря богатой лексике и семантике духовных стихов, которая лингвокультурологически объединяет русский и сербский языки.

В заключение хотелось бы напомнить слова А.С. Шишкова: «Язык наш превосходит, богат, громок, силен, глубокомыслен. Надлежит только познать цену ему, вникнуть в состав и силу слов, и тогда удостоверимся, что не его другие языки, но он их просвещать может» [Шишков 1825; 126].

Литература

1. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 томах. – М., 1994.
2. Славянорусский корнеслов. – СПб., 2002.
3. *Шишков А.С.* Рассуждение о любви к отечеству. // Шишков А.С. Собрание сочинений и переводов: в 17 томах. Т. 4. – СПб., 1825.

Нджелассилли Буанга Аделаид Оливия
(*Российский университет дружбы народов*)

СОЗДАНИЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ ГАБОНА

Русский язык со дня получения независимости в 1960 году в Габоне на государственном уровне, как известно, не изучался. В этом, вероятно, не было большой потребности. Страна и сегодня находится в орбите французской образовательной системы. Современная система образования Габона весьма зависит от его колониальной истории, что затрудняет

функционирование других языков. К тому же английский язык в настоящее время в Габоне занимает доминирующую позицию в качестве языка международного общения. Тем не менее, в настоящее время, в том числе и результате процесса глобализации, Габон входит в мировое образовательное и культурное пространство. Языковое и культурное разнообразие способствует, согласно ЮНЕСКО, сохранению общего наследия человечества. Наблюдается потребность в диверсификации изучения иностранных языков, включая и русский язык. Этому способствует указ президента страны от 2009 года, в соответствии с которым изучение русского языка (наряду с китайским, суахили) должно осуществляться в лицее, колледже, университете. Русский язык может помочь Габону расширить свое экономическое, культурное, политическое и социальное пространство, интегрироваться в профессиональные сообщества, получить новые возможности для развития бизнеса, повысить культурное и интеллектуальное развитие своих граждан.

Преподавание русского языка в Габоне связано с решением двух основных вопросов: подготовкой преподавателей-русистов и написанием учебных пособий по русскому языку на разных этапах обучения.

Если преподавателя РКИ можно подготовить в российском вузе, то создание учебного пособия по русскому языку для габонских учащихся зависит, наряду с некоторыми факторами, от образовательной системы Габона. В частности, оно должно включаться в систему пособий (лицей / колледж – университет) или пособий для изучения русского языка, начиная с нуля, в университете. Данная задача является первоочередной. Этому могут помочь современные технологии вкпе с решением финансовых вопросов, поддержкой министерства образования Габона. Кроме того, в перспективе идеальным было бы написание учебного пособия, учитывающего реалии габонской лингвокультуры, совместным авторским коллективом российских и габонских русистов.

Создание такого пособия, помимо основной своей функции, откроет для габонских учащихся новый взгляд на мир, будет стимулировать овладение знаниями, даст возможность развиваться и наслаждаться этим языком.

В долгосрочной перспективе можно говорить о создании учебных пособий, базирующихся на методической основе следующего вида.

Это может быть книга для студента и книга для преподавателя. В книге для студента могут содержаться вопросы для самопроверки, самоконтроля, ключи к заданиям. В конце пособия желательно отразить лексический материал пособия, переведенный на французский язык. Таким образом, пособие может использоваться не только на занятиях под руководством преподавателя, но и при самостоятельной работе учащегося. Это значительно расширит сферу его применения. Оно будет незаменимой составляющей в триаде: преподаватель – учебник – учащийся, что приобретает особый смысл с точки зрения современного методического подхода, согласно которому учащийся рассматривается не как объект, а как полноправный участник процесса обучения.

В долгосрочной перспективе учебное пособие может стать частью комплекса учебных пособий национально ориентированной направленности, например, «О Габоне порусски», или пособий, учитывающих билингвизм габонских учащихся, в том числе учащихся лицеев и колледжей. Сюда же можно отнести учебное пособие «Азбука в стихах с иллюстрациями», предназначенное для детей дошкольного и младшего школьного возраста в качестве дополнительного материала на уроках русского языка. Это могут быть также учебные пособия, направленные на развитие навыков устной и письменной речи, для тех, кто хочет улучшить свой русский, изучая его в школе или дома.

Решение затронутых в статье проблем, таким образом, имеет комплексный характер, требует значительных усилий со стороны общественных организаций и образовательных

структур Габона.

Литература

1. *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Основы обучения. Дидактика и методика. – М., 2007.
2. *Манету Ндяй.* Лингвометодические основы учебника русского языка для образовательной системы Сенегала: этап школьной и довузовской подготовки: дис. ... к. пед. н. – М., 2010.
3. *Смирнов В.И.* Учебная книга в системе дидактических средств // Университетская книга. – 2001. – № 10.
4. *Шаклеин В.М., Дерябина С.А., Микова С.С., Митрофанова И.И., Манету Н., Рыжова Н.В.* Русский язык для учащихся стран Западной Африки (Сенегал, Гамбия, Мали). – М., 2016.
5. *Besse H.* Méthodes et pratiques des manuels de langue. – Paris, 1995.
6. *Puren C.* Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. – Paris, 1988.

Ницзяти Абудусаламу

(Российский университет дружбы народов)

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В ТЕКСТАХ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ

Эмоции – особый класс субъективных и психологических состояний, отражающих процесс и результаты деятельности человека в форме непосредственных переживаний, ощущений, отношения человека к миру [Суранова 2014]. В настоящее время эмоции охватили всё коммуникативное пространство человека: политическое, художественное, бытовое. Однако очень часто категория эмотивности проявля-

ется в текстах официально-делового стиля, которые играют большую роль в общественной жизни. Изучение лингвистических способов выражения эмоций в текстах официально-делового стиля актуально и целесообразно.

Человек отличается от животного наличием разума, сознания, благодаря которому он не только отражает, обобщает и познает окружающий мир, но и осознает, предвидит, планирует, реализует свои цели, задачи и планы [Орлова 2009]. Эмоциональные процессы изучают в различных науках: философии, психологии, лингвистике. Во всех исследованиях язык является средством выражения эмоций. Однако официально-деловой стиль сильно отличается от других стилей речи, он выделяется своей стабильностью, замкнутостью и стандартизованностью. Все деловые документы строго подчиняются общим требованиям официально-делового изложения: точность формулировок, состав обязательных элементов оформления документа, стандартизованный характер изложения, устойчивые формы расположения материала и т.д. Выражение эмоций широко предоставлено в художественном стиле речи: лексические способы, морфологические, грамматические, стилистические, синтаксические, изобразительно-выразительные средства, интонации и другие. Однако в официально-деловом стиле эти способы не часто используются.

В официально-деловом стиле есть своеобразные способы выразить эмоции, например, разные знаки пунктуации, вводные и вставные конструкции, ремарки, шрифт и так далее.

Что касается разных знаков пунктуации, обратимся к той пунктуации, которая регулярно используется в деловом письме для выражения эмоции. В кавычки необходимо заключать слова, если вы употребляете их не в прямом значении, а иронически и в переносном смысле. Не забывайте заключать в кавычки и все «необычные» слова – устаревшие и уже не употребляемые в обычной речи или, напротив, впервые предлагаемые слова. Например: *Наша “льгота” в этом году составила минус 100000 долларов.*

Если предложение имеет сильную эмоциональную окраску и в речи произносилось бы как восклицание, то на письме оно обозначается специальным пунктуационным знаком – восклицательным. В деловой переписке восклицательный знак встречается не очень часто и не ставится даже после начального обращения *Уважаемый / -ая* к адресату письма.

Вводные и вставные конструкции имеют добавочный характер относительно основной части высказывания, для них характерно отсутствие грамматической связи с другими членами предложения. Их так и называют: «слова, грамматически не связанные с предложением». В официально-деловом стиле вводные и вставные конструкции используются для выражения различных значений. Например: конструкции *на мой взгляд, по сообщению, известно, ...* и под. используются для указания на источник сообщения.

В отличие от вводных, вставные конструкции не могут занимать интерпозицию. Но вставные конструкции содержат дополнительную информацию, попутные замечания. Например: *Ввиду форс-мажорных обстоятельств (сильный буря)* сроки поставок были изменены.

Шрифт Times New Roman, 12 является традиционным для делового письма. Если у вашего адресата проблемы со зрением, вы можете использовать шрифт более крупного размера. Однако в персональной деловой переписке, особенно когда темой делового письма является приглашение или поздравление, можно проявлять креативность, используя шрифты разных стилей. Это выражает близость отношений между вами.

Когда Вы хотите подчеркнуть важность какого-либо слова или хотите привлечь внимание адресата на какое-либо слово, Вы можете написать все буквы этого слова прописными буквами. Например: *Мы внесли изменение в договор, скидка осуществляется со СЛЕДУЮЩЕГО года.*

Литература

1. Орлова Н.Н. Языковые средства выражения эмоций: синтаксический аспект (на материале современной английской прозы): дис. ... к. фил. н. – Ростов н/Д., 2009.

2. Суранова Ю.А. Языковые способы выражения эмоций на страницах газет (на примере районной газеты «Байкальские огни») // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXVI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 11(25). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://sibac.info/archive/guman/11\(26\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/11(26).pdf). – Дата обращения: 18.03.2017.

С.Ш. Ошурмахмадова

(Российский университет дружбы народов)

ТРУДНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ТАДЖИКСКИХ СТУДЕНТОВ

Отличное знание русского языка является главным условием успешной социализации выходцев из Центральной Азии. Говоря об изучении русского языка студентами из Таджикистана, следует принять во внимание тот факт, что уровень владения им в различных областях Таджикистана не одинаков. В значительной степени по владению русским языком очень разнятся городские жители и жители кишлаков. Последние, конечно, русским языком владеют гораздо хуже.

Русский язык справедливо считается одним из самых сложных для изучения. И грамматика является основной сложностью. Меняющееся число, род, падеж имен прилагательных и существительных, спряжения глаголов, приставки, окончания и суффиксы – овладеть всеми этими тонкостями целиком сложно даже русским школьникам. Здесь очень важно учитывать, что русский и таджикский языки принад-

лежат к различным группам единой индоевропейской семьи и, соответственно, при некоторых элементах сходства имеют существенные расхождения в грамматическом строе. Например, наличие грамматического рода в русском языке, который отсутствует в таджикском. По этой причине почти многие таджики при коммуникации путают местоимения «он» и «она» [Грушевицкая и соавт. 2005; 276].

Разница в образовании и употреблении глаголов совершенного и несовершенного видов – еще одна трудность для студентов из Таджикистана.

Затруднения у таджикских студентов при изучении русского языка вызывает произношение русских звуков. Это обусловлено тем, что буква русского алфавита может обозначать сразу несколько разных звуков. Трудность овладения русским языком связана еще с тем, что у русскоговорящих и таджикоговорящих людей разная артикуляционная система, поэтому при слуховом восприятии устной речи очень ярко ощущается акцент [Дмитриев 2001].

Качество владения языком становится заметным при переходе с устной речи на письменную. Студенты из Таджикистана могут общаться с учителями в устной форме, но при этом испытывают значительные сложности при формулировании своих мыслей в письменной форме, например, при написании сочинений, рефератов, курсовых и дипломных работ. То, что преодолевалось в устной речи при помощи «коррекции слушания», в письменной форме выглядит как полная безграмотность и может вызывать даже непонимание и недовольство.

Другая проблема, существующая при освоении русского языка студентами из Таджикистана, состоит в их адаптации в принимающем сообществе. Решение этого вопроса возможно, прежде всего, при эффективном взаимодействии представителей двух стран, создании благотворных условий для хорошего уровня обучения русскому языку в Таджикистане.

Последующее его состояние станет производной от целого ряда обстоятельств: общеполитической взаимосвязи двух стран, законодательства Таджикистана в языковой сфере, наличия стабильных и результативных систем взаимодействия образовательного режима России, осуществления билингвизма в повседневных практиках жителей Таджикистана, кадрового состава учителей русского языка в Таджикистане. В этом случае хороший уровень владения русским языком станет не только следствием социализации таджиков, но и верной основой их дальнейшей адаптации к культурной среде принимающего социума, применения их потенциала и возможностей в разных сферах народного хозяйства двух стран и в межгосударственных проектах.

Литература

1. *Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П.* Основы межкультурной коммуникации. – М., 2005.
2. *Дмитриев Г.Д.* Многокультурное образование. – М., 2001.
3. *Закирова Т.В.* Феномен симулякра как проявление социальной имитации // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014 – № 7 (168).
4. *Погодаев Н.П.* Владение русским языком как условие адаптации студентов-мигрантов из Таджикистана в университетском пространстве Томска // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2015. – № 1 (29).

