

АДЫГЕЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Международный факультет

*Материалы заочной
Международной
научно-практической
конференции*

**ЯЗЫК,
ТЕКСТ И КУЛЬТУРА:
ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ
И ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

Майкоп
2017

Министерство образования и науки Республики Адыгея
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
Международный факультет

ЯЗЫК, ТЕКСТ И КУЛЬТУРА: ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Материалы заочной международной научно-
практической конференции
(25 ноября 2017 года)*

*Публикуется по решению редакционно-издательского совета
Адыгейского государственного университета*

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР:

Напцок М.Р. – кандидат филологических наук, доцент

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Тлехатук С.Р. – кандидат филологических наук, доцент

Куваева А.А. – кандидат педагогических наук, доцент

Тлевцежева М.М. – кандидат филологических наук, доцент

Ферхатова З.К. – кандидат педагогических наук, доцент

Меретукова М.М. – кандидат филологических наук, старший преподаватель

Сапиева С.К. – кандидат филологических наук, старший преподаватель

Хавдок А.Н. – кандидат филологических наук, ассистент

Я41 «Язык, текст и культура: проблемы лингвистики и изучения русского языка как иностранного» : материалы заочной Международной научно-практической конференции (Майкоп, Адыгейский государственный университет, 25 ноября 2017 года) [Электронный ресурс] : материалы конференции / Адыгейский государственный университет, Международный факультет. – Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf : 81 с.). - Майкоп: ЭлИТ, 2017. – Режим доступа <http://201824.selcdn.ru/elit-063/index.html>. Сист. требования: Adobe Reader; экран 10'.

ISBN 978-5-6040306-2-2

В сборнике представлены материалы Международной научной конференции «Язык, текст и культура: проблемы лингвистики и изучения русского языка как иностранного», состоявшейся в Адыгейском государственном университете 25 ноября 2017 года.

В статьях участников конференции рассмотрены актуальные проблемы современной лингвистики, теории и практики преподавания русского языка как иностранного, лингвокультурологические аспекты межкультурной коммуникации, вопросы межкультурной коммуникации в процессе обучения русскому языку как иностранному, проблемы текста как объекта филологического анализа и ресурса обучения в практике преподавания филологических дисциплин, а также анализа и интерпретации текста в иностранной аудитории.

Материалы конференции предназначены для филологов, лингвистов, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов, а также для всех, кто интересуется вопросами лингвистики, русского языка и методики его преподавания.

УДК [81'271:811.161.1](063)

ББК 81.411.2-96л0

***Редакционная коллегия за содержание научных докладов ответственности не несет.
Статьи печатаются в авторской редакции без исправлений.***

ISBN 978-5-6040306-2-2



9 785604 030622

© ФГБОУ ВО "АГУ", 2017
© Коллектив авторов, 2017
© Оформление электронного издания ООО "ЭлИТ", 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

_Тoc502325634

I. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	5
Ардаматская Е.Н. Лингвистический аспект фоно-силлабической структуры аббревиатур	5
Доу Чуньяо Изучение образных слов с семантикой «возраст» в китайском языке	8
Лина Юй Метафора в сфере экономики	11
Сапиева С.К. Кавказская лексика как идентифицирующий фактор кавказскости	14
Хабекирова З.С., Ферхатова З.К., Адзинова Ф.С. Деепричастие как формирующий член обстоятельственной конструкции	17
II. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	20
Кай Янь Наименование эмоции удивления в русском языке на фоне китайской культуры: лингвокультурологический аспект.....	20
Панькина Ю.А., Белянин В.П. Языковая личность переводчика примарно-эстетического и примарно-эмоционального текста: к проблеме выделения эмоционально-смысловой доминанты	23
III. ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ И ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	27
Нуриева С. Г. Разноструктурность языков как препятствие в изучении русского языка как иностранного	27
Черницына Т.В. Обучение деловой коммуникативной культуре иностранных студентов (довузовский этап)	29
IV. ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ АВТОРА – ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ – КУЛЬТУРА	31
Авдеева О.И., Гулина Е.В. К вопросу об интерпретации фразеологизмов и устойчивых выражений в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин»	31
Бугакова Н.Б. Некоторые особенности индивидуально-авторского восприятия православных праздников И.С. Шмелевым	35
Лозовская Е.И. Значение грамматических церковнославянизмов в идиолекте М.И. Цветаевой (на примере формы звательного падежа)	38
Напцок Б.Р., Напцок М.Р. Художественный текст Чарльза Диккенса в восприятии Владимира Набокова	41
V. АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ	44
Привалова И.В. Особенности работы с аутентичными текстами в процессе изучения русского языка студентами-медиками.....	44
VI. ТЕКСТ КАК РЕСУРС ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.....	46
Архипова И.В., Беданоква З.К., Сокур Е.А. О пособиях по языку специальности для иностранных студентов филологического профиля	46
Напцок Б.Р., Напцок М.Р. Словотворчество писателей русского зарубежья в практике преподавания филологических дисциплин	48
VII. НОВОЕ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	51
Антонякова Д. Фразеология как способ мотивации в изучении русского языка	51
Бокатина Ю.И. К вопросу об интерактивных методах обучения русскому языку как иностранному	54
Корочкина Е.В. Работа с лексическим материалом при обучении иностранных студентов-магистров технического профиля	57
Родионова Т.В. Структурный характер профессионально-ориентированных языковых знаний.....	60
Сапиева С.К., Меретукова М.М. Закономерности формирования коммуникативных умений при обучении РКИ	62
Сокур Е.А., Шеожева Б.А. Использование различных способов семантизации лексических единиц в практике преподавания русского языка в иностранной аудитории	65
Тлевцежева М.М. О преподавании русского языка как иностранного на современном этапе.....	67
Устинов А.Ю. Использование музыкальных источников речи общекультурной направленности в обучении РКИ	70
Хавдок А.Н. Приемы совершенствования слухо-произносительных навыков арабоязычных студентов в процессе усвоения гласных звуков русского языка	73
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	78



I. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Е.Н. Ардаматская

Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы МЧС России,
г. Санкт-Петербург

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОНО-СИЛЛАБИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ АББРЕВИАТУР

Аннотация: В статье рассматривается особая группа лексических сокращений – акрофонические аббревиатуры, или акронимы. Целью работы является анализ фоно-силлабической структуры акронимов, который позволяет вывести некоторые общие закономерности их фонетической реализации. При этом отмечается, что характер реализации акронимов в речи определяется в первую очередь фонетической системой и фонотактическими правилами языка.

Ключевые слова: теория аббревиации, аббревиатура, фоно-силлабическая структура, акронимы, фонотактические правила языка.

Фоно-силлабическая структура аббревиатур остается одной из наименее изученных и слабо освещенных проблем в теории аббревиации. Основная трудность выведения общих закономерностей произношения сокращений заключается, по-видимому, в большом разнообразии типов аббревиатур, с одной стороны, и в отсутствии жестких норм их произношения – с другой.

В данной статье рассматривается особая группа лексических сокращений – акрофонические аббревиатуры или акронимы. Под акронимами понимаются аббревиатуры, образованные из инициальных или любых других фрагментов многокомпонентного словосочетания, имеющие силлабическую структуру, отвечающие орфоэпической норме языка и оформленные прописными буквами [2: 19].

Тенденция к фонетической реализации аббревиатур единогласно отмечается исследователями в разных языках [1; 3; 4; 5; 6]. Фонетическая аккомодация графических сокращений – важное свидетельство продолжающейся эволюции аббревиатур. Можно с определенной уверенностью констатировать универсальность этой тенденции в развитии аббревиации.

Предпосылкой фонетической реализации акронимов служит их внешнее сходство с узуальными словами. Важнейшим отличительным свойством акронимов как раз является удобопроизносимость, то есть соответствие или приближение к орфоэпической норме языка.

В то же время акронимия как способ словообразования находится в стадии становления и не имеет установившихся произносительных норм, вследствие чего возможны варианты их произношения [6; 7; 9; 10; 11]. Однако вариативность произношения не препятствует фонетической актуализации акронимов в связи с широким употреблением их в устной речи.

При рассмотрении конструктивно-комбинационных возможностей акронимов отчетливо прослеживается тенденция использования самых разнообразных фрагментов исходного словосочетания. Многообразие структурных типов обусловлено стремлением к созданию удобопроизносимых единиц. Поскольку существуют более или менее удобные и относительно труднопроизносимые сочетания звуков, редукция и выбор фрагментов, а также их аранжировка производится с учетом фоно-силлабической структуры результирующего



акронима. Для акронимов характерно чередование согласных и гласных, что позволяет приблизить их фонетическую структуру к фонетической структуре слова. Одновременно учитывается позиционная сочетаемость фонем в акрониме. То есть при создании акронимов имеется в виду соблюдение фонотактических правил с целью добиться соответствия полученной единицы орфоэпической норме языка.

Большую роль играет наличие в языке фонетических аналогов, то есть узуальных слов, совпадающих с данным акронимом по фонетической структуре. В этом случае произношение акронима носит более определенный характер: HIRL, SWIR, MIRV, SADE, NAST, VATE, CASP, SLAR, STARP, SORD, MERT, SPERT и т. п.

Акроним – вторичная номинативная единица. Он создается на основе графического и фонетического материала исходного словосочетания. Однако фонетическая структура акронима складывается на базе его собственной графики и не зависит от фонетической структуры элементов словосочетания. Различные по статусу фрагменты организуются в слоги внутри акронима: STRADAP – STorm RAdar DAta Processor. При сопоставлении акронима STRADAP с исходным словосочетанием в его составе можно выделить начальные буквы слова STorm /ST/, слоги слов RAdar и DAta /RA, DA/ и инициал слова Processor /P/. Все эти фрагменты объединяются в акрониме в два слога STRADAP.

В акрониме SMALGOL – SMall-computer ALGOrithmic Language представлены начальные буквы SM /SMall-computer/, два первых слога ALGO /ALGOrithmic/ и инициал L /Language/. Акроним имеет двусложную силлабическую структуру, при этом слоги AL и GO от слова ALGOrithmic в акрониме SMALGOL сливаются с другими фрагментами и теряют свою самостоятельность.