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Фразеологизмы являются имманентной частью любого языка. В них воссоздается история становления языка, история страны, разнообразные культурные явления и национальный характер. Они оказывают влияние на эмоциональность и выразительность речи, делают ее более яркой и интересной для собеседника. Именно поэтому фразеология называется сокровищницей языка.

Как известно, фразеологический состав языка формируется путем метафорического переосмысления свободных словосочетаний. Это обусловлено тем, что “фразеологизмы возникают на основе образного представления о действительности, отображающего по преимуществу обиходно-эмпирическому, историческому и духовному опытам языкового коллектива, связанного с его культурными традициями” [Телия 1993; 302].

Русисты расходятся во мнениях о том, что такое фразеологизм, или фразеологическая единица, поэтому нет и целостности взглядов на то, из чего состоит данная единица в языке. Списки фразеологизмов, которые предлагаются разными учеными, настолько отличаются друг от друга, что можно говорить о взаимоисключающих друг друга мнениях о фразеологизме. Многие ученые включают в состав фразеологизмов русского языка все устойчивые сочетания слов (половицы, поговорки, крылатые слова, афоризмы), другие ограничивают перечень фразеологизмов определенной группой устойчивых словосочетаний. В данной статье принято широкое понимание фразеологизмов.

Фразеология является частью языковой картины мира. Фразеологические единицы (ФЕ) существуют не для того, чтобы описывать мир, а для того, чтобы человек мог его интерпре-

тировать и проявлять к нему субъективное отношение. Во фразеологизме находят свое выражение образность, метафоричность, экспрессивно-эмоциональная окраска. Но при этом следует отметить, что анализ фразеологизмов русского языка со стороны значения, формы и употребления дает возможность говорить, что ни один из признаков не является дифференциальным признаком фразеологизма [Молотков 1986; 7]. Именно поэтому они отличаются от других номинативных единиц.

Национально-культурная специфика ФЕ включает в себя план содержания, так как план выражения ФЕ разных языков различен по определению. Согласно В.А. Масловой, «фразеологический же компонент языка не только воспроизводит элементы и черты культурно-национального миропонимания, но и формирует их. И каждый фразеологизм, если он содержит культурную коннотацию, вносит свой вклад в общую мозаичную картину национальной культуры» [Маслова 2004; 75].

Большое количество фразеологизмов содержит «следы» национальной культуры, которые должны быть установлены. Именно они навязывают особое видение носителям языка об окружающем мире. Внутренняя сторона фразеологизмов охватывает национально-культурный колорит ФЕ. При этом не стоит забывать, что разные типы ФЕ по-разному отражают культуру языка.

Прежде всего, рассмотрим культурную специфику ФЕ, которая включает в себя денотативный аспект, т.е. отдельные компоненты, называющие реалии русской культуры (каша, лапти, торба, щи). Пример: *щи лаптем хлебать*. *Щи* – простая народная пища, вместо ложки употребили обувь – *лапти*, которыми кушать непристойно. В этот раздел можно также включить фразеологизмы, которые отражают историю народа (*мамаево побоище*). В этом аспекте именно денотат является носителем культурной информации.

Далее обратимся к фразеологизмам, в значении которых важно образно-эмотивное основание. При этом сначала возникает жизненная ситуация, с помощью которой форми-

руется содержание, а затем и образ фразеологической единицы. Далее возникает внутренняя форма, содержащая информацию о культуре (например, *глаза на лоб полезли* – обозначает «сильное удивление, не верить своим глазам»; *камень на душе* – в значении «душевного беспокойства, тревоги»). Таким образом, в формировании ФЕ прослеживается связь с культурно-национальным стереотипом и эталоном.

Отметим, что не все ФЕ могут быть носителями национально-культурной информации. Национально-культурная семантика изображена как связь с эталонами культуры, символами, стереотипами, которые схожи у разных народов (например, *ранняя пташка* – «о человеке, рано встающем утром»; *денег куры не клюют* – говорится о богатом человеке, который не испытывает недостатка в деньгах).

Фразеологизмы славянских языков включают в себя общечеловеческие знания и ценности (*голова садовая, кушать локти, смотреть в корень*). Их различие с другими языками заключается в несовпадении техники вторичной номинации, а не с установками культуры. Это позволяет нам увидеть различие в мировоззрении, понять языковую картину мира, увидеть культурное сходство и родство.

Итак, фразеологизмы несут в себе культурную информацию о мире и социуме. Каждая ФЕ вносит свой вклад в национально-культурное миропонимание, воспроизводит элементы и формирует их.

Литература

1. *Маслова В.А.* Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках / Отв.ред. Телия В.Н. – М., 2004.
2. *Молотков А.И.* Фразеологический словарь русского языка. – М., 1986.
3. *Телия В.Н.* Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от мировидения к миропониманию) // Славянское языкознание. XI Международный съезд славистов. – М., 1993.

С.Д. Пудовкина
(*Российский университет дружбы народов*)

ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ ИТАЛЬЯНСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В ЯЗЫКЕ ИНДУСТРИИ МОДЫ

В быт российской элиты, равно как и людей, придерживающихся моды и ее тенденций, давно вошли названия знаменитых итальянских домов моды, таких как «Max Mara», «Giorgio Armani», «Valentino», «Emilio Pucci» и многих других. Соответственно, лексика итальянского происхождения, отражающая реалии моды, весьма широко вошла в русский язык. В результате таких заимствований в нем образовался особый диалект – диалект индустрии моды. Данный диалект оказывает определенное влияние на язык не только ряда элитарных социальных групп, но и на язык современной молодежи. Поэтому актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучать лексические процессы, влияющие на современный русский язык.

«Под заимствованным следует понимать всякое слово, пришедшее в русский язык извне, даже если оно по составляющим его морфемам ничем не отличается от исконно русских слов» [Шанский 1987; 33].

Длительные экономические, политические, военные связи русского народа с представителями других культур обусловили проникновение большого количества иноязычной лексики в словарный состав русского языка. По различным данным, в современном русском языке содержится от 10 до 35 % заимствованных слов [Шанский 1987; 36, 40].

Заимствование или перемещение слов от языка-источника к языку-преемнику непосредственно связано с характерными для каждого периода лингвосоциальными условиями. Массовый поток информации в последние десятилетия двадцатого века обусловил образование новейших тема-

тических парадигм, в том числе и тематической парадигмы «Мода». Под модой стоит понимать «совокупность привычек и вкусов (в отношении одежды, предметов быта и пр.), считающихся в данный момент в определенной общественной среде образцовыми» [Черных 1999; 537].

Займствования из итальянского языка представляют собой самые различные по семантике слова, которые часто попадали в русский язык опосредованно. В период с XVI века по XXI век из итальянского языка было заимствовано, по разным данным, от 346 до 650 лексических единиц. На примере, предложенном Е.И. Дибровой, нами было выбрано несколько слов, связанных с парадигмой моды, и выявлены особенности их освоения в русском языке, т.е. был проведен их генетический и структурно-семантический анализ. Анализ осуществлялся по следующим критериям: *собственно заимствованное слово – источник заимствования – устная / письменная форма заимствования – период вхождения (если можно указать) – способы заимствования: язык-посредник (форма, значение) – язык-источник (форма, значение) – тип ассимиляции в языке-посреднике.*

1. Панталоны – источник заимствования – французский язык – письменная форма заимствования – период вхождения XVIII век – способы заимствования: панталоны (рус.); 1. ‘Устар. Брюки’; 2. ‘Женское бельё, покрывающее нижнюю часть туловища до пояса’ – pantalon (франц.); ‘брюки’ – pantaloni (ит.); ‘брюки’, ‘штаны’, ‘панталоны’ – тип ассимиляции: графический, фонетический, семантический, морфологический, синтаксический.

2. Папарацци – источник заимствования – итальянский язык – устная форма заимствования – период вхождения XX век – способы заимствования: папарацци (рус.); 1. ‘О репортёре, снимающем знаменитостей, застигая их врасплох’ – paparazzi (ит.); ‘от собственного имени итальянского фотографа-репортера Paparazzo’ – персонажа фильма Ф. Феллини «Сладкая жизнь», ‘назойливый журналист-

фотограф, который стремится проникнуть в частную жизнь знаменитостей с целью сделать сенсационные снимки' – тип ассимиляции: графический, фонетический, семантический, морфологический, синтаксический.

Исходя из вышесказанного, а также анализируя другие итальянизмы, мы делаем вывод, что слова, входившие в лексический состав русского языка, в большинстве случаев проникали туда опосредованно, т.е. не прямо, а из языка-посредника, исключая случаи заимствований имен собственных, появившихся в относительно недавнее время (например, названия брендов, магазинов и др.). Необходимо также отметить, что практически все слова полностью ассимилируются.

Сфера лексических процессов русификации слов, связанных с языком индустрии моды, в отличие от заимствованной лексики из английского, французского, голландского, немецкого и др. языков, изучена не столь глубоко. Существующие работы по темам, связанным с итальянизмами, лишь косвенно затрагивают данную проблему, современные исследователи уделяют большее внимание заимствованиям из других языков. Таким образом, исследования в данной сфере необходимо продолжить. Все возрастающий интерес и, безусловно, «большой вес» в сфере моды итальянских дизайнеров и модельеров, а также главная, по мнению исследователей, причина возникновения заимствований – двуязычие, обуславливает постоянное вхождение в русский язык итальянской лексики.

Литература

1. Диброва Е.И. Касаткин Л.Л., Николина Н.А., Щеболева И.И. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц: учебник для студ. высш. учеб. заведений. В 2 ч. – М., 2008.
2. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М., 2006.
3. Лукина Е.С. Лексика итальянского происхождения в русском языке: автореф. дис. ... к. фил. н. – М., 2012.

4. *Ожегов С.И. Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. – М., 2006.

5. *Саженина Я.Х.* Итальянские заимствования в русском языке: функциональный и семантический аспекты // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4 (14).

6. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка. – М., 1987.

7. *Черных П.Я.* Историко-этимологический словарь современного русского язык: в 2 т. – М., 1999.

8. *Шанский Н.М., Иванов В.В.* Современный русский язык. – М., 1987.

Рев Кадигамуве Ануруддха Тхеро, Н.В.Чернова
(*Российский университет дружбы народов*)

О СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ РУССКИХ И СИНГАЛЬСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Как известно, русские фразеологизмы имеют давнюю историю изучения по сравнению с фразеологическими единицами в сингальском языке. В сингальском языке они пока не сгруппированы и не классифицированы, несмотря на то, что похожие фразеологизмы существуют и требуют к себе пристального внимания.

Страноведческая ценность фразеологизмов складывается из следующих составляющих. Во-первых, они отражают национальную культуру нерасчлененно, комплексно, всеми своими элементами, взятыми вместе, т.е. своими идиоматичными значениями. Некоторые фразеологизмы называют явления прошлого и настоящего, которые не имеют прямых аналогов в зарубежных национальных культурах. Например,

фразеологизмы в русском языке: *бить в набат*, *казанская сирота*, а также в сингальском языке: ගිනි පෙල්ලෙන් බැට කාපු මිනිහ කතා මැදිරි එළියටත් බියයි – *Человек, который обжегся, боится даже светящегося канамадирия* (ночное насекомое) (однажды пострадавший боится даже просто видимости опасности).

Во-вторых, русские фразеологизмы отражают национальную культуру расчлененно, единицами своего состава. Некоторые из таких слов принадлежат к числу безэквивалентных. Например, слово *ферт* во фразеологизме *ходить фертом* – принимать самоуверенную, вызывающую позу (так в старину называлась буква *ф*, напоминающая подбоченившегося человека). К таким фразеологизмам можно отнести следующие: *семи пядей во лбу*, *косая сажень в плечах*, *на ять* и т. д. В сингальском языке к таким фразеологизмам относится: ලෙඩකපුටාවැල කනවාවගේ – *වැඩකමිනවටඑපාවටකීරීම* – Как больная ворона ест фрукт «взле» (со спелого хлебного дерева) (заниматься чем-то очень медленно), ඇටිකෙහෙල්කාපුළගුඩුවාවගේ – *නණ්භාවනිසාකරදර යටපත්වීම* – *Как узудува* (порода мангустов) *ел бананы, после чего ему становилось плохо* (у кто-либо случаются неприятности от жадности).