Приведенные примеры весьма характерны для акронимии. Фрагменты слов исходного словосочетания образуют слоги внутри акронима

независимо от того, представлены они инициалами, несколькими буквами, стяжениями или слогами. При фонетической реализации все они осмысляются как буквы, составляющие акроним, и произносятся в зависимости от их взаимного расположения. В результате силлабическая структура акронима не соответствует слогам усеченных элементов.

Характер реализации акронимов в речи определяется в первую очередь фонетической системой и фонотактическими правилами языка. Фрагменты слов, слитые воедино в акронимах, подвергаются фонетическим изменениям в зависимости от нового окружения: в акрониме FLASH – Factual Lines About Submarine Hazards безударная A /About/, попав в ударную позицию, произносится как [æ]. Инициалы S и H /Submarine Hazards/ образуют буквосочетание SH и произносятся как [ʃ]. Таким образом, акроним FLASH произносится сообразно собственной графике. В структуре акронима SAGE – Semi-Automatic Ground Environment инициал A /Automatic/ произносится по правилу открытого слога как [ei]. Инициал G /Ground/, попав в иное фонетическое окружение, меняет свое произношение на [dʒ]. Акроним SAGE по правилам английской орфоэпии произносится [seidʒ]. Приведенные примеры наглядно показывают, насколько велика роль графической оболочки акронима для его фонетической реализации.

Аналогичность структурной модели акронима внешнему облику узуального слова органично связана с аналогичностью на фонетическом уровне, поскольку, чем ближе полученные единицы к элементам естественного языка, тем больше у них шансов закрепиться и распространиться [8: 63].

Анализ фоно-силлабической структуры акронимов позволяет вывести некоторые общие закономерности их фонетической реализации [2: 58-59]:

- в языке существуют фономорфологические аналоги, позволяющие произнести акроним в соответствии с языковой нормой /NAST; SLAST; DARB; MARV; MERT; GERM и др. /;



• определенная часть акронимов является названиями систем, механизмов, организаций, которые произносятся так же, как фонетические слова /MAMOS; DATICO; CONTAC; MARECS и др. /;

• значительная часть акронимов является омонимами узуальных слов и имеет соответствующую графику и произношение /WIRE; HEAP; DOUCHE; SABRE; APE и т. д./;

• существует специфическая группа акронимов-омофонов, которые по звучанию совпадают с узуальными словами, но несколько отличаются от них графической формой /PLASTEC; EDITAR; AMASE; ACTER/;

• имеются аббревиатуры, которые потенциально могут быть реализованы фонетически, что также необходимо учесть при

усиливающейся тенденции аббревиатур к произносимости и их широком использовании в устной речи /JATF; IRDS; CIWS; HANST и т. п./.

Таким образом, регулирующее влияние лингвистической системы на аббревиацию проявляется на фонетическом уровне. Конструктивно-комбинационные возможности системы направлены на создание словоподобных единиц. Большую роль играет наличие в естественном языке фонетических аналогов, по образцу которых строятся акронимы. Разнообразие структурных типов обусловлено стремлением к удобопроизносимости и соблюдению фонотактических правил языка. Анализ фоно-силлабической структуры акронимов подтверждает тенденцию аббревиатур к фонетической реализации.

Библиографический список:

1. Алексеев, Д.И. Сокращенные слова в русском языке / Д.И.Алексеев. – Саратов, 1979. – 328 с.
2. Ардаматская, Е.Н., Просяникова О.И. Акронимия как форма адаптивности языковой системы. Монография /Е.Н. Ардаматская, О.И.Просяникова. – Санкт-Петербург, ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – 90 с.
3. Арнольд, И.В. Образование акронимов в современном английском языке – пример самонастройки лексической системы / И.В. Арнольд // Вопросы структуры английского языка в синхронии и диахронии. – Вып. 4. Взаимодействие языковых структур в системе. Межвузовский сборник. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – С. 197-202.
4. Баранова, Л.А. Терминологические проблемы аббревиации / Л.А.Баранова //Русский язык и литература: проблемы изучения и преподавания. – К., 2014. Вып. 8. С. 4 – 9. [Электронный ресурс]// Режим доступа: <http://uaupryal.com.ua/scientific-section/terminologicheskie-problemyi-abbreviatsii/>, дата доступа – октябрь 2017.
5. Даниленко, В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания / В.П. Даниленко. – М: Наука, 1977. – 246 с.
6. Борисов, В.В. Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках / В.В. Борисов. – М.: Воениздат, 1972. – 320 с.
7. Лашкова, Г.В. Аббревиация как один из способов пополнения терминологического фонда современных языков (на материале терминологии вычислительной техники в английском и русском языках) / Г.В. Лашкова: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Саратов, 1983. – 17 с.
8. Лейчик, В.М. Люди и слова / В.М. Лейчик. – М.: Наука, 1982. – 177 с.
9. Лейчик, В.М. Пиар и другие аббревиатуры / В.М. Лейчик // Русская речь. – 2002. – № 5. – С. 40–44.
10. Шаповалова, А.П.. Аббревиация и акронимия в лингвистике / А.П.Шаповалова. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2003. – 350 с.
11. Шевчук, В.Н. Военно-терминологическая система в статике и динамике/ В.Н. Шевчук: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. Москва,1985. – 43 с.



Доу Чуньяо
Институт языкознания РАН, г. Москва

ИЗУЧЕНИЕ ОБРАЗНЫХ СЛОВ С СЕМАНТИКОЙ «ВОЗРАСТ» В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: В статье рассматриваются образные слова, являющиеся дополнительным наименованием возраста в китайском языке. Анализ представленной лексики позволяет разделить ее на группы слов, выражающих возраст человека с помощью описания его внешности, физиологического состояния, а также древних традиций и этикетов.

Ключевые слова: китайский язык, образные слова, семантика, понятие «возраст».

В китайском языке существует много слов, которые являются дополнительным, образным, наименованием для возрастного периода, названием конкретного возраста. Например: 总角 (букв. *волосы рожками; волосы, связанные пучками*), 垂髻 (букв. *носить свисающие волосы*) и т. д. Эти слова очень ценные для изучения представления китайцев о понятии «возраст», в связи с этим стоит их рассмотреть.

1. Выражение возраста с помощью описания внешности человека.

1) Выражение возраста с помощью описания волос.

А) с помощью описания причёсок.

总角 (букв. *волосы рожками; волосы, связанные пучками*), означает период «детство» или детей. Древние китайские дети обычно разделяли волосы на левую и правую половину, завязывали узел на макушке, как два бараньих рога, поэтому китайцы так называли эту причёску. В древнем и современном китайском языке слово 总角 является дополнительным, образным названием детства или детей.

垂髻 (букв. *носить свисающие волосы*), означает период «детство» или детей. Древние китайские дети не увязывали волосы в пучок, они просто носили свисающие волосы. Слово 垂髻 (букв. *носить свисающие волосы*) употребляется для обозначения детства или детей с периода династии Дзин (265-420 гг.). Великий китайский поэт Тао Юаньмин написал известные стихи 并怡然自乐, 黄发垂髻 (русский перевод: *Старик и дети очень весёлые и испытывают внутреннее удовлетворение*). В современном китайском языке слово 垂髻 (букв.

носить свисающие волосы) является образным названием детства или детей.

卅岁 (букв. *в возрасте, когда носят свисающие волосы и волосы, связанные пучками*), означает период «детство» или детей. Это типичная древняя китайская детская причёска: волосы свисающие и связанные пучками. Иероглиф 卅 очень образно и явно выявляет модель этой причёски. В современном китайском языке слово 卅岁 (букв. *в возрасте, когда носят свисающие волосы и волосы, связанные пучками*) очень редко употребляется.

Б) с помощью описания цвета волос.

В таком случае выражается только старость с помощью описания цвета волос: 皓首 (букв. *седая голова*), 黄发 (букв. *пожелтевшие волосы*), 垂白 (букв. *с сединой*), 斑白 (букв. *с проседью*), 戴白 (букв. *убелённый сединой*) и 白首 (букв. *белая голова*). Слова 斑白 (букв. *с проседью*) и 戴白 (букв. *убелённый сединой*) в современном китайском языке очень редко употребляются.

В) с помощью описания головных украшений.

及笄 (букв. *использовать шпильки для волос*), означает девушку возраста 15 лет. В древнем Китае, если девушка уже могла использовать шпильки для волос, это обозначало, что она уже в возрасте 15 лет. В возрасте 15 лет в древнем Китае девушка должна была выйти замуж. В современном китайском языке это обозначает, что женщина в возрасте, когда принято выдавать замуж. В современном китайском языке слово 及笄 (букв. *использовать шпильки для волос*) обозначает молодость девушки.



弱冠 (букв. обряд надевания шапки), означает молодого мужчину возраста 20 лет. В древнем Китае, если мужчине исполнилось 20 лет, надо было провести обряд совершеннолетия, церемонию надевания шапки по достижении юношей совершеннолетия, т. е. он должен был носить взрослую шапку. В современном китайском языке слово 弱冠 (букв. обряд надевания шапки) обозначает мужчину возраста 20 лет.

2) Выражение возраста с помощью описания кожи.

赤子 (букв. красное тело), означает новорожденных младенцев. Иероглиф 赤 обозначает красный цвет. Когда младенец только родился, цвет кожи его тела – красный, поэтому слово 赤子 (букв. красное тело) обозначает новорожденных младенцев. Здесь выражается типичное представление китайцев о внешности новорожденных младенцев. В современном китайском языке слово 赤子 (букв. красное тело) обладает переносным значением и обозначает дух у кого-нибудь очень чистый, как у детей.

冻梨 (букв. мороженая груша), означает старость или стариков. Кожа лица стариков очень чёрная, как мороженая груша. Образ слова 冻梨 (букв. мороженая груша) создаётся на растительной метафоре. В современном китайском языке, по данным «Национального корпуса современного китайского языка», отсутствует предложение, в котором слово 冻梨 (букв. мороженая груша) обозначает тему возраста.

鲑背 (букв. спина японской скумбрии), означает стариков. У стариков пятнистая и дряблая спина, как спина японской скумбрии. Образ 鲑背 (букв. спина японской скумбрии) создаётся на зооморфной метафоре. В современном китайском языке, по данным «Национального корпуса современного китайского языка», отсутствует предложение, в котором слово 鲑背 (букв. спина японской скумбрии) обозначает тему возраста.