В-третьих, фразеологизмы отражают русскую национальную культуру своими прототипами. Свободные словосочетания описывают определённые обычаи, традиции, подробности быта и культуры, исторические события и многое другое. Прототипы фразеологизмов могут, например, рассказать о традиционной русской грамотности: *начать с азов*, *от корки до корки*, *с красной строки* и т. п. В сингальском языке можно найти такой фразеологизм: ගහටඉනිකැපුවවගේ – *නිෂ්පලකිරියාවකනිරතවීම* – Как собирали ветки для огорода с заросших на берегу реки деревьев, которые сразу упали в реку и были унесены течением (заняться бесполезным делом).

О типичной русской флоре и фауне: *с бора по с сосенке*, *как в темном лесу*, *куры не клюют*, *медведь на уху наступил*. В сингальском языке к таким фразеологизмам отно-

сятся: නයාටඅඳුකොළවගේ – කෙනෙකුනොරිස්සනස්වඛාවය – Как
 Ная (змея) не любит листья анду (делать то, что совсем не нра-
 вится), දතනැතිදාළක්දඩුගිනිතපින්තද – නිසිකලනිසිඵලලබාගැනී
 මටනොහැකිවීම – Когда нет зубов, придется не есть ук данду
 (сахарный тростник) (необходимо пожинать плоды в нужное
 время), අන්ධයඇතාගේසැටිකීවාවගේ – නියමතත්වයනොදැනනොයෙ
 ක්දේකීම – Как слепой описывает слона (как человек объясня-
 ет то, что сам знает плохо). В сингальском языке можно вы-
 делить фразеологические группы, прототипы которых отра-
 жают внешний вид и характер человека: කටුස්සාගේකර්ථරන්බැ
 න්දාවගේ – නුසුදුස්සානුසුදුසුතැනකතැබීම – Как на шею Катусса
 (хамелеон) *золото надел* (награждать того, кто этого не заслу-
 живает), හැටපැන්තත්වදුරාබිමින්නොයයි – ජන්මගතිකිසිකලෙකවෙන
 ස්නොවීම – Даже после 60 лет обезьяна ходит пешком по зем-
 ле (качества, полученные от рождения, нельзя изменить),
 ඇටිකෙහෙල්කාපුළගුඩුවාවගේ – තණ්හාවනිසාකරදරයටපත්වීම –
 Как угудува (порода мангустов) ел бананы, после чего ему
 становилось плохо (как человек может попасть в неприятные
 обстоятельства от жадности).

Жизнь крестьянина представлена в прототипах таких
 фразеологизмов: *огород городить, выносить сор из избы* и т.
 д., в сингальском языке: අපිකනහැටිලිපාදනී – තමන්විදිනදුකසම්පය
 න්පමණක්දැනගැනීම – *Печь знает, что мы едим* (только близкие
 знают страдания, которые мы испытываем).

Прототипы фразеологизмов содержат русские имена
 собственные (*по Сеньке и шапка, как Сидорову козу*). В сингаль-
 ском языке: කළුමාරාපන්ගියවගේ – නිෂ්පලක්රියාවකනිරතවීම – *Как*
Калува шёл в Маранан (заняться бесполезным делом).

Фразеологизмами стали многие привычные клиширо-
 ванные обороты русского фольклора (из сказок, былин, песен):
за тридцать земель, по щучьему велению. Из Сборника син-
 гальских сельских сказок: කොට්ටලියඅල්ලාගත්තාවගේ –
 පටන්ගත්දෙයකැමතිවුවදඅකමැතිවුවදඅවසන් කිරීමටසිදුවීම – *Будто*

схватил за хвост тигра (когда нельзя прекратить какое-либо дело, хотя оно и не нравится).

Итак, приведенный материал убеждает, что целый ряд фразеологизмов содержит в своей семантике национально-культурный компонент – или синхронно, с позиции современного языкового сознания, или диахронно, т. е. только по причине сопряженности с национальной культурой словосочетания-прототипа.

Таким образом, фразеологизмы способны сыграть ознакомительно-познавательную роль в практике преподавания русского языка иностранцам, они объективно могут познакомить изучающих язык с особенностями российской истории и культуры. Приведённые примеры из сингальского языка отражают также национальное своеобразие Шри-Ланки.

Литература

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория слова. – М., 1980.
2. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. – М., 2007.
3. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. – М., 1967.
4. *Чернова Н.В.* Русская фразеология в практике преподавания русского языка как иностранного филологам: дис. ...к. пед. н. – М., 2004.
5. *Яранцев Р.И.* Словарь-справочник по русской фразеологии. – М., 1985.
6. *වන්දු ශ්‍රී රණසිංහ. ගැමි ජන කතා.* – Шри-Ланка, 1972.

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

При обучении иностранному языку важную роль играет формирование фонетических навыков.

В современной теории и практике обучения иностранным языкам игровые формы относятся к интерактивным образовательным технологиям. Интерактивная направленность обучения предполагает такую организацию учебного процесса, которая благодаря взаимодействию субъектов процесса обучения обеспечивает максимально высокую степень активности учащихся в речевой деятельности на иностранном языке.

Фонетика как раздел языкознания обладает богатейшими возможностями для использования дидактических игр. По словам А.М. Пешковского, «нигде игра не сливается так близко с делом и трудом, как именно в фонетике» [Пешковский 1923; 12]. Цели таких игр достаточно широки: отработка правильного произношения звуков, развитие фонетико-фонематического восприятия, процессов анализа и синтеза, понимание смысловозначительной функции звуков и букв, обогащение словарного запаса учащихся, развитие логического мышления, развитие умения выделять в речи слова, обозначающие предметы, развитие фонематического слуха и обучение правильной расстановке интонации и пауз [Верещагина, Притыкина 2002; 93-97].

Фонетические игры могут быть использованы на всех этапах обучения РКИ (элементарном, базовом, продвинутом) при различных уровнях владения языком. При этом сам фонетический материал постепенно усложняется. В структуре урока такие игры занимают разные позиции: в начале, в середине и в конце урока. Они могут быть направлены на фор-

мирование, коррекцию или закрепление навыков произношения единиц фонетической системы русского языка.

Приведем примеры таких игр: 1) преподаватель называет слова с изучаемым звуком и без него (с глухими и звонкими, твердыми и мягкими согласными; с ударными или редуцированными гласными). Студенты повторяют их и определяют на слух, есть ли в этих словах изучаемый звук. Преподаватель заранее договаривается с ними об условном сигнале, например, если звук есть, студенты должны хлопнуть в ладоши. Можно заранее приготовить таблички со звуками и попросить студентов показывать нужную табличку; 2) преподаватель читает предложение, а студенты подсчитывают количество слов с заданным звуком и др. 3) играют 2 команды. Каждая команда делится на 2 подгруппы. Студентам выдаются карточки со словами, которые необходимо произнести без участия голоса: кот, кто, мой, мы, спасибо и т. д. Когда задание выполняет игрок из первой подгруппы, игроки из второй в течение 1 минуты должны угадать слово. Затем подгруппы меняются ролями. 4) студенты слушают высказывания разных коммуникативных типов, произнесенные преподавателем, после чего должны поднять карточку (или сказать): «Вопрос» / «Не вопрос». Игра идет по кругу. Тот, кто ответил неправильно, выбывает из игры. 5) преподаватель называет попеременно русские звуки и звуки других языков (например, английского). Игра проводится по кругу: каждый игрок должен поднять руку (хлопнуть в ладоши), если услышит русский звук. Если игрок не успел отреагировать или неправильно идентифицировал звук-стимул, то он выбывает из игры; 6) игра «Цепочка слов», где каждое последующее слово должно начинаться на последний звук предыдущего; б) игра «Эстафета», в которой преподаватель произносит звук, затем каждый учащийся по очереди повторяет его, поворачивая голову к следующему, имитируя передачу эстафетной палочки. При неправильном произнесении следую-

щий участник не говорит звук, а ждет правильного фонетического звучания заданной единицы.

В век современных технологий обучения становятся популярными электронные обучающие программы, которые можно использовать в рамках самостоятельной работы. Формированию произносительных навыков без работы с преподавателем помогают озвученные материалы компьютерных программ. Например, мультимедийная обучающая программа «Буква. Слово. Диалог». Одна из игр в этой программе: учащимся предлагаются ряд карточек с изображением двух букв согласных звуков, нужно найти и соединить одинаковые буквы. Далее предлагаются карточки со слогами, из которых нужно сложить слова, если учащиеся правильно выполнили задание, они озвучиваются. Следующих вариант игры – составление диалога: на экране появляется набор фраз, из которых учащиеся должны составить диалог в правильной последовательности. При этом каждая фраза проговаривается. Благодаря такой игре, учащиеся обогащают свой словарный запас, упражняются в правильном произношении слов и умении выстраивать правильный диалог.

Другая мультимедийная обучающая программа – «Грамматическая охота по-русски». Он состоит из шести обучающих разделов для изучения языка на элементарном и базовом уровнях. В центре внимания грамматический материал, который здесь озвучивается. В программе воссоздан сценарий популярной компьютерной игры «Охота на уток», где цель – «подстрелить» грамматически правильный ответ. Несмотря на то, что игра представляет собой грамматический комплекс, у учащихся также формируются и фонетические навыки: за счёт того, что все слова и словосочетания озвучиваются, происходит отработка правильного произношения и интонации.

Подводя итог, хочется отметить, что фонетические игры – достаточно эффективный методический прием, кото-

рый может быть полноценной частью учебного процесса, позволяющей максимально использовать полученные знания.

Литература

1. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. – М., 2003.

2. Буква. Слово. Диалог / Мультимедийная обучающая программа. – М., 2012.

3. *Верещагина И.Н., Притыкина Т.А.* Английский язык: Учебник для III класса школ с углубленным изучением английского языка, лицеев и гимназий. – М., 2002.

4. Грамматическая охота / Мультимедийная обучающая программа. – М., 2012.

5. *Дерябина С.А., Дьякова Т.А.* Возможности использования интернет-пространства при изучении РКИ // Сборник статей I Международной научно-практической конференции «Русский язык в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура». – М., 2017.

6. *Милованова И.С.* Фонетические игры и упражнения: Русский язык как иностранный: Начальный этап. Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. – М., 2005.

7. *Пешковский А.М.* Методическое приложение к книге «Наш язык» (вып. I и II). – М., 1923.

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

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Вопрос о преподавании грамматики в китайской аудитории стоит достаточно остро. Трудности вызваны причинами лингвистического, психологического характера, особенностями культуры.

Прежде всего следует вспомнить, что китайский и русский языки относятся к разным языковым семьям. Это ведёт к сложностям восприятия, усвоения, а затем и использования грамматических правил. Так, скажем, в китайском языке, в отличие от русского, нет категории рода и видовых глагольных пар СВ и НСВ. И если при изучении категории рода в русском языке китайским студентам достаточно понять и запомнить правила, то при изучении видовых пар глагола дело обстоит сложнее. Не смотря на отсутствие аналогичных форм, китайцы всё-таки используют некоторые возможности родного языка. Но из-за него может происходить «наложение» собственного лингвистического опыта, перенос правил китайского языка в русский. Например, из видовых форм глагола «отмечать / отметить» 指出来 китайцы независимо от контекста выберут СВ, так как в их родном языке уже есть специальный иероглифический знак 出来 для обозначения завершённости действия.

Во-вторых, китайским студентам довольно трудно учить русский язык в связи с особенностями национального менталитета, который формируется в соответствии и с педагогическими традициями, и культурой данной страны. У них определённый тип восприятия, мышления. При обучении языку в Китае бóльший акцент делается на письме. На языковых уроках предполагается много читать, переводить, пи-

сать, но не говорить. «Китайцы лучше овладевают письменной речью, чем устной, хорошо выполняют письменные задания, заучивают наизусть слова и термины» [Капитонова, Московкин 2006; 236].

В связи с этим можно предположить ещё об одной особенности китайских студентов: о более развитой зрительной памяти. Привычка постоянно тренировать её, с одной стороны, – преимущество, но с другой стороны, и помеха в изучении русского языка, поскольку ввод новых грамматических форм в речь становится затруднительным. Учащиеся, привыкшие много писать и читать, но не привыкшие много общаться на уроках у себя на родине, стесняются говорить. Обучение же русскому языку преимущественно основано на коммуникативной методике. Каким же образом наиболее эффективно строить уроки русского языка, на которых вводится новая грамматика?

Во время начального этапа освоения нового грамматического правила, думается, было бы целесообразнее применять такие принципы обучения, при которых студенты из Китая не испытывали бы особых психологических трудностей: вводить новый материал с учётом того, какая методика использовалась преподавателями на родине, постепенно подготавливая учащихся к тем требованиям, которые предъявляются методистами русской школы.

В связи с тем, что на уроках в Китае доминирует роль учителя, при обучении китайцев русскому языку было бы рационально пользоваться теми же принципами построения занятий. При этом, если идёт самый начальный этап (введение грамматического материала), преимущественно использовать принцип дедукции и подкреплять объяснение наглядным материалом: таблицами, схемами, рисунками, чертежами. Так, например, при объяснении различий форм СВ и НСВ вида можно было бы использовать «метод показа», при котором значения данных грамматических форм объясняются графически: СВ – «▪» (однократность), НСВ – «—» (длительность):

Ребёнок спал, когда отец вернулся с работы.

Ребёнок — (НСВ), когда отец ▀ (СВ).

При объяснении новой грамматической темы было бы эффективно просить китайских студентов сопоставлять две языковые системы. Этот способ помог бы решить сразу несколько задач. Во-первых, в этом случае у преподавателя постепенно появляется возможность использовать не только принцип дедуктивного введения материала, но и принцип индуктивный, а у учащихся будет развиваться способность к решению лингвистической догадки. К тому же письменные навыки китайских студентов будут не просто «автоматическими», заученными, а более осознанными, что приведёт в конечном результате к развитию творческих способностей учащихся и возможности адаптироваться к системе, принятой в методике РКИ.

Итак, особенности китайских студентов, оказывают влияние на процесс обучения грамматике русского языка. В связи с этим преподавателю, работающему в классе со студентами Поднебесья необходимо учитывать не только лингвистические особенности, но и этнокультуру, этнопсихологию своих подопечных. При обучении грамматике преподаватель должен стараться пользоваться теми методами, которые наиболее подходят группе обучающихся, но при этом развивать новые навыки. Всё это будет способствовать адаптации китайских студентов, которые смогут понять систему преподавания в России и при желании продолжить обучение в российских ВУЗах.

Литература

1. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб., 2006.

2. *Бальхина Т.М., Чжао Юйцзын.* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. – М., 2010.

**УЧЕТ ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СПЕЦИФИКИ
ИСПАНОГОВОРЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ
КАК ПУТЬ К ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

В среде детей действуют совершенно другие законы восприятия детей-иммигрантов. Так, многие классы объединяются на почве менталитета и детской национальной солидарности, делая ребенка из другой страны аутсайдером. Поэтому крайне важно обеспечивать таким детям индивидуальное сопровождение и поддержку, которые будут направлены на скорейшее принятие детьми новой социальной, языковой, культурной и психологической реальности [Аронов 2011].

Однако наша страна обладает мультикультурным потенциалом и глобальной разницей в культуре, менталитете, даже особенностях диалектов на всем своем географическом протяжении. Поэтому некоторая универсальная система поддержки иммигрантов должна включать в себя поиск наиболее эффективных путей оптимизации такой помощи под конкретные региональные условия.

С практической точки зрения многие специалисты, осуществляющие работу с иммигрантами и их семьями говорят о том, что социокультурная адаптация мигрантов – это явление комплексное, системное, которое включает в себя весь процесс активной адаптации личности к новым условиям существования на новой территории. Таким образом, и подход к помощи иммигрантам должен осуществляться на основе комплексной системы, обеспечивающей процесс социокультурной адаптации, в котором системообразующим фактором, будут *«цели и задачи специальной социально-психолого-педагогической деятельности, обеспечивающие достижение адекватного функционально-ролевого состоя-*

ния личности мигранта в условиях деятельности и взаимодействия в новой ситуации ее развития» [Гальскова и соавт. 2013; 12].

Но сама по себе помощь в социализации и психологическая поддержка иммигрантов не дадут положительного результата, если на личность будут действовать многочисленные внешние факторы, например отношение коренного населения региона при приеме мигрантов в свою среду.

Проблемы со сверстниками, проблемы с освоением языка, культуры и многие другие провоцируют у детей развитие состояния постоянного стресса, повышенной тревожности, что разрушает их нормальное становление и развитие личности, а также препятствует нормальной жизнедеятельности [Гамезо и соавт. 2009].

Дети при постоянном стрессе вынуждены искать поддержку в своем социальном окружении. При этом дети испытывают состояние беспомощности. Впоследствии такой ребенок может демонстрировать девиантное поведение, нарушать дисциплину, а в будущем – вырасти асоциальным элементом [Деркач, Щербак 2011].

Национальное своеобразие испанцев состоит в их исключительном гостеприимстве, которое сочетается со стремлением расположить человека к себе эмоционально окрашенной речью, чтобы сразу добиться от него желаемого результата. При этой непривычной для нас эмоциональной окраске повседневной речи для испанцев еще и характерен уход от постоянной кропотливой работы – как мы уже писали выше, испанцы – мастера отдыха, и если есть возможность организовать день так, как хочется испанцу, а не как предписывает необходимость, испанец предпочтет отсутствие распорядка и необходимых к исполнению обязательств [Загорня 2005]. Таким образом, лучшим выходом для контроля обучения ребенка-билингва с испанской кровью будет постоянный контроль и благожелательность в обучении вкуче с постоянной индивидуальной работой. Соответственно, работа с такими детьми

должна вестись как можно более плотная, надеяться на проявление самостоятельной инициативы и ответственности выполнения домашнего задания стоит только в том случае, если педагог произведет на ребенка неизгладимое впечатление личным примером [Зарипова, Салехова 2015].

В работе с испанцем важно поощрять его достижения при проявлении им терпения, ответственности, понимания необходимости отработки навыка или изученного правила, так как только на понимании правила, даже если оно было получено в атмосфере заинтересованности, знание языка выстроить невозможно. Поэтому в случае ребенка-билингва апеллировать следует к его «русской части», которая в случае учета национальных этнопсихологических особенностей русских означает отличную усидчивость, терпеливость и ответственность, если нет другого выбора.

Российская школа крайне непривычна для испанца, поскольку он привык к эмоциональному ведению занятия, к тому, что ряд предметов не обязательно учить, если они ему неинтересны, поскольку всегда есть возможность пройти курс заново, и это не будет считаться зазорным, как в нашей стране.

С.Н. Голиков, который детально характеризует основные сложности, которые возникают у испанцев при изучении русского языка, пишет о том, что наиболее эффективными методами работы с испаноговорящими людьми при обучении их русскому языку как иностранному с учетом этнопсихологических особенностей будут следующие методики:

1. Метод интуитивного обучения. Следует сказать о том, что испанцы будут воспринимать материал в большей степени, если он интуитивно им понятен. Их восприятие направлено на эмоциональной, чувственное познание, но не логическое, систематическое изучение, поэтому подача материала с точки зрения интуитивно понятного упражнения будет более эффективной.

2. Метод коммуникативной активности – чем больше испанец выполняет языковых упражнений (диалогов, проиг-

ривания речевых ситуаций, участия в сюжетно-ролевых играх с использованием устойчивых речевых конструкций), тем более эффективными для испанца будут такие занятия. Его естественная среда – это общение, коммуникация, соответственно, и чужой язык он будет учить более эффективно при диалоге, чем при выполнении многочисленных упражнений.

3. Соотношение интересов учащегося с необходимостью обучения. Чем более заинтересован испанец в обучении с личной стороны, тем более эффективным будет обучение.

4. Следует также понимать, что испанец не мыслит систематически, поэтому интерес испанца к обучению создается педагогом, а для поддержания адекватной мотивации педагог должен создавать интересные речевые ситуации, которые будут социально и личностно значимы для учащегося.

5. Следует применять также переводные техники обучения, поскольку таковы традиции обучения в испанской школе [Голиков 2008].

Подводя итоги, можно сказать, что при работе с испаноговорящими детьми-билингвами важно понимать, что это в первую очередь случаи единичные. Миграция семьи с ребенком с психологической и социальной точки зрения – достаточно сложный процесс, сопровождающийся рядом специфических проблем, возникающих как внутри семьи, так и вне ее, связанный с приспособлением к жизни на новом месте.

Литература

1. *Аронов А.М.* Становление профессиональной аналитической компетенции в высшем педагогическом образовании // Современное образование в условиях реформирования: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции 14 апреля 2011 г. / Под общей ред. академика РАО А.И. Таюрского. – Красноярск, 2011.

2. *Артемов В.А.* Психология обучения иностранным языкам. – М., 2009.

3. *Гальскова Н.Д., Коряковцева Н.Ф., Мусницкая Е.В., Нечаев Н.Н.* Обучение на билингвальной основе как компонент углуб-

ленного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 2.

4. *Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М.* Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. – М., 2009.

5. *Голиков С.Н.* Лингводидактические основы педагогического проектирования системы обучения испанцев русскому языку и тестирования: дис. ... к. фил. н. – М., 2008.

6. *Деркач А.А., Щербак С.Ф.* Педагогическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком. – М., 2011.

7. *Загорня Л.П.* Совершенствование содержательной стороны устной речи на основе системы учебных текстов на продвинутом этапе: автореф. дис... к. пед. н. – М., 2005.

8. *Зарипова Р.Р., Салехова Л.Л.* К вопросу о лингвистических и когнитивных преимуществах интегрированного предметно-языкового подхода в обучении (CLIL) // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – №8.

9. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб., 2008.

Фан Нгок Шон

(Российский университет дружбы народов)

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК НОВЫЙ ИСТОЧНИК НЕОЛОГИЗМОВ

Русский язык, как и любой другой, в своём развитии постоянно обогащается на счёт заимствований и неологизмов. Одним из источников последних являются социальные сети. Известно, что язык интернет-среды оказывает большое влияние на жизнь общества. Новые слова проникают в реальную жизнь. Поэтому изучение неологизмов в социальных сетях стало актуальным явлением. В рамках настоящей ста-

ты мы рассмотрим основные причины появления неологизмов в социальных сетях.

В социальных сетях неологизмы возникают по следующим причинам.

Во-первых, люди, которые имеют аккаунты в социальных сетях, должны хорошо знать функции своей социальной сети. Сейчас каждая социальная сеть характеризуется собственными функциями, имеющими конкретные названия, которые, как правило, являются заимствованиями из английского языка. Например: *анфоллоving* (от англ. *unfollowing*) – обратное действие от *фолловинга* (от англ. *following*) – прекращение чтения сообщений, созданных другим пользователем, в силу потери интереса к его блогу либо иных причин.

Во-вторых, новые слова образуются создателями социальных сетей с целью привлечь как можно больше пользователей, показать отличие данной социальной сети от других. У различных социальных сетей некоторые функции совпадают, однако называются они по-разному, то есть одна и та же функция может иметь разные названия в зависимости от сети. Таким образом, словарный состав языка пополняется большим количеством неологизмов. Например, функция: *писать сообщение в своей ленте* – в Facebook трансформируется в *постить*, а в Twitter – *твитнуть*.

В-третьих, наряду с неологизмами в области Интернета в социальных сетях существуют неологизмы из разных сфер, например, таких, как спорт, искусство, мода, кухня, экономика, маркетинг, культура и т. д. Все сферы развиваются за счёт Интернета, где нетрудно увидеть неологизмы на разные темы. Например, слово *мем* (*mem* – от англ. *memory* (память) + *gene* (ген)) – это единица культурной информации. Таковой может быть картинка, фраза (или даже слово), видеоролик, фото или аудиозапись и другие информационные объекты, которые с большой скоростью распространяются в интернет-среде. Вот еще примеры неологизмов подобного рода: *флэш-моб* (культура); *продакшн, промо, стор* (маркетинг); *фото-*

проект, фотолента (мультимедиа); *аудиокнига, айфон, айпад* (техника). Социальные сети способствуют появлению и распространению неологизмов в разных сферах употребления.

Ещё одной причиной появления неологизмов в социальных сетях является то, что пользователи «считают иностранное слово более престижным по сравнению с соответствующим словом родного языка» [Рубцова 2009; 22]. Приведём пример. В Facebook имеется функция «*like*» (поставить лайк на сообщение и фото себе или другим). В русском языке существует два равных по значению варианта: исконный вариант *нравиться* и заимствованный *лайкать*. Именно последний предпочитают пользователи из России.

В заключение можно сказать, что в социальных сетях и создателями, и обычными пользователями формируется современный язык, который характеризуется новой лексикой, новыми грамматическими конструкциям и т. п. Языковым явлением в социальных сетях можно считать новую лексику (собственно неологизмы, заимствования-неологизмы и новые в зависимости от словообразования или семантики слова), появление которой с точки зрения словарного состава является новой тенденцией в русском языке. Учитывая дальнейшее развитие языка социальных сетей, можно предположить, что будет образовано ещё больше новых слов. Социальные сети представляют собой один из источников появления неологизмов.

Литература

1. *Матусевич А.А.* Актуальная лексика социальных сетей как отражение развития интернет-технологий // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2015. – № 7.