2. Выражение возраста с помощью описания физиологического состояния человека.

韶龀 (букв. смена молочных зубов), означает детей возраста 7-8 лет. Молочные зубы – первый комплект зубов у людей и многих других млекопитающих. Первый зуб появляется у ребенка на шестом месяце жизни. К трем годам прорезываются почти все молочные зубы. В шесть-семь лет молочные зубы начинают замещаться первыми постоянными зубами, т. е. это период смены молочных зубов. В древнем китайском языке иероглиф 韶 обозначает смену молочных зубов у мальчиков, а иероглиф 龀 обозначает смену молочных зубов у девочек. В современном китайском языке слово 韶龀 (букв. смена молочных зубов) является устаревшей единицей, по данным «Национального корпуса современного китайского языка», отсутствует предложение, в котором слово 韶龀 (букв. смена молочных зубов) обозначает детей возраста 7-8 лет.

儿齿 (букв. молочные зубы в старости), означает долговечность людей или долговечных стариков. У стариков атрофия десен, зубы в таком случае выглядят как молочные зубы у детей. Древние люди из-за недостатка научного знания по ошибке считали, что у стариков снова выросли новые молочные зубы. Слово 儿齿 (букв. молочные зубы в старости) в связи с этим часто употребляется для обозначения стариков. В современном китайском языке слово 儿齿 (букв. молочные зубы в старости) уже не употребляется.

3. Выражение возраста с помощью описания древних традиций и этикетов.

Рассмотрим такие единицы 舞勺 (букв. танцевать гражданский танец) и 舞象 (букв. танцевать гражданский военный танец).

舞勺 (букв. танцевать гражданский танец), означает молодого человека возраста 13 лет. 舞象 (букв. танцевать гражданский военный танец), означает молодого человека возраста 15 лет.



舞勺 и 舞象, на самом деле представляют собой названия китайского гражданского танца. В древнем Китае существовали два типа танца: танец без оружия и танец с оружием. Таким образом, 舞勺 – это танец без оружия, танцуют только те люди, которым исполнилось 13 лет. 舞象 – это танец с оружием, танцуют те люди, которым исполнилось 15 лет. Поэтому 舞勺 означает молодого человека возраста 13 лет, 舞象 означает молодого человека возраста 15 лет.

Рассмотрим такие единицы, как 杖家 (букв. лицо, которому разрешалось ходить с посохом по своему двору), 杖乡 (букв. *лицо, которому разрешалось ходить с посохом по деревне*), 杖国 (букв. *лицо, которому разрешалось ходить с посохом по территории всего государства*), 杖朝 (букв. *лицо, которому разрешалось являться к царскому двору с посохом*).

杖家 (букв. лицо, которому разрешалось ходить с посохом по своему двору), означает возраст 50 лет или людей возраста 50 лет. 杖乡 (букв. лицо, которому разрешалось ходить с посохом по деревне), означает возраст 60 лет или людей возраста 60 лет. 杖国 (букв. *лицо, которому разрешалось ходить с посохом по территории всего государства*), означает возраст 70 лет или людей возраста 70 лет. 杖朝 (букв. *лицо, которому разрешалось являться к царскому двору с посохом*), означает возраст 80 лет или людей возраста 80 лет.

Данные единицы происходят из «Ли Цзи». «Ли Цзи» – записки о совершенном порядке вещей, правления и обрядов, одна из книг конфуцианского «Пятикнижия», тексты которой регламентируют общественные отношения, религиозные обряды, сведения о системе правления древних китайских императоров, о древнем календаре и т. д. Слово 杖家 обозначает тех людей возраста 50 лет, которым разрешалось ходить с посохом по своему двору; слово 杖乡 обозначает тех людей возраста 60 лет, которым разрешалось ходить с посохом по деревне; слово 杖国 обозначает тех людей возраста 70 лет, которым разрешалось ходить с посохом по территории всего государства; слово 杖朝 обозначает тех людей, которым разрешалось с посохом являться ко двору императора. Этот древний китайский порядок выражает уважение к старикам. В этом проявляется типичный этикет древних китайцев.

Выводы. Тема возраста может быть представлена в фокусе описания или использована для характеристики других явлений, так или иначе связанных с темой возраста. В русском языке такие единицы являются прямыми названиями, а в китайском языке существуют отмеченные нами образные слова.



Лина Юй

Ланьчжоуский университет, г. Ланьчжоу, Китай

МЕТАФОРА В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ

Аннотация: С развитием рыночных отношений в России возникло огромное количество слов, которые отражают новую экономическую деятельность и явления. При этом значительную роль в формировании экономической лексики играет метафора. В данной статье рассматриваются разные типы метафоры в экономической лексике.

Ключевые слова: экономическая лексика, метафора, животная метафора, цветовая метафора, метафорическое значение.

Экономика является самой быстро меняющейся сферой из разных социальных областей, поэтому лексика, отражающая экономику, развивается тоже быстро. Все слова и словосочетания по экономике составляют запас экономической лексики. Бурные общественно-экономические сдвиги в последние десятилетия привели к коренному изменению общественного уклада в России, что естественно, изменение и развитие экономики в обществе породили множество новшеств.

Перенос наименований по сходству внешних признаков, места расположения, формы предметов, вкуса, а также выполняемых функций происходит в результате возникновения сходных образных ассоциаций между предметом, уже имеющим наименование, и новым, который нужно назвать. Метафорическое значение не только служит средством оценки, но и выполняет номинативную функцию.

В экономической лексике метафора играет значительную роль. При метафорическом способе образования экономических слов метафора выступает как средство выражения экономического понятия по какому-то сходству. В этой статье рассматриваются три типа метафоры в экономической лексике.

1) Животные метафоры в экономической лексике

Бычий рынок, медвежий рынок

Эти метафоры в сфере экономики производятся по сходству привычек между людьми и животными, т. е. животная метафора имеет в виду модель «животное – человек».

Слова «бык» и «медведь» являются стилистически нейтральными, их употребление зафиксировано во многих экономических словарях. Они активно употребляются на валютном рынке и образуют производные сочетания: *бычий рынок* (рынок быков), *медвежий рынок* (рынок медведей) и *защищенный медведь*. Оба значения слов «бык» и «медведь» возникли в Лондоне в начале XVIII века.

Бычий рынок (рынок быков) – в этом рынке курсы ценных бумаг и товаров растут; *медвежий рынок* (рынок медведей) – в этом рынке курсы ценных бумаг и товаров снижаются; *защищенный медведь* – продавец, имеющий акции в наличии и играющий на понижение.

2) Цветовые метафоры в экономической лексике

Цветовая метафора часто встречается при метафоризации, потому что цвета дают человеку прямое явление. Некоторые цвета выражают удобное чувство, а другие – печальное чувство. Именно цвета имеют визуальные эффекты, они легко производят глубокое впечатление на людей, одновременно разные цвета проявляют разные эмоции людей и далее производят метафорические смыслы цветов. При этом мы часто встречаем цвета *белый*, *черный* и *серый*.

Белая зарплата

Белая зарплата употребляется в значении «законно выплачиваемая работодателем и получаемая работником заработная плата, с которой уплачены все установленные налоги». Словосочетание появилось в 1998 году (до этого



говорили «зарплата белыми деньгами») для противопоставления *черной зарплате*.

Черный рынок

Метафора *черный рынок* употребляется в значении «рынок товаров, валюты, ценных бумаг, функционирующий в скрытой форме, так как на нем осуществляется торговля запрещенными, дефицитными, ворованными, незаконно приобретенными товарами либо торговля ведется лицами, не желающими торговать открыто».

Серый рынок (англ. grey market)

Серый рынок употребляется в значении «неофициальная котировка и обмен ценных бумаг по их ожидаемому курсу до официального выпуска на биржу».

Золотые наручники (англ. golden handcuffs)

Метафора *золотые наручники* имеет значение «финансовые стимулы, применяемые для того, чтобы уговорить ведущего сотрудника не уходить из компании; при переходе в другую компанию такой сотрудник обязан по соглашению, подписанному им с руководством своей компании, возратить значительные премиальные суммы, выплаченные ему ранее за время работы».

Подобные метафоры в экономической лексике: *зеленая революция*, *золотая акция* и другие.

3) Другие метафоры в экономической лексике

Теневая экономика

Словосочетание *теневая экономика* употребляется в значении «экономические процессы, которые не афишируются, скрываются их участниками, не контролируются государством и обществом, не фиксируются официальной государственной статистикой». Прилагательное *теневой* произведено от существительного *тень*, переносное значение слова *теневой* – «незаконная деятельность». Словосочетание *теневой бизнес* употребляется в

значении «незаконная предпринимательская деятельность».

Валютная корзина (англ. currency basket)

Экономический термин *валютная корзина* употребляется в значении «метод установления валютного паритета и определения средневзвешенного курса одной валюты по отношению к определенному набору иностранных валют».

ВЫВОД

Метафора – один из основных приемов познания объектов действительности, их наименования, создания художественных образов и порождения новых значений. Она выполняет когнитивную, номинативную, художественную и смыслообразующую функции. Множество экономических лексем в русском языке образованы метафорически или применяются метафорически.

Много метафор может быть мотивировано как русскими, так и заимствованными образцами. Большое количество метафорических слов являются кальками, то есть дословными эквивалентами соответствующих английских выражений (например, словосочетание *мертвый рынок* имеет английский аналог *dead market*). Это обусловлено тем, что английский язык служит основным источником заимствований в формировании экономической лексики. С развитием экономической глобализации, тесными взаимосвязанными отношениями между странами иноязычные слова легко входят в культуру другой страны. Заимствованные слова в целом соответствуют синтаксису, морфологии и правилам словообразования русского языка. Метафорические значения в экономической лексике способствуют более легкому и образному пониманию трудных понятий в сфере экономики.

Библиографический список:

1. Бункина, М.К., Семенов, В.А. Экономика и психология / М.К.Бункина, В.А. Семенов – М.: Дело и Сервис, 1998. – 397 с.