2. *Муравьев Н.А., Панченко А.И., Обьедков С.А.* Неологизмы в фейсбуке // Диалог-2014: Международная конференция по компьютерной лингвистике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/dialog2014/presentations/Muravyev.pdf>. – Дата обращения: 19.02.2017.

3. *Рубцова Е.А.* Молодежный сленг как противоречивое явление в современной лингвистике // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2009. – № 1.

М. Хагвердилу, Е.В. Талыбина
(*Российский университет дружбы народов*)

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ИРАНСКОЙ АУДИТОРИИ

Основная цель преподавания русского языка как иностранного – это формирование лингвокультурологической компетенции у студентов, изучающих русский язык. По мнению многих методистов, в частности С.Н. Рубиной [Рубина 2000; 21-23], русскую фразеологию необходимо изучать на протяжении всего курса обучения, вне зависимости от наличия или отсутствия языковой среды, потому что ФЕ являются источником народной мудрости, знаний о языке и культуре изучаемого языка.

Преподавание фразеологии в иностранной аудитории ставит перед методистами ряд вопросов, от решения которых напрямую зависит эффективность учебного процесса. Необходим строгий отбор лингвострановедчески ценных фразеологизмов. По мнению С.Н. Рубиной, и мы это мнение полностью разделяем, критерии отбора могут быть следующие:

1) наличие в составе фразеологизмов безэквивалентной лексики;

2) наличие устаревшей лексики, если её этимологизация позволяет познакомиться с историей России;

3) наличие лексики, отражающей факты, понятия, обычаи, мнения, характерные для традиционной или современной русской культуры [Рубина 2000; 6].

Но решением данных вопросов дело не ограничивается. До сих пор в методической литературе так и не решён вопрос о лексическом минимуме фразеологизмов, о порядке введения ФЕ в учебный процесс, отсутствуют какие-либо рекомендации по поводу частотности употребления тех или иных фразеологизмов. Зачастую сам преподаватель РКИ, ориентируясь на свой языковой опыт, отбирает те или иные ФЕ и вводит их в учебный процесс. На наш взгляд, факторами, влияющими на отбор ФЕ для изучения в иностранной аудитории должны быть

- а) частотность ФЕ;
- б) коммуникативная ценность ФЕ;
- в) стилистическая окрашенность ФЕ;
- г) страноведческая ценность ФЕ.

Методист Л.Г. Павловская считает, что преподаватели должны иметь списки фразеологизмов по падежам, а также по видам глаголов для отработки соответствующих категорий [Павловская 2000; 33-43].

Н.В. Чернова заостряет внимание преподавателей РКИ на том, что фразеологизмы представляют собой не только культурно-информативный источник, они содержат богатейший лингвистический материал, позволяющий на его основе изучать различные аспекты русской морфологии, синтаксиса, фонетики, лексики [Чернова 2004; 7-16].

Однако все методисты сходятся в одном: объём, уровень и содержание освоения ФЕ может варьироваться в зависимости от принадлежности обучаемых к той или иной группе (школьники, студенты-филологи, студенты иных специализаций) и от степени их фоновых знаний. Высокий уровень культурно-языковой компетенции позволяет обучаемым максимально приблизиться к пониманию речи носителей языка, использующих ФЕ. Тем не менее, овладеть фразеологией нужно с первого года обучения и вплоть до конца учебного процесса как в языковом окружении, так и при отсутствии такового.

Необходимо также отметить, что вне языковой среды фразеологизмы могут стать ключом к освоению культуры страны изучаемого языка.

Помимо этого, на отбор ФЕ в учебных целях влияет тематика и степень сложности отдельной фразеологической единицы.

Русские фразеологизмы – это кладезь народной мудрости, лингвострановедческих сведений о России, её истории, морали и этике народа. При работе в иранской аудитории необходимо помнить, что русская и иранская культуры имеют значительные различия. В первую очередь необходимо знакомить студентов с наиболее употребительными русскими ФЕ, имеющими эквиваленты в родном языке обучаемых. Например, *гора с плеч (свалилась)* соответствует персидскому: او عها شاننه از كوه اكر بود افتاده (досл.: *как будто гора с плеч свалилась*).

Как известно, все ФЕ русского языка хорошо описаны и собраны во фразеологических словарях и справочниках. Совсем иная картина с ФЕ персидского языка. В самом начале работы над русскими фразеологизмами иранских студентов необходимо обучить навыкам нахождения нужной ФЕ в вышеуказанных книгах, поскольку данный вид работы представляет для них известную трудность. С фразеологическими словарями и справочниками студенты знакомятся впервые, поэтому преподавателю необходимо провести отдельное занятие и научить студентов пользоваться ими.

Особое внимание необходимо уделять работе над ФЕ, которые употребляются в произведениях русской художественной литературы. При чтении классических произведений следует поручать студентам выделять, выписывать, анализировать фразеологизмы литературного происхождения.

На практических занятиях по РКИ преподаватель не должен упускать из виду фразеологическую работу: растолковывать встречающиеся в текстах поговорки, выражения, предлагать выписать, запомнить, употребить их в предложениях (обычно бытового характера), сопоставлять их с сино-

нимичными им русскими словами, близкими по смыслу фразеологизмами в персидском языке и т.д.

При знакомстве с русским фольклором иранские студенты также могут встречаться с большим количеством русских устойчивых словосочетаний фразеологического характера. Например, *Иван-царевич*, *чудо-юдо*, *Василиса Премудрая* и т.д. Преподавателю необходимо мотивировать студентов к поиску в персидском языке соответствующих аналогий.

В качестве задания для самостоятельной работы преподаватель может поручить студентам выписать из «Фразеологического словаря русского языка» фразеологические единицы, включающие в себя названия животных и т.д., и определить ситуацию, в которой они могут использоваться.

Отдельное место в работе над русскими фразеологизмами должны занимать пословицы, поговорки и крылатые выражения. Как было сказано выше, в иранской фразеологической традиции данные языковые единицы принадлежат к фразеологизмам.

Одним из эффективных приёмов работы может стать составление учебного словаря по тематическому принципу:

1. Фразеологизмы, связанные с русским бытом.
2. Фразеологизмы о труде.
3. Фразеологизмы об учебе.
4. Фразеологизмы о дружбе.
5. Фразеологизмы, берущие начало в произведениях русской литературы.
6. Фразеологизмы, связанные с древней мифологией.

Литература

1. *Рубина С.Н.* Лингвострановедческий подход к презентации русской фразеологии в китайской аудитории: автореф. дис. ... к. пед. н. – Волгоград, 2000.

2. *Павловская Л.Г.* Русская фразеология как фрагмент языковой картины мира при обучении латышских учащихся: автореф.

дис. ... д. пед. н. – М., 2000.

3. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. – М., 2001.

4. Чернова Н.В. Русская фразеология в практике преподавания русского языка как иностранного филологам: дис. ...к. пед. н. – М., 2004.

Ш. Х. Хассан Мергани

(Российский университет дружбы народов)

ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА АРАБСКИМИ СТУДЕНТАМИ

В современном мире много арабов изучает русский язык. Так, в Российском университете дружбы народов обучается более 600 студентов из разных стран мира (Сирия, Египет, Тунис, Ирак, Йемен, Судан и др.) Большинство арабов изучает русский язык в силу ряда причин:

- бизнес;
- туризм;
- любовь к русской культуре;
- договоры между вузами по обмену опытом;
- интерес к русскому языку как малораспространенному среди арабов (для сравнения: английский, французский, испанский и другие языки являются вторыми для большинства арабов).

Следует отметить, что изучение русского языка арабским студентам дается с большим трудом. Нами было проведено анкетирование, в результате которого были получены следующие результаты.

1. 70% студентов отмечают, что они испытывают трудности при произношении русских звуков. Например:

вместо [nana] произносят [баба]; вместо мы – [ми]. В арабском языке нет оглушения, что свойственно русскому языку. Например: но[ш].

2. У 60% студентов возникают трудности при написании русских слов.

Существует значительная разница между русским и арабским алфавитом. Арабам трудно писать длинные слова, особенно если в них есть такие буквы (сочетания букв), как ш, сч. Арабы любят больше говорить, чем писать.

3. У 50% учащихся возникают затруднения при построении русских предложений. Например: в русском и арабском языках не совпадает порядок слов. В русском языке *холодная зима*, а в классическом арабском языке *зима холодная*. В русском языке есть вариативное построение предложения: *Студент изучает русский язык; Русский язык изучает студент; «Изучает студент русский язык»*. В классическом арабском языке возможен только один вариант: *Изучает студент язык русский*.

4. 90% студентов испытывают трудности при употреблении русских глаголов в речи. Например: в классическом арабском языке отсутствует категория вида глагола, но есть категория времени. Множество трудностей возникает с глаголами движения. В арабском языке нет приставок, поэтому не употребляются глаголы с ними.

5. У 90% студентов вызывает затруднения постановка ударения в словах.

В русском языке ударение свободное, оно может падать на любой слог, и его необходимо запоминать. В арабском языке правила ударения простые, приведем некоторые из них:

1) ударение никогда не зависит от последнего слога, а зависит только от предпоследнего слога (от второго с конца);

2) если предпоследний слог долгий, то ударение падает на него;

كَسَرْتُ	كَسَرْتُ	касàрту (ка-сар-ту)	я разбил
----------	----------	------------------------	----------

3) Если предпоследний слог краткий, то ударение падает на предпредпоследний слог.

سَيَكْتُبُ	سَيَكْتُبُ	сайàктубу (са-йак-ту-бу)	он будет писать
------------	------------	-----------------------------	--------------------

Многие учащиеся отмечают, что при общении с носителями языка непонятными являются русские пословицы и поговорки. Например: *Цыплят по осени считают.*

Определенное количество вопросов вызывают сленговые слова и их употребление в речи. Например: *офигенная погода* (хорошая погода), *препод* (преподаватель), *падай* (садись).

Мы перечислили только некоторые трудности, которые возникают у арабских студентов при изучении русского языка.

М. Христу, Е.В. Талыбина
(*Российский университет дружбы народов*)

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Проблемы, связанные с обучением аудированию, знакомы каждому преподавателю иностранного языка. Многие методисты относят аудирование к наиболее трудно поддающемуся обучению виду речевой деятельности. И этому есть простое объяснение: труднее всего научить человека коммуницировать на иностранном языке, а аудирование, наряду с говорением, и составляет основу коммуникации. К сожалению, в учебниках и учебно-методических пособиях по РКИ развитию навыков аудирования не уделяется должного внимания.

Аудирование, как известно, является рецептивным видом речевой деятельности, а овладение рецептивными видами деятельности является предпосылкой для развития продуктивных умений и, в первую очередь, – говорения. Под **аудированием** мы понимаем одновременное восприятие и понимание речи на слух, которое опирается на речевой опыт учащихся. Очевидно, что умения не усваиваются интуитивно, они формируются в процессе интенсивной практики. Методисты отмечают, что работе над аудированием нужно уделять серьезное внимание на каждом этапе обучения иностранному языку, так как и говорение, и аудирование одинаково важны в коммуникации. Учащиеся должны уметь не только говорить на иностранном языке, но и уметь воспринимать спонтанную речь на слух. Обычно неумение слушать является причиной неэффективного общения.

Важно отметить, что при обучении аудированию работают следующие механизмы: память, речевой слух, вероятностное прогнозирование, и артикулирование. Суть механизма артикулирования состоит в том, что при аудировании происходит внутреннее проговаривание речи,

т.е. артикулирование. Таким образом, можно определить следующие цели обучения аудированию:

- понимание высказывания собеседника в различных коммуникативных ситуациях
- понимание высказывания собеседника при наличии незнакомых языковых средств;
- понимание учебных и аутентичных текстов с различной коммуникативной задачей;
- понимание аутентичного текста в разных условиях восприятия.

При работе над аудированием у учащихся следует выработать следующие навыки:

- навыки подсознательного распознавания грамматических форм на морфологическом и синтаксическом уровне;
- навыки непосредственного понимания слов и словосочетаний;
- навыки подсознательного восприятия звуковой стороны речи.

Сам процесс аудирования связан с развитием у учащихся слуховой памяти, для совершенствования которой необходимы тренировочные упражнения. При составлении таких упражнений необходимо помнить, что самым сложным в процессе аудирования является механизм логического понимания. В этом случае не требуется многократное восприятие и воспроизведение одного и того же материала. Полное понимание речи на слух должно осуществляться целостно даже при однократном восприятии.

При разработке системы упражнений для развития навыков аудирования необходимо обращать особое внимание на последовательность формирования умений и навыков восприятия звучащей речи на слух. Такие упражнения можно разделить на подготовительные, снимающие лингвистические трудности, и речевые, устраняющие в том числе и психологические трудности, связанные с аудированием.

При построении системы упражнений для аудирования следует учитывать следующее:

1) аудирование и говорение – взаимодействующие формы устного общения;

2) распределение упражнений, снимающих лингвистические трудности, и упражнений, направленных на выработку непосредственных навыков аудирования, должно проходить с учётом уровня языковой подготовки студентов;

3) постепенное увеличение уровня трудности упражнений должно быть связано с посильностью их выполнения на разных этапах обучения.

Современные методисты выделяют следующие типичные ошибки студентов при обучении аудированию:

- неумение игнорировать ненужную информацию;
- неумение соотносить ключевые слова в вопросах и в аудиотекстах;
- неумение понять общее содержание аудиотекста;
- неумение распознать синонимы в тексте.

Одним из самых распространенных способов преодоления трудностей при аудировании является повторное прослушивание, которое обеспечивает более полное и точное понимание аудиотекста, а также лучшее запоминание его содержания. При наличии установки на запоминание наиболее эффективно работает оперативная память, которая способна удерживать информацию более 10 секунд. Кроме этого можно использовать визуальные опоры (например, видео). Первую презентацию учебного видео можно проводить без звука, давая студентам установку «догадаться», о чем идёт речь в демонстрируемом эпизоде. Далее студентам могут быть предложены вербальные опоры, например, предложения, содержащие правильной и ложной информацией. В процессе аудирования они должны выбрать те, которые не противоречат видео. Студентам продвинутого этапа обучения после просмотра видео предлагаются вопросы, предполагающие развернутый ответ.

Методика обучения аудированию прошла долгий процесс развития, который и сейчас продолжается, совершенствуются виды упражнений, благодаря использованию различных технических средств обучения появляются новые способы преподнесения материала, изменяются виды и содержание текстов для аудирования.

В заключение необходимо отметить, что аудирование составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией, поэтому преподавателям необходимо уделять особое внимание развитию навыков и умений аудирования практически на любом этапе обучения иностранному языку.

Литература

1. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М., 2002.
2. *Хавронина С.А., Балыхина Т.М.* Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»: Учебное пособие. – М., 2008.
3. *Шаклеин В.М., Барышникова Е.Н., Дерябина С.А., Завьялова О.С., Романова Т.Ю., Талыбина Е.В., Чернова Н.В.* Россия вчера и сегодня: Учебное пособие по русскому языку. – М., 2013.

О СИНТАКСИЧЕСКИХ СВОЙСТВАХ КИРИЛЛИЧЕСКИХ ХЭШТЕГОВ

В данной статье мы предпринимаем попытку синтаксически проанализировать свойства такого лингвистического феномена, как хештег. Это своеобразная метка, благодаря которой происходит индексация сообщений по темам с быстрым поиском нужной информации другими пользователями. Это ключевое слово или фраза, отмеченное символом «решетка», позволяющее пользователю социальных сетей группировать тематические сообщения, тем самым упрощая систему поиска информации в Рунете.

Интернетом в наше время пользуется более 40% населения, и есть предпосылки признать Интернет-речь новым ресурсом языка. «Повышение популярности микроблогов <...> привело к возникновению нового лингвистического явления, суть которого не сводится к существовавшим ранее феноменам и нуждается в специальном описании» [Галямина 2014; 13]. Одной из жанрообразующих особенностей социальных сетей является компрессия – лаконичность и возможность мгновенного распространения информации по цепочке

Существует множество мнений о том, что хештег – это инструмент для привлечения целевой аудитории и повышения узнаваемости бренда. Однако есть и иная функция – смысловая. Жизнь в мегаполисе требует от нас максимального объема информации в минимальной форме. Данная метка, не просто отделяет твиты и посты, а вычленяет из них главную мысль. Так, А.П. Атягина в статье «Языковая компрессия в Twitter» [Атягина 2012] считает использование хештегов основным способом семантической компрессии. «Именно хештеги передают информацию о модели ситуации. Они делают сообщения максимально публичными, помогая рас-

пространить информацию. Хештег акцентирует внимание на важных автору моментах.

На синтаксическом уровне компрессия предусматривает сжатие знаковой структуры путем эллипсиса, грамматической неполноты, бессоюзия, номинализации (свертки). Под синтаксической компрессией понимаются также опрощение, членение, парцелляция, присоединение и другие процессы, способствующие уменьшению размера высказывания.

Таким образом, благодаря хештегам содержание сообщения удастся максимально сократить, например: «Поддерживаю #10dec (хештег в поддержку честных выборов)». Зная смысл данного тега, становятся понятна гражданская позиция пользователя и планы на 10 декабря.

Каковы основные функции хештегов? Во-первых, это выделение главной мысли при помощи ключевых слов. Во-вторых, распределение информации на группы. В-третьих, обеспечение быстрого и удобного поиска по интересующим пользователя темам.

Написание хештегов может быть как на кириллице, так и на латинице, однако между решеткой и следующим за ней словом не должно быть пробела. Здесь необходимо упомянуть особенности данных единиц с точки зрения синтаксиса. «Порядок расположения хештегов отвечает логике общения и полностью зависит от его автора. Таким образом, в соц.сетях присутствует авторский синтаксис» [Атягина 2012]. Если тег состоит из нескольких слов (или словоформы с предлогом), то они должны быть написаны либо без пробелов (напр. #ялюблюрудн), либо можно использовать нижнее подчеркивание для разделения слов (пр. #я_люблю_рудн), либо разбивать словосочетания на отдельные слова.

Есть некоторые ограничения по написанию хештега. Он может содержать цифры, нижнее подчёркивание, однако если в хештеге присутствуют иные символы (~ ` ! @ # \$ % ^ & * () = +;), то он не работает и не выдаст нужной информации.

Чем проще и короче хештег, тем он лучше передаёт сообщение. Добавляя лишние символы и элементы, мы утяжеляем его, тем самым теряя общую тематику сообщения.

Статистика показывает, что фраза, написанная без пробелов, имеет большее количество публикаций, чем фраза с таким же смыслом, однако написанная через нижнее подчеркивание (#яжемасть – 33.315 публикаций; #я_же_масть – 135).

Итак, создавая хештег, нужно понимать, что он должен быть простым и понятным, коротким и легко воспроизводимым для других пользователей.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что хештеги в XXI веке стали неотъемлемой частью интернет-пространства. Теперь они не только объединяют сообщения общего содержания в блогах, упрощают процесс поиска нужной информации, но и приобретают индивидуальный авторский характер, чем становятся более интересными, и поэтому нуждаются в детальном анализе и исследовании их как нового лингвистического явления.

Литература

1. *Галямина Ю.Е.* Лингвистический анализ хештегов Твиттера // Современный русский язык в интернете / Ред. Я.Э. Ахапкина, Е.В. Рахилина. – М., 2014.

2. *Атягина А.П.* Языковая компрессия в Twitter // Электронный научный журнал «Медиаскоп». – 2012. – № 3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/?q=node/1136>. – Дата обращения: 19.02.2017.

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

ПРИМЕНЕНИЕ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМ ЕДИНИЦАМ

Известно, что при изучении любого учебного материала результат будет эффективнее, если задействовать все органы чувств обучающихся. В таком случае процесс усвоения новых знаний занимает меньше времени, а сами знания остаются в долговременной памяти. Целостное восприятие мира заложено в человеке с момента его рождения, поэтому наглядность в языке оптимально организует материал и широко используется в учебном процессе.

В новом словаре методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина наглядность – это «специально организованный показ языкового материала, предметов и явлений окружающего мира с целью облегчения его понимания, усвоения и использования в речевой деятельности» [Азимов, Щукин 2009; 152].

И.А. Зимняя обращает внимание на то, что цели применения наглядности зависят от задач, которые стоят перед педагогом на любом этапе обучения РКИ. С ее точки зрения, наглядные средства обучения лучше всего воспринимаются при семантизации языкового материала, а также при запоминании через установленные связи между вербальным и наглядно-чувственным образом действительности [Зимняя 2000; 384].

Цели применения изобразительных смысловых опор – вызвать необходимые ассоциации между изображением – идеей, смыслом и тем, что станет содержанием высказывания, так как к зрительному образу легко привязываются даже отвлеченные идеи. В данных опорах могут быть преувеличены те свойства и качества предметов, которые важны для то-

го, чтобы понять суть и определить направление мысли говорящего.

Метод наглядности можно успешно использовать и при обучении иностранных учащихся русской фразеологии. Для изучения идиом следует выбрать наиболее простые и запоминающиеся примеры, чтобы срабатывала ассоциация на более сложный пример. Включение в учебники по русскому языку для иностранных студентов фразеологических единиц, проиллюстрированных соответствующими рисунками, повышает степень их запоминания и гарантирует большую вероятность правильного использования при коммуникации.

Мимика, жесты, используемые носителями языка при употреблении фразеологических единиц, влияют на запоминание иностранцами ситуаций, в которых уместно употребление тех или иных устойчивых словосочетаний.

Еще один приём при обучении русской фразеологии в иностранной аудитории – комбинировать предъявление фразеологических единиц, проиллюстрированных в учебнике, с демонстрацией учебных фильмов, включающих в себя реальные эпизоды с использованием изучаемых ФЕ, а также выполнение заданий, в которых по схеме нужно заменить фразеологизм синонимичным ему словом или свободным словосочетанием.

Таким образом, обучение иностранных студентов-филологов фразеологическим единицам неотъемлемо должно включать в себя наглядно-зрительный компонент. При такой организации учебного материала экономится учебное время и достигается эффективный результат.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения). – М., 2009.
2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. – М., 2000.

Р. Чартисатиан

(Российский университет дружбы народов)

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ЛАКУНАРНОСТЬ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ГЛАГОЛОВ ПРИГОТОВЛЕНИЯ ПИЩИ В ТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Отличие каждой страны от других стран имеет прямое отношение к разным местам проживания и связанных с ними географическими условиями, в результате чего каждая страна имеет специфические характеристики, прежде всего язык и национальную культуру.

При изучении языков и национальных культур понимаются и выявляются своеобразие и глубинные различия, которые существуют между сопоставляемыми языками.

В настоящее время проводятся исследования по различным лексико-семантическим группам глаголов в тайском и русском языках. Наряду с сопоставлением семантической специфики лексической группы как средства изучения языка и культуры с помощью метода компонентного анализа и метода контрастивного анализа, важным объектом исследования становится наличие межъязыковой лакунарной лексики.

Термин *лакуна* фиксирует национально-культурную специфику сопоставляемых/контактирующих языков и культур. В самом общем понимании лакуна – это несовпадение, возникающее при сопоставлении понятийных, языковых, эмоциональных и других категорий двух/нескольких лингвокультурных общностей. Ее основные признаки: непонятность, непривычность, незнакомость, неточность / ошибочность [Томашева 1995; 51-52]. Лакуна представляет собой отсутствие межъязыкового соответствия в одном языке относительно другого. Единица одного языка, представленная лакуной в другом языке, определяется как безэквивалентная [Стернин 2006; 31-32].

Известно, что, язык связан с мировоззрением народа. У каждого народа есть свои обычаи и ценности, свой определенный образ мышления, – и это закреплено в языке народа. В частности, в лексике отражаются особые фрагменты национальной языковой картины мира и жизнедеятельности народа.

Так, сравнение глаголов из рассматриваемой лексико-семантической группы приготовления пищи в тайском и русском языках позволяет обнаружить межъязыковую лакунарную лексику, свидетельствующую о несовпадениях в русской и тайской языковых культурах, русском и тайском языковом сознании. Например, тайские глаголы, не имеющие соответствия в русском языке: *นึ่ง* (*приготовить что-л. съедобное на медленном огне кипячением с кокосовым молоком*), *ผัด* (*смешивать, перемешивать в качестве приправки тайского салата*), *นึ่ง* (*приготовить какую-то пищу, прогревая ее на огне в секции бамбука*) являются мотивированными лакунами, то есть являющимися неотъемлемой частью той или иной культуры и отсутствующими в другой [Стерин 2006].

Подводя итоги работы, можем предположить, что разные языки формируют разную языковую личность, в том числе на уровне лексики, и отражают специфическую национальную языковую картину мира. При сопоставлении двух языков выявляются случаи наличия межъязыковой лакунарной лексики, приобретенной из-за отсутствия эквивалента в семантике собственных слов заимствующего языка и связанной с этим лакунарностью в концептосфере народа.