2. Валгина, Н.С. Современный русский язык: Синтаксис: Учебник / Н.С.Валгина. – 4-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2003. – 416 с.
3. Евстифеева, М.В. Биржевая зоология: метафора в терминологии валютного рынка / М.В. Евстифеева // Русская речь. – 2007. – № 2. – С. 55-58.
4. Макарычев, В. «Взорванная сессия» // РГ. – 2013. – № 7. – С. 8.
5. Дьяков, А.И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке [Электронный ресурс] // А.И. Дьяков. Язык и культура. – Новосибирск, 2003. С. 35-43. Режим доступа: <http://www.philoiogy.ru/linguistics2/dyakov-03.htm>



С.К. Сапиева

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

КАВКАЗСКАЯ ЛЕКСИКА КАК ИДЕНТИФИЦИРУЮЩИЙ ФАКТОР КАВКАЗСКОСТИ

Аннотация: Статья посвящена анализу кавказской лексики, использующейся для идентификации кавказскости. Кавказизмы рассматриваются на материале литературных произведений русского прозаика Г.Л. Немченко, в которых автор создает многомерный художественный образ Кавказа.

Ключевые слова: кавказская лексика, кавказизмы, идентифицирующий фактор, кавказскость, Г.Л.Немченко, адыгизмы, этнокультурная маркированность, этнонимы.

Кавказская лексика, функционируя в русском языке и в русской речи, способствует диалогу культур разных этносов на Кавказе и представляет интерес как в рамках выявления её статуса среди заимствований вообще, так и для выяснения её лексико-семантической организации и представленности в языках Кавказа.

Под кавказской лексикой (кавказизмами) подразумеваются слова, которые вошли в русский язык или функционируют в русской речи жителей Кавказского региона [7: 10-11]. По происхождению они могут быть исконными для одного или более языков Кавказа или заимствованными из арабо-мусульманского мира и частично повторяться в языках народов Кавказа.

Признаком освоения заимствованных слов является их деривационная активность. Типичным словообразовательным гнездом для них являются гнезда онимов (*Кавказ*) и этнонимов (*черкес*). Они включают названия лиц (*кавказец, кавказовед, кавказолог, кавказофоб, кавказолюб*), названия наук, связанных с изучением (*кавказология, кавказоведение*) или отражают отношение к данному этносу (*кавказофобия, прокавказский*), а также признаков производные (*кавказский, по-кавказски*) и абстрагированные названия – например, *кавказскость* как термин для номинации кавказской идентичности, встречающийся в работах кавказских ученых-социологов и этнологов [6].

С другой стороны, в текстах разных писателей и прессе встречаются и окказиональные кавказизмы – например, абхазизмы у Ф. Искандера (*чегемец, чегемство, эндурство, эндурский, эндурец, эндуристость, доэндурил, эндургенция* [1: 12-13]), адыгизмы у А. Евтыха (*адыжка*), Ю. Чуюко (*Шибздикохабль*), Г. Немченко (*Асланобад* – городок, выросший на окраине Майкопа вокруг дома президента Аслана Джаримова, *адыгейскость*) и т. п.; игра слов на созвучии, особенно в разговорной речи молодежи (фамилия *Схапцежук* > *Схапцебабочка*).

К кавказизмам по функциональному признаку, очевидно, условно можно отнести такую группу жаргонизмов, которые отражают через мотивацию номинаций отношение к «лицам кавказской национальности». Так, согласно авторам «Словаря современного жаргона...», этот эвфемизм, пик активности употребления которого приходится на 1999-2000 годы, как отмечают исследователи, появился во времена перестройки «для обозначения выходцев с Кавказа, зачастую в уничижительном смысле – для характеристики «злых кавказцев» – бандитов, мошенников, нелегалов, криминальных элементов и проч.» [4: 73]. В настоящее время он полностью себя дискредитировал под влиянием волны протеста и неприятия этого «термина» как по существу (нет такой национальности), так и по своей негативной оценочности, хотя сама модель для обозначения представителя народа по этническому признаку стала активно внедряться



в прессу (ср., например, проходившую на ТНК программу «лица кубанских национальностей» и название книги проф. А. Малашенко «Рамзан Кадыров: российский политик кавказской национальности» (2009 г.) с явной позитивной коннотацией).

Напомним также, что слово «кавказец» известно в русской литературе со времен Кавказской войны (1775-1864) и имело несколько иное, можно сказать, романтическое значение. За долгие годы кавказских войн, которые вела Россия на Кавказе, сложился особый социальный тип кавказского армейского офицера, близкого к солдатской массе и не питающего вражды к народам, с которыми был прислан воевать на Кавказ. В Кавказской армии служили не только участники Отечественной войны 1812 г., но и сосланные декабристы. Воплощением лучших черт российской армии и являлся скромный тип «кавказца», человека бывалого, отважного и гуманного: «Кавказец есть существо полурусское, полуазиатское; склонность к обычаям восточным берет над ним перевес, но он стыдится её при посторонних, то есть при заезжих из России. Ему большей частью от 30 до 45 лет; лицо у него загорелое и немного рябоватое; если он не штабс-капитан, то уж, верно, майор. Настоящих кавказцев вы находите на Линии; за горами, в Грузии... < >. Настоящий кавказец человек удивительный, достойный всяческого уважения и участия» [5: 87-88]. Такой блестящий портрет «настоящего кавказца» оставил своим читателям М.Ю. Лермонтов в очерке «Кавказец», написанном в 1841 г., но не пропущенном при его жизни цензурой [2: 213].

Традицию великого писателя в достоверном описании горцев сегодня продолжает и современный русский прозаик Гарий Немченко. Уроженец Кавказа и кубанский казак по происхождению, Гарий Леонтьевич в своих текстах уделяет особое внимание Кавказу и его жителям. Одним из средств описания этноментальности и этнокультуры горцев в гипертексте писателя служит кавказская лексика.

Благодаря широкому использованию кавказизмов в своих текстах, Г.Л. Немченко

создает объемный, многомерный и, самое главное, реалистичный образ Кавказа и народов, населяющих его.

Вся кавказская лексика, присутствующая в его произведениях, взята из живой речи горцев. Со встречи, с приветствия начинается соблюдение всех правил, которые определяются принципами адыгэ хабзэ (адыгского этикета – прим. С.С.), поэтому в текстах писателя частотны кавказизмы, эксплицирующие традиционные обращения и описание знаков и жестов при приветствии и прощании. Г.Н. Немченко представляет нам, как общаются между собой горцы, и в то же время сам, в свойственной кавказцам манере, повествует об их жизни:

(1) *...автобус вдруг резко остановился, передняя дверь тут же открылась, и водитель громко сказал: - **Салям алейкум, Каплан! Входи!***

*– **Алейкум салям!** – послышалось впереди, и в салон поднялся седой, симпатичный человек с веселыми, добрыми глазами. Увидев Аскера, он поднял в приветствии руку и, улыбаясь, подошёл к старому солдату: -**Мое почтение тебе, уважаемый Аскер, да продлит Аллах твои дни!.. Любимцем Бога будь!***

*– **Благодарю тебя, Каплан,** – сказал старый солдат...– **Пусть у тебя всего будет вдвое, пусть Бог полюбит тебя не меньше...**[3: 434].*

(2) ***Бохуапце, дорогие мои. Пусть множится ваша отара!*** [3: 104]

Писатель также тонко подмечает специфику употребления междометий в речи горцев и имитации их звучания, выражающих разнообразные эмоции и чувства:

(4) *Как-то уже приходилось писать об этой особенности адыгской речи: **мужчины говорят – и будто слышишь булатный скрежет... Но женская речь! – И правда же: щebet птиц*** [3: 102].

(5) *Нынче же на узкой тропе, бывает, встречаются два народа, но ни один при этом не отягощен знанием характера другого, привычек его, давних традиций и недавно обретенного опыта... И каждого одолевают национальные амбиции, только они... **а-ей!*** [3: 289]



(6) Но вот, оказывается теперь, что с чувством исполненного долга, как говорится, Александр Сергеевич мог бы нести тогда и любимый свой самовар... **а-енасын!** [3: 74]

Часть кавказизмов, в частности – адыгизмов, употребляемых автором в тексте, выходит за рамки использования просто общеупотребительной лексики, и их даже можно отнести к глубинным слоям адыгской лексики, редко употребляемой для создания кавказского колорита: *зиусхан* (адыг. *зиусхын*) – «я тот, кто твою боль берет на себя»; *темир-казак* – «северный ветер»; *бецкогациг* – «посох»; *дунэй* – «белый свет»; *мардж* – «клич» и т. д.

В целом, благодаря вводу кавказизмов как идентифицирующего фактора кавказскости, создается этнокультурная маркированность текстов писателя.

В прозе Гария Немченко Кавказ изображен ненавязчиво, и в его описании весьма уместен когнитивно-значимый материал кавказской лексики разных тематических групп: онимы и этнонимы (*абадзехи*, *абазины*, *адыги* и т. п.);

слова, называющие предметы быта (*анэ* – стол; *бэлазь* – лопатка; *гомьль* – дорожная пища и т. п.); слова, называющие одежду и головные уборы (*сае* – женский национальный костюм; *ичиги* – мягкие кожаные сапоги и т. п.); блюда традиционной кухни (*пастэ* – мамалыга; *щипс* – соус; *щелям* – пышки и т. п.) и многое другое.

Кавказскую тональность образам горцев, помимо кавказской лексики, придают также жесты и интонации героев, различные ремарки, описание их внешности и характера, традиций, их поведения в различных ситуациях, использование кавказских пословиц и поговорок, отражающих особенности национального самосознания народа, включение в ткань произведений кавказского ономастикона и т. д. Все эти средства в индивидуально-авторском преломлении участвуют в формировании художественного образа Кавказа, перерастающего в центральный концепт индивидуально-авторской картины мира со всей гаммой когнитивных признаков, репрезентирующих его в текстах писателя.

Библиографический список:

1. Гурцкая, Г.Б. Авторские новообразования Ф.А. Искандера: функционально-прагматический и структурно-семантический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Г.Б. Гурцкая. – Майкоп, 2011. – 25с.
2. Лермонтовская энциклопедия. Гл. ред. В.А. Мануйлов. – М.: «Советская энциклопедия», 1981. – 784 с.
3. Немченко, Г.Л. Вольный горец. Повести и рассказы / Г.Л. Немченко. – Майкоп: Адыг. респ. кн. изд-во, 2010. – 440 с.
4. Словарь современного жаргона российских политиков и журналистов. М.: изд. ОЛМА-ПРЕСС, 2003.
5. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. Прохоров А.М. – М.: Советская энциклопедия, 1981.
6. Шадже, А.Ю. Феномен кавказской идентичности / А.Ю. Шадже // Очерки кавказской культуры / под ред. А.В. Дмитриева. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2001. – С. 128-145.
7. Шхалахо, С.Ш. Кавказская лексика в русском языке и в русскоязычных текстах (на материале адыгизмов): автореф. дис. ... канд. филол. наук / С.Ш. Шхалахо. – Майкоп, 2004. – 25 с.



З.С. Хабекирова, З.К. Ферхатова, Ф.С. Адзинова
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

ДЕЕПРИЧАСТИЕ КАК ФОРМИРУЮЩИЙ ЧЛЕН ОБСТОЯТЕЛЬСТВЕННОЙ КОНСТРУКЦИИ

Аннотация: В статье анализируется деепричастие, используемое в речи в качестве формирующего члена обстоятельственной конструкции. Рассматриваются грамматические особенности русских деепричастий несовершенного и совершенного вида, категория таксиса, процессность как способ представления таксисной функции.

Ключевые слова: деепричастие, обстоятельство, обстоятельственная конструкция, несовершенный вид, совершенный вид, таксис, процессность.

Специфика зависимых обстоятельственных конструкций объясняется особыми свойствами их формирующего члена – деепричастия. Деепричастия выражают не абсолютное, а относительное время, т.е. обозначают время не по отношению к моменту речи, а по отношению к моменту совершения другого действия, выраженного глаголом-сказуемым.

Деепричастия (или деепричастные обороты) могут относиться и к неличным формам глагола, а также к сказуемым безглагольных и безличных предложений: *Спорить, не слушая собеседников, бесполезно; У него была привычка вставать из-за стола и расхаживать по комнате, обдумывая следующую фразу; Он положил на колени котенка, давно уже тершегося у его ног, жалобно мяукая; Возвращаясь из школы, можно было зайти в кино на дневной сеанс; Разговаривая с отцом, она была уже совершенно спокойна* [2: 348].

Так как современные деепричастия по своему происхождению восходят к древнерусским кратким действительным причастиям, выражавшим соотносительное время, временное значение деепричастий и поныне рассматривается как значение одновременности, когда речь идет о деепричастиях несовершенного вида, или предшествования, если мы имеем дело с совершенным видом деепричастий. Однако развитие вида и вообще видовременных значений глагола отразилось и на деепричастии: деепричастия стали различаться не по времени, а по виду. Деепричастие несовершенного вида,

развившееся из кратких действительных причастий настоящего времени, стало вневременным, утратив значение настоящего времени: *Думая, идет* (т.е. идет и думает); *Думая, шел* (т.е. шел и думал).

Как уже отмечалось, вневременность деепричастия несовершенного вида рассматривается как одновременность с действием того глагола, к которому относится деепричастие, хотя оно, в зависимости от контекста, может выражать также действие, предшествующее глагольному и даже последующее за ним. В свою очередь деепричастие совершенного вида, обозначающее относительное прошедшее время и чаще всего выражающее прошедшее действие, предшествующее по отношению к действию глагола-сказуемого, может выражать также действие одновременное и даже последующее за действием глагола.

Деепричастие несовершенного вида большей частью выражает побочное, второстепенное действие, которое протекает одновременно с главным глагольным действием: *Вводя нас, так сказать, во владение, Бергер очень много суетился и кричал* (Куприн). Оно чаще употребляется с глаголами также несовершенного вида, хотя может сочетаться и с глаголом совершенного вида.

Относясь к глаголу несовершенного вида, деепричастие несовершенного вида обозначает побочное, второстепенное действие, совпадающее по своей длительности с



длительностью основного действия. Например: *Однако, размышляя таким образом, я продолжал передвигаться вперед* (Куприн).

Иногда деепричастие несовершенного вида вместе с глаголом несовершенного вида обозначает одно сложное действие, т. е. действие, выраженное деепричастием, включается в глагольное как его составная часть. Например: *... Но солнце еще светило, склоняясь к западу...* (Куприн). Таким образом, деепричастие несовершенного вида, относясь к глаголу несовершенного вида, обозначает одновременное действие, которое может быть параллельным с глагольным или включенным в него. Длительность действия глагола и действия деепричастия в таких конструкциях совпадают.

Следует отметить, что и деепричастие совершенного вида, подобно деепричастию несовершенного вида, может выражать действие или состояние, одновременное с действием глагола, к которому оно относится. Но для деепричастий совершенного вида, в отличие от деепричастий несовершенного вида, значение одновременности с глагольным действием несколько необычно. Оно связано с рядом грамматических условий, в том числе с видом самого глагола, к которому относится деепричастие.

Так как в деепричастиях отсутствует категория времени, ее место занимает грамматическое (синтаксическое) выражение таксиса. Первооткрыватели категории таксиса (Л. Блумфилд, Б. Ли Уорф, Р.О. Якобсон) эксплицировали её на материале языков (нивхский и хопи). Дальнейшее развитие теории таксиса осуществлялось в основном на материале русского, германских, романских языков, где он выражается на уровне конструктивного синтаксиса. Исследование таксиса на материале языков с его морфологическим выражением, то есть именно как самостоятельной категории глагола, не получило должного развития. Для этого, как отмечает А.В. Бондарко, используется:

синтаксическое соотношение главного и второстепенного сказуемого, передающее соотношение основного и сопутствующего действия; категория вида деепричастия, выражающего сопутствующее действие, в соотношении с видом основного глагола.

Деепричастия представляют собой особые формы, обладающие категориальным значением сопутствующего действия, зависимого от основного действия. Этот класс форм противопоставлен всем другим формам глагола, не имеющего данного признака как категориального. Категориальное значение зависимого сопутствующего действия становится базой оппозиции деепричастий несовершенного и совершенного вида по их таксисной функции. В русском языке временные отношения между финитной формой и деепричастием представлены двумя вариантами: отношение разновременности, отношение одновременности, что выражается видовым соотношением предикатов: разновременность выражается деепричастием от глагола совершенного вида, одновременность выражается деепричастием от глагола несовершенного вида. Русские деепричастия можно считать зависимой таксисной формой русского глагола. Таким образом, деепричастия совершенного вида выражают предшествование второстепенного действия по отношению к основному действию («Проснувшись, он встал и умылся»), реже одновременность. Деепричастия несовершенного вида передают одновременность («Отвечая на вопрос, он волновался»).

Процессность, выражаемая деепричастием, становится основным, наиболее специфическим способом представления таксисной функции. Процессность, в сочетании с категориальным значением сопутствующего действия, выражается деепричастием, выступает в особой сопроводительной разновидности, причём функции процессности и одновременности являются элементами единого семантического комплекса.

Библиографический список:

1. Бондарко, А.В. Функциональная грамматика / А.В. Бондарко. – Л., 1984. – 183 с.



2. Золотова, Г.А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса [Текст] / Г.А. Золотова. – Изд. 3-е, стер. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 440 с.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] // Режим доступа: www.ruscorgora.ru
4. Ханбалаева, С.Н. Алломорфизм выражения таксисных отношений / С.Н. Ханбалаева: Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. М., 2011.



II. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Кай Янь

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва

НАИМЕНОВАНИЕ ЭМОЦИИ УДИВЛЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ФОНЕ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: Статья посвящена анализу эмотивной лексики, выражающей эмоцию удивления в русском и китайском языках. Целью работы является обнаружение сходства и различий между русскими и китайскими наименованиями эмоции удивления, которые определяются на основе анализа словарных дефиниций. Лингвокультурологический аспект исследования помогает раскрыть культурно-национальную специфику языкового сознания русского и китайского народов.

Ключевые слова: эмотивная лексика, эмоции удивления, лингвокультурология, лингвокультурологический аспект, языковое сознание, словарная дефиниция, лексикографическая семантизация.

В современных лингвистических исследованиях анализ эмотивной лексики активно проводится в рамках лингвистики эмоций, когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. По мнению В.Н. Телия, лингвокультурология призвана исследовать и описать взаимодействие языка и культуры не только и не столько в её этнических формах, сколько в формах национальной и общечеловеческой культур в их современном состоянии или в определенные синхронные срезы этого взаимодействия [11: 216]. При этом лингвокультурологический анализ языковых или ментальных единиц в научном освещении «движется или сверху вниз: от знаков естественного языка – к их смысловым истокам, культурным корням, или снизу вверх: от изучения базовых слов культуры, её архаичных слов, через различные временные, исторические, социальные пласты – к языку как средству сохранения культуры, как форме её бытия» [3: 15].

Актуальность настоящего исследования обуславливается тем, что выявляются культурные различия в русской и китайской лингвокультурах, нашедшие своё отражение в наименованиях эмоций удивления по данным

словарных дефиниций. Как отмечает И.А. Стернин, «лексикографическое описание большинства лексических единиц языка уже проделано лексикографами и представлено в толковых словарях» [10: 21]. При этом учёный указывает на то, что лексикографическое значение отражает *лингвокультурное сознание* носителя языка, т.е. «сознание, отраженное, зафиксированное, актуализируемое в значениях языковых знаков» [10: 21] (выделено нами. – Я. К.). Цель исследования – показать сходства и различия между русским и китайскими наименованиями эмоции удивления, которые выявляются на основе анализа словарных дефиниций.

В рамках истории русского языка для слова *удивление* предлагаются две версии этимологического толкования. По мнению Н.В. Дорофеевой, словообразовательный элемент *-ди-* происходит от соответствующей индоевропейской основы **dyew* – ‘сиять’ /ясное небо, день/, является генетически связанным с латинскими существительным *deus* ‘Бог’ и прилагательным *divus* – ‘божественный’, с др.-инд. *Deva* – ‘бог’, авест. *daēui* – ‘демон’, хетт. *sius* – ‘имя божества’ и т. д. По другой версии, основа *-ди-* является родственной



древнеиндийскому *dhīh* – ‘религиозный помысел’. Так или иначе, в обеих версиях отмечается сакральный характер основы *-ди-*, отражающий первичную ассоциацию удивления с действием высшей силы [2: 24]. При функционировании основы *-ди-* в составе русских слов *диво, дивный, дивить* происходит расширение её значения посредством метафорического переноса имени непостижимой сакральной сущности на любое событие, вызывающее неожиданное изменение положения

дел в мире и воспринимаемое субъектом как странное, необычное и непонятное. Этот метафорический перенос сопровождается уподоблением психического ощущения при восприятии и осмыслении высшей силы, управляющей миром и переживанием эмоции удивления [2: 24].