Литература

1. Морев Л.Н. Тайско-русский словарь: около 26 000 слов с приложением краткого грамматического очерка тайского языка / Под ред. С. Семсампана. – М., 1964.
2. Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. – М., 2006.
3. Томашева И.В. Понятие «лакуна» в современной лингвистике. Эмотивная лакуна. // Язык и эмоции. – Волгоград, 1995.

Чжан Лицзюань

(Российский университет дружбы народов)

**АНАЛИЗ ЭТИКЕТНЫХ ФОРМУЛ ОБРАЩЕНИЯ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВОЗРАСТНОГО, КОНФЕССИОНАЛЬНОГО, СОЦИАЛЬНОГО, ГЕНДЕРНОГО,
СЕМЕЙНОГО СТАТУСА**

У разных народов в одинаковых бытовых ситуациях (к примеру, разговор мужа и жены, отца и сына, учителя и ученика, хозяина и гостя, начальника с подчиненным) разговор протекает в разной стилистической тональности. В одних культурах разговор детей и родителей характеризуется существенным стилистическим контрастом (специальные формы почтения, показатели покорности, обращение к родителям «на вы» и т. п.); у других народов это общение может быть «на равных». Общеизвестно, что в традиционных восточных культурах обращение жены к мужу – это обращение младшего, подчиненного, зависимого к старшему, к господину. Во многих культурах с распространением и демократизацией образования сокращается былая речевая субординация в общении учителя и ученика [Мечковская 2000].

Форма обращения зачастую много говорит о речевой ситуации, в частности о возрасте, социальном статусе участников, отношениях между ними, а также о соответствующей эпохе. Для примера можно сопоставить современную форму: *Женщина!* – и обращение, распространенное в царской России: *милостивая государыня*. Несмотря на то, что лексемы разные, сохраняется интенция выделения гендерного свойства. Часто бывает сложно определить, какой фактор влияет на выбор того или иного обращения. При анализе обращений необходимо исходить из интерференции конфессиональных, гендерных и политических факторов.

В этой связи интерес вызывают обращения типа *брат, браток, матушка, мамаша, папаша, отец, мать, бабуся,*

дед, дочка, сынок, т.е. обращения, в которых выражается идея родственных отношений. Эти обращения могут использоваться не только в своей первичной функции, когда, например, обращаясь к сыну, говорящий использует форму *сын*. Культурно-специфичными и нетривиальными являются контексты, в которых подобные обращения используются по отношению к незнакомым людям. Например: *Далеко ли, братишка, до берега? А где здесь мебельный, дочка? Долго ли еще воевать-то, батя?* Такие ситуации показывают, что обращения могут менять семантику в зависимости от ситуации. Если говорить о конфессиональном факторе, то для современной России характерен расплывчатый, амбивалентный механизм употребления религиозной лексики в целом. Исторически это обусловлено прерыванием связи с православной традицией, обусловленное Октябрьской революцией. В связи с этим, многие, встречаясь со священнослужителем, демонстрируют собственную степень религиозной образованности или необразованности. В русской языковой среде распространено называть священника *батюшкой*, или *отче*. Но есть и вариант *святой отец*, который, на самом деле, в самой церковной среде не воспринимается как правильный. Характерно, что и сами православные начинают напоминать в СМИ о церковном этикете.

Описывая функции обращения в языке, мы пришли к выводу, что употребление той или иной речевой формулы зависит от множества факторов, в том числе и от культуры, которая предлагает набор правил для общения. Эта система правил распространяется на общение внутри конфессионального или социально-политического дискурса, регулирует общение в семье и на работе. Поэтому очень часто обращение отражает социально-историческую динамику изменений в той или иной культуре. Например, после Октябрьской революции люди стали обращаться друг к другу *товарищ*. Как известно, такая форма была распространена в социал-демократической среде и означала соратника по политиче-

ской борьбе. Позже, в советское время, такая форма стала универсальной, заменив тем самым предыдущую, дореволюционную систему, где люди, относящиеся к разным социальным слоям, по-разному друг друга называли. Таким образом, можно увидеть, как исторические обстоятельства производят сдвиги в лексике, в семантике. Интересные мысли на этот счет содержатся в статье Р.Н. Ахметжановой о вербальных обращениях и национальной специфике их употребления. Она отмечает, что в последнее время распространилась гендерно-возрастная форма обращения *мужчина / женщина*, не корректная с точки зрения классической литературной нормы, предписывающей употреблять более вежливые формы.

Для русского речевого поведения, как отмечает И.А. Стернин [Стернин 2000], характерен фактор контактности, речевой свободы, которая пренебрегает этикетными нормами. Поэтому вполне возможны ситуации, когда адресат хочет сделать кому-то замечания и использует слова «Мужчина! Женщина!». Как считает Р.Н. Ахметжанова, употребление обращений *мужчина / женщина* объясняется «восполнением недостающего звена в цепочке социально признанных обращений, выстроенных по возрастному признаку». Также Р.Н. Ахметжанова считает, что «употребление обращений «девушка / молодой человек» можно рассматривать как норму литературно-разговорного языка, воплощенную в речевой деятельности, а функционирование обращений *мужчина / женщина* – как потенциальную, конструируемую по аналогии с принятой нормой» [Ахметжанова 2003; 47]. Хотя трудно согласиться, что здесь нужно указывать на проблему курицы и яйца и начинать определять, какое обращение было раньше – *молодой человек* или *мужчина*. Вернее было бы указать, что эти обращения типологически сходны, так как в основе их употребления лежит гендерная и возрастная идентификация, которая делается приблизительно. В этом плане, разговорная речь воспроизводит штампы, которые были введены в речь после разрушения четкой социаль-

ной системы. Обращения могут не только устанавливать контакт, но и разрушать его, препятствовать ему, в связи с тем что личностная самоидентификация адресата может не совпадать с идентификацией говорящего.

Итак, следует сказать, что и конфессиональные и социально-политические и гендерные факторы необходимо учитывать при анализе обращений, поскольку этикетная система является квинтэссенцией самой культуры.

Литература

1 *Ахметжанова Р.Н.* Вербальные обращения и их национальная специфика // Вестник СПбГУ. Сер. 2. – 2003. – Вып. 2 (№ 10).

2. *Гольдин В.Е.* Обращение: теоретические проблемы. – Саратов, 1987.

3. *Мечковская Н.Б.* Социальная лингвистика. Пособие для студентов гуманитарных вузов и учащихся лицеев. – М., 2000.

4. *Стернин И.А.* Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 2000.

Чинь Тхи Зыонг

(Российский университет дружбы народов)

ФОНЕТИКО-ИНТОНАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗГОВОРНОГО СТИЛЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Каждый национальный язык, имеющий богатые литературные традиции, дифференцируется на отдельные стили. В стилистике существует несколько понятий *разговорный стиль*, не имеющих принципиальных различий. В российском

языкознании под разговорным стилем понимается функциональный стиль речи, который употребляется в неформальном общении (см., напр., [Бондалетов и соавт. 1989], [Розенталь 2001]).

Специфические черты в области фонетики являются приметами разговорного стиля. Разговорный стиль отличается повышением удельным весом неполного типа произношения и богатством интонации. Поэтому в разговорном стиле звуки подвергаются сильным изменениям, появляется нечеткое произношение. В тех частях высказывания, которые произносятся убыстренным темпом, уменьшаются интервалы между словами, слогами, звуками. Происходит сжатие речевого потока, в результате чего некоторые звуки и слоги произносятся неполно или вообще выпадают из произношения.

Выделим следующие фонетико-интонационные особенности русского разговорного стиля:

1. В системе гласных.

Одной из определяющих специфических черт системы гласных в разговорном стиле речи является усиленная редукция безударных гласных.

1.1. Усиленной редукции подвергаются неначальные предударные и неконечные заударные гласные: *голова* произносится как [ɣ]лава, *магазин* как [м]газин, *молодец* как [м]лодец, *некоторые* – не[к]торые, сильной редукции подвержены сочетания гласных: *вообще* – в[л]бще, *пообедать* – п[л]бедать, *сообщил* – с[л]бцил, *эксплуатация* – эксл[л]тация, *социалистический* – со[цы]листический и т.д.

1.2. Усиленная редукция активно действует на конце слов-обращений (звательный падеж): *Петь! Коль! Вер! Мам! Там!*

1.3. Усиленная редукция также довольно активна в начале собственных имён и отчеств. Как пишет И.Б. Голуб, «вместо *Александр Александрович* мы говорим *Сан Саныч*, вместо *Марья Сергеевна* – *Марь Сергевна*» [Голуб 2010, 20].

1.4. Усиленная редукция возникает и при усиленной мутации: *не знаю* произносится как *не зна [j]*, *сильнее* – *сильне[j]*.

2. В системе согласных.

Для системы согласных разговорной речи характерны усиленная редукция и усиленная ассимиляция согласных.

Редукция согласных распространяется в труднопроизносимых тройных и двойных сочетаниях: *лаборан(т)ка*, *(в)ставай*, *(с)пасибо*, *ско(ль)ко*, *то(г)да*, *не(ль)зя*.

В разговорной речи довольно часты случаи редукции [j] в безударном слоге: *раду(и)мся*, *обеда(ь)те*, *с(й)час*, *ча(й)ку*, *(и)щё* и т.д.

Редуцируются смежные «половинки» двойных сочетаний согласных: *чересчур* произносится как *чере[ш']ур*, *ни с чем* – *ни[ш']ем*, *ра[ш']истить* – *расчистить*, *исчез* – *и[ш']ез* и т.д.

Разговорной речи свойственна ещё вокализация согласных: *тов(а)рищ*, *со(в)ершенно*, *чело(в)ек*, *те(б)е*, *хо(д)ит*, *ви(д)ит*, *ба(б)ушка* и т.д.

Наряду с усиленной редукцией гласных и согласных наблюдается и довольно активная редукция целых слогов: *нового* как *но(во)*, *знакомому* – *знако(мм)у*, *спокойной ночи* – *спокой(нн)очи*, *слышишь* – *слы(ши)*, *каждый день* – *каж(дд)ень*.

3. В системе интонации.

Разговорной речи не свойственно ровное ритмикоинтонационное течение. Живая разговорная речь интонационно всё время меняется от говорящего к говорящему, от ситуации к ситуации. Она богата ритмами, тонами, тембрами. Интонация разговорного стиля речи, по сравнению с книжной, отличается богатством и разнообразием ритмомелодических вариантов: от спокойной, бесцветной, еле слышной речи до максимально экспрессивной, громкой. При выражении смысловых и эмоционально-стилистических оттенков высказывания большую роль играет сила звука, длительность произно-

шения, тембровая окраска, темп речи. Так, в вокативных предложениях с помощью интонации может выражаться призыв, просьба, запрет, удивление и т. п.

Кроме неполного типа произношения в разговорном стиле речи наблюдается и противоположное явление замедленного темпа речи. Прежде всего это относится к «усиленному удлинению ударных гласных» [Бондалетов и соавт. 1989; 196]: для подчеркивания убежденности – неубежденности (*Да-а. Разуме-е-тся*), для выражения удивления (*Вот это да-а!*, *Не-ет, я ничего не слы-ышал об этом!*), как средство иронии (*Уж он-то сде-елает! Как же!*, *Это ничего-о!*), при переспросе, когда выражаются недоверие, несогласие, удивление (*Он отличник. – Отли-ичник?! Одни тройки*), для экспрессивной оценки количества, размера и т. д. Сравним:

Он вам об этом говорил! (А не мне говорил);

Он вам об этом говорил! (Как же вы могли забыть);

Он вам об этом говорил! (Как вы смеее это отрицать!);

Он вам об этом говорил! (Значит, вы знали...).

Таким образом, эмоционально-экспрессивная интонация в разговорном стиле речи часто накладывается на логическую и обе – на синтагматическую. В этих условиях «синтагматическая интонация не только подвергается заметным изменениям – она может и вовсе заслоняться двумя другими типами (логической и эмоционально-экспрессивной интонациями)» [Розенталь 2001; 52]. Значит, в разговорном стиле активно действуют наложения интонаций, создавая подчас сложные синтезы. Одна и та же фраза может быть произнесена с интонацией любого из основных типов ИК, и каждый раз это вносит в высказывание новые оттенки содержания.

Литература

1. Бондалетов В.Д., Вартапетова С.С., Кушлина Э.Н., Леонова Н.А. Стилистика русского языка: Учеб. пособие для студен-

тов пед. институтов по специальности «Русский язык и литература в национальной школе» / Под ред. Н.М. Шанского. – Л., 1989.

2. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи: Учебное пособие. – М., 2010.

3. Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку. Практическая стилистика. – М., 2001.