Следует также рассмотреть словарные дефиниции *удивления* в русском языке (см. таблицу 1).

Таблица 1

Словарные толкования лексемы удивление в русском языке

№	НАЗВАНИЕ СЛОВАРЕЙ	СЕМАНТИЗАЦИЯ
1	Словарь В.И. Даля	слово не описано
2	Словарь Д.Н. Ушакова	‘состояние, вызванное сильным впечатлением от чего-нибудь, поражающего неожиданностью, необычностью, странностью или непонятностью’
3	МАС	‘состояние, вызванное сильным впечатлением от чего-л. необычного, неожиданного, странного, непонятного; изумление’
4	ТСРЯ С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой	‘это впечатление от чего-н. неожиданного и странного, непонятного’
5	БТС	1. ‘состояние, вызванное сильным впечатлением от чего-л. необычного, неожиданного, странного, непонятного’; 2. ‘изумление’
6	РСС	‘это состояние, вызываемое неожиданным впечатлением от чего-н. странного, непонятного’
7	Словарь Т.Ф. Ефремовой	1) ‘процесс действия по значению глаг. удивлять, удивляться’; 2) ‘результат такого действия; состояние, вызванное сильным впечатлением от чего-либо поражающего неожиданностью, необычностью, странностью’

Итак, по данным лексикографических семантизаций слова *удивление* можем сделать вывод, что удивление – это ‘психологическая реакция говорящего, вызванная какой-либо коммуникативной ситуацией, которая воспринимается и понимается как странная, необычная, непонятная, нестандартная или неожиданная’. При этом по данным словарных определений можем выделить следующие основные когнитивные свойства и формы проявления эмоции удивления: *впечатление, неожиданность, непонятность, необычность;*

внутреннее психологическое состояние и внешнее действие. Также эмоция удивления обусловлена тем, что она может рассматриваться в качестве ‘переходной, способной в последующем перерасти в другое психологическое состояние говорящего’, т. к. эмоция удивления – весьма краткое временное психологическое состояние, которое наступает внезапно и так же быстро проходит; эмоция удивления тесно связана с архетипическими оппозициями: *внутри – снаружи.*



Русское слово *удивление* в китайском языке можно перевести следующими эквивалентами: 惊奇 (букв. пер.: *удивление*), 惊讶 (букв. пер.: *удивление*), 吃惊 (букв. пер.: *удивление*). Отметим, что морфема 惊 в китайском языке относится в морфологической системе к глаголам, обозначая 'нейрофизиологическое состояние человека, вызываемое неожиданным впечатлением от чего-н. странного, непонятного' [9: 683]. Отсюда также можно заметить, что морфема 惊 состоит из двух частей: левая 忄 и правая 京, одна из которых передает значение иероглифа (левая 忄), а другая – звучание (правая 京). Левая часть данного иероглифа «忄» в китайском языке обозначает 'сердце, душа'.

Можно полагать, что эмоция *удивления* тесно связана с архетипическими оппозициями: *внутри – снаружи*.

Итак, результат исследования подтверждает, что сопоставительный анализ лексикографического описания наименований эмоций *удивления* в свете лингвокультурологического подхода помогает раскрыть культурно-национальную специфику языкового сознания русского и китайского народов. Словарные дефиниции эмоций *удивления* русского и китайского языков не только содержат этнокультурную информацию, но и отражают языковое сознание носителей языка и культуры, которое зафиксировано и актуализировано в значениях языковых знаков.

Библиографический список:

1. БТС – Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А.Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. 1536 с. [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://gufo.me/kuznes_a (Дата последнего обращения: 01.03.2017).
2. Дорофеева Н.В. Удивление как эмоциональный концепт: Автореф. дис... канд. филол. наук. Волгоград, 2002. – 19 с.
3. Ковшова М.Л. Культурная информация в семантике языковых знаков // Лингвокультурологические исследования: Языки лингвокультурологии: теория vs. эмпирия / Отв. ред. М.Л. Ковшова. М.: ЛЕНАНД, 2016. С. 27-36.
4. МАС – Словарь русского языка: В 4т. /АН СССР, Институт русского языка, под ред. А.П.Евгеньевой. М.: 1981. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.slovari.ru/default.aspx?p=240> (Дата последнего обращения: 01.03.2017).
5. РСС – Русский семантический словарь/ Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова; Под общей ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Азбуковник, 1998. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.slovari.ru/default.aspx?s=0&p=235> (Дата последнего обращения: 01.03.2017).
6. Словарь Ефремовой – Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.efremova.info/> (Дата последнего обращения: 01.03.2017).
7. Словарь Ушакова – Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н.Ушакова. М.: Терра-Терра, 1996. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://ushakovdictionary.ru/> (Дата последнего обращения: 01.03.2017).
8. Словарь Даля – Толковый словарь живого великорусского языка В.И.Даля. В 4 т. М.: Русский язык, 1978-1980. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://slovardalja.net/> (Дата последнего обращения: 01.03.2017).
9. ССКЯ – Словарь современного китайского языка. 6-е изд. Пекин: Деловая пресса, 2012.
10. Стернин И.А., Рудакова А.В. Психолингвистическое значение слова и его описание. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2011. – 192 с.
11. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.



Ю.А. Панькина
 Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва
 В.П. Белянин
 York Region Psychological Services, Toronto, Canada

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ПЕРЕВОДЧИКА ПРИМАРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО И ПРИМАРНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ТЕКСТА: К ПРОБЛЕМЕ ВЫДЕЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОЙ ДОМИНАНТЫ

Аннотация: В статье рассматривается языковая личность переводчика с точки зрения его субъективных тактик по преобразованию исходного текста. Анализ проводится на материале примарно-эстетических и примарно-эмоциональных текстов, к которым в первую очередь относятся тексты художественные и риторические. Выделение эмоционально-смысловых доминант переводов трагедии И.В. Гёте «Фауст» позволяет определить характер переводческих преобразований подлинника.

Ключевые слова: языковая личность, языковая личность переводчика, дискурс, текст, перевод, примарно-эстетический текст, примарно-эмоциональный текст, эмоционально-смысловая доминанта.

На сегодняшний день в филологии имеется солидный пласт научных работ по проблеме языковой личности: языковая личность изучается в свете различных типов дискурса — литературно-художественного, юридического, политического, медицинского, рекламного, бытового и так далее (в терминологии В.И. Карасика, это модельные типы языковой личности [5]). В последнее время определённое внимание уделяется и языковой личности переводчика.

Дело в том, что в настоящий момент наука о переводе является достаточно развитой областью знания: предпереводческий анализ, стратегии и техника перевода, а также оценка качества переводного текста составляют обязательный комплексный алгоритм переводческой деятельности. Множество вариантов переводческой интерпретации одного и того же исходного текста объясняется априорным явлением «переводной множественности» [8: 38], в особых случаях культурологического плана прибегают к прагматической адаптации перевода (например, адаптация для детской инокультурной аудитории [7: 57], адаптация по идеологическим соображениям [2] и так далее).

С одной стороны представляется, что в теории и практике перевода уже всё изучено, больше изучать нечего. Однако усиливающаяся антропоцентрическая направленность наук коснулась и науки о переводе. В центре внимания всё чаще находится сам переводчик и его субъективные тактики по преобразованию исходного текста. Это особенно касается сферы примарно-эстетических и примарно-эмоциональных текстов, куда в первую очередь входят тексты художественные и риторические [1]. Изучение субъективных переводческих решений позволяет дать более глубокое представление о скрытых мотивах переводчика как интерпретатора, имеющего собственное представление об эстетическом в языке перевода и обладающего собственным эмоциональным отношением к окружающей его действительности. В конечном счёте это позволяет более беспристрастно оценивать сам перевод: «Переводчик <...> привносит в текст (особенно художественный) элементы своего идиолекта, своего тезауруса и своего мироощущения... <...> Тем самым оказывается, что системность переводного текста задаётся также и системностью интеллекта и



эмоциональной сферы личности, типом личности автора и переводчика» [3].

О.Н. Шевченко, анализируя особенности языковой личности переводчика Б.В. Заходера, наряду с тремя уже известными универсальными кругами – вербально-семантическим, лингво-когнитивным и мотивационным – выделяет особый параметр языковой личности переводчика – зоны повышенной креативности [9]. Мы полагаем, что с психолингвистической точки зрения данные зоны дают ценную информацию об эмоционально-смысловой доминанте перевода [2], которая, как уже было ранее доказано [6], может отличаться от доминанты подлинника.

Приведём пример: в трагедии И.В. Гёте «Фауст», в сцене *Walpurgisnachtstraum oder Oberons und Titanias goldne Hochzeit* (*Сон в Вальпургиеву ночь, или Золотая свадьба Оберона и Титании*) автором вводится персонаж *Sternschnuppe*, который, согласно комментариям А.А. Аникста, представляет собой метафору, подразумевающую быстрое возвышение (*Aus der Höhe schoß ich her / Im Stern- und Feuerscheine*) и столь же быстрое падение (*Liege nun im Grase quer*) различных политических деятелей периода первой буржуазной революции во Франции (Мирабо, Дантон, Робеспьер и др.) [4: 203]. Если принять это толкование как разъяснение

истинного смысла авторского замысла, то мы можем исходить из него при анализе переводов, относящихся к этому персонажу, определяя «отклонения» от исходного смысла как производное от языковых и личностных трансформаций. Для базы нашего анализа мы взяли теорию В.П. Белянина о типах текста, где он выделяет «весёлые», «печальные», «тёмные», «светлые», «красивые» и «сложные» тексты в зависимости от их эмоционально-смысловой доминанты [2].

В рамках нашего анализа получается, что концепты 'падение' и 'движение вниз' характерны для «тёмных» текстов, однако само наименование аллюзивного персонажа, которое содержит компоненты 'яркость'/'нетусклость предмета', компоненты 'яркость' и 'часть тела' внутри реплики, вкупе с упомянутым выше метатекстом А.А. Аникста, явно указывающим на имплицитный компонент 'изменение социального статуса', свидетельствуют о принадлежности к «красивому» фрагменту. Тем самым приведённая в качестве примера реплика определяется нами как «тёмно-красивая». Теперь приведём примеры переводов, которые относятся к этому персонажу. Отметим, что по левому краю мы располагаем строки ямбом, а по правому — хореем:

Исходное высказывание	Перевод Н.А. Холодковского	Перевод Б.Л. Пастернака
<p>Sternschnuppe <i>Aus der Höhe schoß ich her</i> <i>Im Stern- und Feuerscheine,</i> <i>Liege nun im Grase quer</i> - <i>Wer hilft mir auf die Beine?</i></p>	<p>Падающая звезда <i>Я с высоты упала, свет</i> <i>Повсюду разливая, — И вот</i> <i>подняться силы нет,</i> <i>Лежу в траве одна я.</i></p>	<p>Падающая звезда <i>Я лежу от вас на пядь</i> <i>На навозной куче.</i> <i>Не можете ли встать</i> <i>Вы в звезде падучей?</i></p>

Как видно из таблицы, Н.А. Холодковский производит грамматические трансформации: на уровне морфологии им преобразуется композитарная конструкция *Im Stern- und Feuerscheine* (в звёздном и огненном сиянии) в высокостилевую метафору с элементом гиперболы *свет повсюду разливая*, выраженную с помощью инверсии; на синтаксическом уровне им модулируется вопросительная эллиптическая

конструкция, входящая в состав сложного предложения, превращаясь в эмфатированную жалобу (средства эмфазы подчёркнуты в примере): *Wer hilft mir auf die Beine?* (*Кто поможет мне <встать> на ноги?*) → *И вот подняться силы нет*, которая в связи со спецификой рифмовки (попарное чередование четырёхстопного и трёхстопного ямба, придающее переводной реплике более



монотонное по сравнению с перебойным оригиналом звучание) меняется местами с другой частью данного сложного инвертированного предложения, также передающейся инверсией (*Liege nun im Grase quer* → *Лежу в траве одна я*). Подобные трансформации, как нам кажется, придают переводному высказыванию *Падающей звезды* немного более «жалобный» тон по сравнению с оригиналом, однако в прагматическом аспекте рассматриваемый перевод практически коммуникативно равноценен ему, ведь в нём сохранён имплицитный контраст как смыслообразующая основа данной реплики. Обращаясь к смещению эмоционально-смысловой доминанты исходной реплики в данном переводе, скажем следующее: стремление к высокому стилю, гиперболичности и эмфазе, на наш взгляд, свидетельствует об усилении доминанты «красивого» текста относительно доминанты «тёмного», то есть данная реплика в переводе Н.А. Холодковского является по преимуществу «красивой».

Б.Л. Пастернак изменяет коммуникативно-прагматическую нагрузку исходного высказывания: во-первых, перебойный размер в виде попарного сочетания строки хореем и строки ямбом исходной реплики передаётся им в виде попарного чередования четырёхстопного и трёхстопного хорая (получается монотонный маршевый стих); во-вторых, он опускает первую часть информации, сразу заявляя о том, что *Падающая звезда* лежит, а это приводит к утрате имплицитного контраста и, соответственно, эстетического драматического эффекта «возвышения и падения»; в-третьих, он добавляет русизмы, располагая их в интонационно сильных позициях: один в виде национальной меры длины *пядь*, выполняющей в данном контексте функцию литоты, и другой – *навозная куча*. Данный последний русизм, заменяющий собой исходное слово *Gras (травы)*, приобретает в этом контексте негативную окраску и, на наш взгляд, усиливает переводческую доминанту «тёмного» текста, поскольку в словосочетании *навозная куча*

можно усмотреть компонент 'физиология' (то есть переводчик к исходному «тёмному» добавляет своё «тёмное»). Таким образом Б.Л.Пастернак вводит дополнительную негативную оценочную характеристику тому финалу, где в итоге оказались деятели первой французской буржуазной революции. В конце высказывания он сравнивает их с метеорами, употребляя перифраз-инверсию в виде устаревшего русизма *звезда падучая*. Подобный вариант номинации пересекается со старорусским названием эпилепсии — «падучая», что согласно типологии В.П. Белянина также указывает на эпилептоидную акцентуацию личности, лежащую в основе порождения «тёмных» текстов. Также данным переводчиком изменяется форма синтаксиса во второй части высказывания: специальный вопрос заменяется им на требование, усиленное упомянутыми русизмами: *Я лежу от вас на пядь* (то есть «совсем близко»; здесь благодаря литоте в виде пространственной меры длины можно усмотреть семантический компонент «тёмного» текста 'сжатие пространства', отсутствующий в оригинале и переводе этого фрагмента Н.А. Холодковским) / *На навозной куче* (то есть «в крайне некомфортных условиях») / *Не поможете ли встать* / *Вы звезде падучей?* (то есть «разве недостаточно оснований для помощи упавшему светилу, которому там не место?»). Таким образом, в переводе Б.Л. Пастернака оригинальный призыв к жалости и состраданию, подпитанный контрастом возвышения и падения, превращённый у Н.А. Холодковского в просто жалобу, также основанную на контрасте, сменяется завуалированной претензией, требованием; контрастность при этом редуцируется, доминанта «тёмного» текста усиливается.

Объём настоящей статьи не позволяет нам привести больше примеров, однако уже то, что мы здесь рассматриваем, показывает, что зоны повышенной креативности как параметр языковой личности переводчика действительно выступают благодатной основой для выделения эмоционально-смысловой доминанты перевода,



которая, как мы увидели, действительно может смещаться относительно подлинника. эмоционально-смысловой доминанты выглядит перспективным способом беспристрастной

Таким образом, исследование переводческих преобразований методом выявления оценки субъективных переводческих решений.

Библиографический список:

1. Алексеева, И.С. Письменный перевод. Немецкий язык: Учебник / И.С.Алексеева. – СПб.: Союз, 2006. – 368 с.
2. Белянин, В.П. Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе) / В.П. Белянин. – М.: Тривола, 2000. – 248 с.
3. Белянин, В.П. Что структурируют литературные тексты [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book1996/Part4-1.htm>, дата доступа – апрель-ноябрь 2017.
4. Гёте, И.В. Избранное. В 2-х ч. Ч. 2 / Сост., авт. статей и коммент. А.Аникст. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
5. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И.Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
6. Красильникова, В.Г. Психолингвистический анализ семантических трансформаций при переводе и литературном пересказе художественного текста / В.Г. Красильникова: Дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Москва, 1998. – 238 с.
7. Уржа, А.В. Перцептивизация как элемент переводческой тактики / А.В. Уржа // Гуманитарный вектор. — М., 2014. — №4 (40). — С. 57-62.
8. Чайковский, Р.Р. Основы художественного перевода: вводная часть: учебн. пособие / Р.Р. Чайковский. – Магадан: Изд. СВГУ, 2008. – 182 с.
9. Шевченко, О.Н. Языковая личность переводчика: На материале дискурса Б.В. Заходера / О.Н. Шевченко: Дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Волгоград, 2005. – 255 с. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/yazykovaya-lichnost-perevodchika-na-materiale-diskursa-bv-zakhodera>, дата доступа – апрель-ноябрь 2017.



III. ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ И ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

С.Г. Нуриева

Саратовский государственный медицинский университет, г. Саратов

РАЗНОСТРУКТУРНОСТЬ ЯЗЫКОВ КАК ПРЕПЯТСТВИЕ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: В статье рассматривается проблема разноструктурности родного и русского языков как препятствия, затрудняющего изучение русского языка иностранными студентами. Отмечаются отдельные грамматические несоответствия русского языка с арабским и турецким языками, порождающие сложности в овладении навыками изучаемого языка.

Ключевые слова: разноструктурные языки, иностранные студенты, русский язык как иностранный, интерференция языков.

В настоящее время студенты, приезжающие в Саратовский государственный медицинский университет из стран ближнего или дальнего зарубежья, имеют возможность обучаться по двум программам – Russian Media или English media. В первом случае им приходится изучать русский язык как неродной, а во втором случае – они осваивают навыки владения русским языком как иностранным. На всех этапах изучения русского языка как иностранного студенты соотносят его со своим родным языком или изученными ими ранее языками. Таким образом, студенты неизбежно сопоставляют лингвистическую основу родного языка с лингвистической основой вновь усваиваемого языка. Преподавателям русского языка как иностранного необходимо четко представлять структурно-типологические особенности сопоставляемых языковых систем (в качестве сопоставляемых языковых систем выступают системы родного языка обучаемого и русского языка). Любые грамматические или лексические несоответствия или расхождения можно трактовать как «национально-маркированные языковые явления» [1: 95]. Постоянный контрастивный анализ позволяет оптимизировать процесс изучения иностранного языка. «Сравнительно-типологический анализ выявляет сходства и различия, существующие в языках,

что способствует прогнозированию и описанию возможных причин появления в речи ошибок...» [2: 12]. Ошибки в письменной или устной речи студентов, изучающих русский язык как иностранный, появляются, в том числе, и как результат действия механизма интерференции – когда порождение иноязычного сообщения идет под влиянием фонетических, грамматических и лексико-синтаксических правил родного языка. «Интралингвистическими причинами интерференции являются полные или частичные расхождения в системе языков и языковых структур. Сходство языковых единиц двух языков на различных уровнях также провоцирует интерферентные ошибки» [3: 139].