Чыонг Линь, И.И. Митрофанова
(*Российский университет дружбы народов*)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВО ВЬЕТНАМСКОЙ АУДИТОРИИ

Иностранный язык – это система знаков-символов, осваиваемая в соответствии с индивидуальными психомыслительными и имитационными возможностями. Поэтому, язык является одновременно и средством объединения нации и языкового коллектива, и средством коммуникации не только между носителями данного коллектива, но и с носителями другого языка в межкультурной коммуникации.

Знание иностранных языков в современном мире является показателем культуры и активной коммуникабельности специалиста. В последние годы во Вьетнаме намечается тенденция востребованности русского языка, пользуются спросом и специалисты в области филологии. Это сделало актуальным изучение русского языка для многочисленных будущих педагогов, литературоведов, писателей. Как известно, для успешного освоения языка студент должен запомнить очень большое количество иностранных слов. Освоение новой лексики – это самый трудоемкий процесс в обучении

иностранный язык, в том числе и при изучении русского языка как иностранного (далее – РКИ).

Обучение русскому языку как иностранному во вьетнамской аудитории имеет ряд особенностей на разных уровнях обучения, в т.ч. специфику отбора и организации учебного материала, которые в достаточной степени описаны российскими методистами. Однако, изучение языка во вьетнамской аудитории связано со спецификой его преподавания. Для современной ситуации обучения русскому языку вьетнамских студентов характерен поиск нового содержательного наполнения как всего процесса овладения русским языком, так и обогащение лексическим багажом знаний.

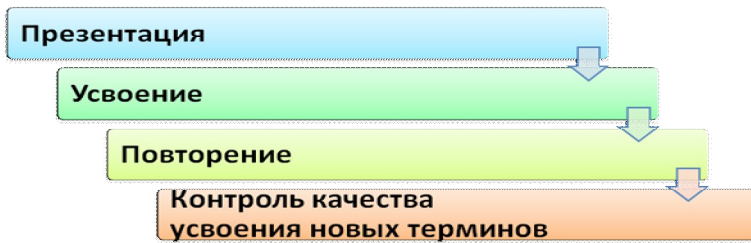
Проблема повышения эффективности усвоения лексики вьетнамских студентов-филологов является одной из наиболее актуальных для методики РКИ. Когда мы говорим о возросших требованиях к уровню владения филологами русским языком, мы имеем в виду, прежде всего, достаточный для общения в профессиональной, филологической сфере словарный запас.

Какие же принципы являются самыми важными для тренировки словарного запаса? Это – систематичность тренировки; ситуативность тренировочных упражнений; самостоятельность обучающихся.

Упражнения должны воспроизводить реальные ситуации общения, быть многообразными, интересными для обучающихся, должны развивать их языковые способности, а следовательно, и «чувство языка» [Афоньшина 2015; 5].

Студенты-вьетнамцы, овладевая филологическими терминами, постигают основы филологии. Задача преподавателя русского языка как иностранного заключается в том, чтобы помочь обучающемуся увидеть и освоить общезыковую семантику лексики терминологического происхождения, особенно в рамках первого сертификационного уровня.

Знакомство студентов с нововведенными филологическими терминами на занятии включает в себя следующее:



После презентации нового слова обучающийся должен уметь читать, произносить, писать слово как изолированно, так и в контексте, а также определять слово в речи других [Тираспольский 2014; 152].

Овладение лексическим запасом является самым трудным в изучении русского языка. Студенты говорят о том, что испытывают трудность, когда нужно выучить и вспомнить новые слова. Чтобы помочь им необходимо использовать мнемонические приемы на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории, т.к. они необходимы для улучшения запоминания и вспоминания изучаемой лексики. Мнемонические приемы должны дополнять другие существующие подходы к обучению иноязычной лексики.

Но нужно отметить полезность использования мнемонических приемов в обучении русским словам. Полезно научить учащихся самим выделять и формулировать мнемоническую задачу [Жидкова, Митрофанова 2008; 141]. Нельзя учить новые слова изолированно, без текста. Мнемотехника эффективна в любом возрасте, но особенно помогает студентам с низким уровнем знания языка, поскольку им больше приходится заниматься работой, требующей от них запоминания информации и активизации ее в памяти. Если какой-то материал давать таким образом, то, он будет удерживаться в памяти долгое время и легко вспоминаться при помощи словесных или зрительных ассоциаций. Другими словами, используя мнемонические приемы, преподаватели могут связать новую информацию с информацией, которая уже имеется у студентов в их долговременной памяти.

В заключение данной статьи нужно сделать вывод о том, что педагогический процесс на занятиях РКИ должен строиться таким образом, чтобы создать условия для проявления и развития творческих способностей учащихся, для возникновения внутренней мотивации и устойчивого интереса их к обучению, поддержанию исследовательского поведения и любознательности вьетнамских студентов-филологов.

Литература

1. *Афоньшина Т.А.* Развитие коммуникативной компетенции при обучении лексике на уроке иностранного языка // Школа XXI века: тенденции и перспективы: материалы III Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 27 февраля 2015 г.). – Чебоксары, 2015.

2. *Жидкова Г.Ф., Митрофанова И.И.* Современные психолингвистические проблемы обучения РКИ: Учеб. пособие. – М., 2008.

3. *Тираспольский Г.И.* Визуализация языка как лингвистическая фикция // Человек. Культура. Образование. – 2014. – № 4 (14).

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

- Афшар М.** (*РУДН*) Лексические средства создания образа Персии в стихотворении С.А. Есенина «Шаганэ ты моя, Шаганэ...» ...3
- Базарваань Оюунчулуун** (*РУДН*) Описание лексики языка закона в учебных целях ...5
- Доган Мерве Гюзан** (*РУДН*) Значение и употребление возвратного местоимения *себя* в русском и турецком языках (лингводидактический аспект) ...12
- Коновалова Д.Г.** (*РУДН*) Прецедентные компоненты текста с иноязычным кодом ...17
- Ли Вэньлу** (*УрФУ*) Улыбка в зеркале русской и китайской фразеологии ...19
- Литвинова И.В.** (*РУДН*) О возможных трудностях в обучении речевой деятельности на русском языке дистантно ...21
- Лу Юйся** (*РУДН*) О термине «библейский фразеологизм» ...27
- Лумпова Л.Н.** (*РУДН*) О различных подходах в исследовании языка художественной литературы ...31
- Нгуен Лан Фыонг** (*РУДН*) Крылатые выражения в романе А.С.Пушкина «Капитанская дочка» на фоне вьетнамской лингвокультуры ...37
- Сенчакова К.Э.** (*РУДН*) К уточнению понятия культурного кода в современных лингвистических исследованиях ...40
- Чжэн Цяньминь** (*РУДН*) Определение, источники формирования и особенности интерязыка ...47

СЕКЦИОННЫЕ ДОКЛАДЫ

- Абышкина В.В.** (*РУДН*) Национальный образ речи как предмет исследования ...51
- Аймайти А.** (*РУДН*) О влиянии русского языка и литературы на уйгурский язык и литературу ...54

Арутюнян М.Г., Свешникова О.А. (РУДН) Гласные буквы и звуки в русском и армянском языках	...57
Ван Сюань (РУДН) Ошибки в употреблении приставочных глаголов движения в письменной речи китайских студентов	...60
Вечканова Я.М., Митрофанова И.И. (РУДН) Этнопсихолингвистический портрет сербского учащегося	...63
Вэнь Цзин, Полякова Е.В. (РУДН) Основные лингвистические и стилистические особенности русского научного текста	...66
Гмира Т. (РУДН) Русский язык в словацких школах: современное состояние и перспективы	...70
Грдинова М. (РУДН) Языковые особенности текстов научного стиля, переведенных с чешского языка на русский	...72
Даина Т.С. (РУДН) К вопросу о необходимости дополнительной семантизации при передаче реалий в иностранной аудитории	...76
Деменкова Ю.М. (РУДН) Сравнение как лексико-семантическое средство в построении креолизованного рекламного текста	...79
До Дык Минь, Минакова Н.А., Нгуен Тхи Бик Нгок (РУДН) О структуре терминов туристического бизнеса в русском и вьетнамском языках	...83
Долгова Д.Д. (РУДН) О методике устранения слов-паразитов из устной русской речи студентов-иностранцев	...86
Дурмович К., Минакова Н.А. (РУДН) К вопросу о языковой интерференции в русском и польском языках	...89
Ермолаева С.Г., Митрофанова И.И. (РУДН) Психолингвистический подход в работе с иностранными студентами арабских стран	...92
Есенова Г.Б. (КалмГУ им. Б.Б. Городовикова) Отражение гендерных стереотипов в русской языковой картине мира (на примере паремии)	...96
Жигалина А.А. (РУДН) Сочетаемость многозначных глаголов <i>брать / взять</i> в русском и английском языках	...99

- Кайяр О.М., Чернова Н.В. (РУДН)** Лингвокультурологический подход при обучении студентов-филологов домашнему чтению (на примере эпизодов романа Л.Н.Толстого «Анна Каренина») ...102
- Калбаси Аштари Рейхане, Полякова Е.В. (РУДН)** Проблемы обучения иранцев русскому речевому этикету ...106
- Карабинош М. (РУДН)** Методические поиски на примере словацко-русского диалога культур ...109
- Кожаккина Е.С. (РУДН)** Технологии обучения в сотрудничестве на уроках РКИ ...112
- Ламеко М.А., Микова С.С. (РУДН)** Интерактивная доска как средство обучения РКИ ...115
- Луань Луань (РУДН)** Детский дискурс как феномен языковой личности ребёнка с позиции китайской лингвокультурной традиции ...117
- Мамедова А.К. (РУДН)** К вопросу о соотношении языка и культуры ...120
- Маркович М. (РУДН)** О необходимости обучения сербских студентов-филологов русским релятивам ...125
- Марьянович Д. (РУДН)** Вопрос об изучении русского языка в сербских духовных школах на материале русского духовного стиха как части общей лингвокультурной традиции ...128
- Нджелассилли Буанга А.О. (РУДН)** Создание учебного пособия по русскому языку в условиях лингвокультурной ситуации Габона ...130
- Ницзяти Абудусаламу (РУДН)** Лингвистические способы выражения эмоций в текстах официально-делового стиля ...133
- Ошурмахмадова С.Ш. (РУДН)** Трудность изучения русского языка для таджикских студентов ...136
- Петрова А.А. (РУДН)** Национально-культурная специфика фразеологизмов русского языка ...139
- Пудовкина С.Д. (РУДН)** Особенности освоения лексики итальянского происхождения в языке индустрии моды ...142

Рев Кадигамуве Ануруддха Тхеро, Чернова Н.В. (РУДН) О страноведческой ценности русских и сингальских фразеологизмов	...145
Селеджиева Т.Д., Дерябина С.А. (РУДН) Фонетические игры на занятиях по РКИ	...149
Сы Ян, Романова Т.Ю. (РУДН) Особенности обучения русской грамматике на начальном этапе в китайской аудитории	...153
Тугова Ю.А. (РУДН) Учет этнолингвистической специфики испаноговорящих школьников-билингвов как путь к оптимизации обучения русскому языку	...156
Фан Нгок Шон (РУДН) Социальные сети как новый источник неологизмов	...160
Хагвердилу М., Тальбина Е.В. (РУДН) К вопросу об изучении русских фразеологизмов в иранской аудитории	...163
Хассан Мергани Ш.Х. (РУДН) Трудности при изучении русского языка арабскими студентами	...167
Христу М., Тальбина Е.В. (РУДН) Обучение аудирования: проблемы и пути их преодоления	...170
Хрусталева А.В. (РУДН) О синтаксических свойствах кириллических хэштегов	...174
Царёва Д.В., Чернова Н.В. (РУДН) Применение наглядности при обучении студентов-иностранцев фразеологическим единицам	...177
Чартисатиан Р. (РУДН) Межъязыковая лакунарность лексико-семантической группы глаголов приготовления пищи в тайском и русском языках	...179
Чжан Лицзюань (РУДН) Анализ этикетных формул обращения в зависимости от возрастного, конфессионального, социального, гендерного, семейного статуса	...181
Чинь Тхи Зыонг (РУДН) Фонетико-интонационные особенности разговорного стиля в современном русском языке	...184
Чыонг Тхи Ми Линь, Митрофанова И.И. (РУДН) Организация процесса обучения лексике на занятиях по русскому языку во вьетнамской аудитории	...188

Научное издание

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

Издание подготовлено в авторской редакции

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

Подписано в печать 06.06.2017 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 11,4. Тираж 100 экз. Заказ 968.

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