Для большинства иностранных студентов флективный тип русского языка с его особенностями представляет собой серьезное препятствие. Родными языками иностранных студентов являются арабский, турецкий, суахили, хинди, зулу и др. Если обратиться к традиционной классификации языков, то можно заметить, что родные языки студентов принадлежат к различным семьям и группам. Относящийся к группе семито-хамитских языков, арабский язык является хорошей основой для изучения грамматических форм русского языка, поскольку в арабском языке есть грамматические категории, соотносимые с



категориями в русском языке, – род, число падеж. Три формы существования арабских существительных легко соотносятся с падежами в русском языке – именительным, родительным и винительным. Поэтому арабские студенты достаточно хорошо понимают такое языковое явление, как фиксированность грамматических показателей рода, числа и падежа в окончаниях существительных, прилагательных, причастий и т.д. Несоответствие в категориях рода и числа в арабском и русском языках (отсутствие среднего рода и наличие двойственного числа в арабском), как правило, не порождает значительного количества «интерферентных» ошибок. Разграничение арабских глаголов на перфектные и имперфектные формы позволяет провести аналогию с видовыми формами русских глаголов, подразделяющихся на глаголы совершенного и несовершенного вида.

Иностранцы студенты, для которых родным языком является турецкий (относящийся к группе тюркских языков), испытывают трудности при изучении временных форм

глаголов будущего времени. Расхождения, основанные на разноструктурности языковых систем, проявляются в том, что турецкие глаголы будущего времени не имеют сложных форм: «В турецком языке глаголы будущего времени по семантике делятся на: будущее категорическое (твердое намерение; долженствование; приказ), будущее вопросительное и будущее отрицательное. В турецком языке глаголы будущего категорического времени на -(y)acak / -(y)ecek обозначают действия, которые с точки зрения говорящего должны обязательно осуществиться» [4: 204]. Большое разнообразие слабо-фиксированных аффиксальных форм в русском языке представляет собой сложность для турецких студентов.

Таким образом, разноструктурность родного языка обучаемого и русского языка является значительным препятствием в процессе овладения языковыми навыками, а кроме того, это зона, где преподаватель может прогнозировать появление интерферентных ошибок.

Библиографический список:

1. Виноградская, М. В. Интерферентные явления в речи российских немцев: грамматический и лексико-семантический аспекты / М.В.Виноградская: Автореф. дис. ...кандид. филол. наук: 10.02.19. Майкоп, 2009. – 24 с.
2. Привалова, И.В. Построение типологии национально-маркированных языковых единиц / И.В. Привалова // Вопросы психолингвистики. – 2003. – № 1. – С. 95-101.
3. Привалова, И.В. Понимание иноязычного текста / И.В. Привалова. Понимание иноязычного текста. – Саратов: Изд-во Поволжского межрегионального учебного центра, 2001. – 175 с.
4. Нуриева, С.Г. Суффиксально-префиксальные способы образования будущего времени в разноструктурных языках (На примере русского и турецкого языков) / С.Г. Нуриева // Развитие словообразовательной и лексической системы русского языка. Материалы VI Международного научного семинара, посвященного памяти профессора Э.П. Кадькаловой. Саратов: Амирит, 2016 – С. 201-205.



Т.В. Черницына

Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград

ОБУЧЕНИЕ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (ДОВУЗОВСКИЙ ЭТАП)

Аннотация: В статье рассматривается проблема обучения иностранных студентов нелингвистических специальностей деловому общению на русском языке на довузовском этапе. Отмечается, что для успешного овладения деловой коммуникативной культурой необходимо усвоить не только основной набор коммуникативных средств, но и нормы и традиции русского речевого этикета.

Ключевые слова: обучение, иностранные студенты, довузовский этап обучения, деловая коммуникативная культура, речевой этикет.

Проблема обучения деловому общению на иностранном языке студентов нелингвистических специальностей на сегодняшний день является наиболее актуальной, поскольку бурное развитие различных форм международных контактов опережает развитие навыков коммуникации между представителями разных культур. Уже на первом этапе «знакомства» с русским языком иностранные студенты должны учиться деловому коммуникативному поведению в условиях современной российской действительности.

Именно такую задачу – помочь будущим иностранным специалистам быстрее адаптироваться в новом для них деловом языковом пространстве, развить их коммуникативные навыки – ставили перед собой авторы учебного пособия по речевой культуре «Обучение иностранных студентов основам делового общения (дovuзовский этап обучения)». Пособие предназначено для иностранных студентов, обучающихся на факультете подготовки иностранных специалистов Волгоградского государственного технического университета. Дovuзовский этап обучения направлен не только на освоение основ лексики и грамматики русского языка, но и на помощь иностранным студентам в знакомстве с традициями русского речевого этикета, с основами делового общения. Написать заявление (по образцу), объяснительную записку, заполнить анкету, построить телефонный диалог с представителем какой-либо организации, общение в поликлинике, общественном транспорте – этому

и многому другому необходимо научить студентов уже на начальном этапе обучения русскому языку. Структура пособия продумана таким образом, чтобы обучающиеся могли «примерить» на себя различные коммуникативные роли в типичных ситуациях общения. Овладев особенностями социального поведения и делового общения в России, иностранные студенты смогут правильно понимать коммуникативную направленность делового общения и адекватно реагировать на разные проявления вербального общения русских людей. Знакомство с коммуникативными тактиками, характерными для различных ситуаций вербального взаимодействия россиян, поможет слушателям подготовительного факультета в дальнейшем лучше узнать культуру России.

Таким образом, при работе с данным изданием студенты учатся использовать все три функции общения: коммуникативную, интерактивную и перцептивную. Задания, представленные в пособии, имеют не только репродуктивный, но и творческий характер, направлены на развитие мышления, закрепление знаний новых слов и выражений. Словники, сопровождающие все разделы пособия, делают материал более восприимчивым и запоминаемым. Коммуникативный успех во взаимодействии с представителями другой культуры возможен тогда, когда обучающиеся овладели основным набором коммуникативных средств, знанием и соблюдением этикетных норм, которые представлены в данном пособии.



Библиографический список:

1. Евтушенко, С.Я. Особенности обучения деловому общению иностранных студентов в аспекте русского языка как иностранного / С.Я.Евтушенко // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 2. – С. 171-175.
2. Шпарёва Г.Т. Мы живем среди людей. Учебное пособие по коммуникативной культуре для иностранных студентов подготовительного отделения. / Г.Т. Шпарёва, И.П. Коновалова. – Санкт-Петербург: ООО «Издательский дом «Стелла», ТО «ШИК», 2007. – 84 с.
3. Китайгородская Г.А., Шемякина Г.М. Мотивация учения в условиях интенсивного обучения иностранным языкам // Активизация учебной деятельности / под ред. Г.А. Китайгородской. М., 1982. – Вып. 2.
4. Малкова И.Ю., Батраева О.М. Деловое общение. – Владивосток: Дальрыбвтуз, 2013. – 118 с.



IV. ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ АВТОРА – ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ – КУЛЬТУРА

О.И. Авдеева, Е.В. Гулина

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ И УСТОЙЧИВЫХ ВЫРАЖЕНИЙ В РОМАНЕ А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме интерпретации некоторых фразеологических единиц и иносказательных выражений в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: в ней раскрываются особенности употребления устойчивых выражений и специфика поэтического языка первой трети 19 века.

Ключевые слова: иносказательные выражения, фразеологизмы, интерпретация, иносказательность, фразеология, А.С. Пушкин, роман «Евгений Онегин».

Фразеология – ключ к пониманию национальной специфики любого языка, к историческому прошлому народа и быстро меняющейся перспективе его будущего. С одной стороны, фразеология помогает глубже проникнуть в суть явлений исторической действительности, а с другой – фиксирует и отображает языковые процессы современного мира.

В данной статье обратимся к отображению пушкинской эпохи в знаменитом романе в стихах «Евгений Онегин» А.С. Пушкина и поговорим о двояком истолковании некоторых идиоматических выражений того времени. Сложно представить, какое количество устойчивых сочетаний навечно укрепились в нашем сознании, ведь язык легко перенимает те образы, которые как-то соотносятся с его культурой. Такое часто встречается благодаря универсальным ценностям, которые существуют в любом народе, языке испокон веков: семья, благополучие, успешность, здоровье, работа. А национально-культурная специфика проявляется не только при описании уникальных образов: *белена (белены объелся), баклуши (бить баклуши), соль (уйти несолоно хлебавши)*, но и в описании универсальных ценностей, общих для всех. Разница лишь в трактовке фразеологизма, которая зависит от состояния человека, его социального статуса, быта, уровня культуры, его принадлежности к тому или иному социуму.

Попробуем расшифровать смысл некоторых выражений, употребленных в иносказательном значении в романе «Евгений Онегин». По иносказательной манере письма поэта было видно, насколько он эрудирован, насколько свободно чувствовал себя в стихии традиционной культурной символики.

Например, выражение *архивны юноши*: «*Архивны юноши толпою/ На Таню чопорно глядят/ И про нее между собою/ Неблагоклонно говорят*» («Евгений Онегин», гл. 7, строфа XLIX). Это выражение принадлежит Сергею Александровичу Соболевскому (1803-1870), близкому другу Пушкина. Он учился вместе с братом поэта Львом Сергеевичем, а потом поступил на службу в Московский архив. Пушкин любил и уважал Соболевского за его тонкий вкус, литературное чутье, непревзойденное остроумие и живость характера. Соболевский был хорошо известным библиографом, человеком, наделенным большим литературным талантом.

Архивными юношами Соболевский называл кружок молодых московских литераторов, именовавших себя обществом Любомудров. При чем же тут архив? Большинство членов этого кружка служило в архиве. Кстати, это же выражение – «архивное юношество» – использовал Ф.В. Булгарин в своем романе «Иван Выжигин», где молодым образованным дворянам дана уничижительная характеристика: «Это наши



петиметры, фашьонебли, женихи всех невест, влюбленные во всех женщин, у которых только нос не на затылке и которые умеют произнести: Qui и поп. Они-то дают тон Московской молодежи на гульбищах, в театре и гостиных. Этот разряд также доставляет Москве философов последнего покроя, у которых всего полно чрез край, кроме здравого смысла, низателей рифм и отчаянных судей словесности и наук»[9: 88].

Александр Сергеевич Пушкин не относился к любомудрам столь отрицательно, но некоторые особенности их поведения давали ему повод для легкой насмешки, которая и прозвучала в «Евгении Онегине».

Другое выражение – *гордая лира Альбиона* – иносказательно называет поэзию Джорджа Гордона Байрона (1788-1824): *Адриатические волны,/ О Брента! Нет, увижу вас/ И, вдохновенья снова полный,/ Услышу ваш волшебный глас!/ Он свят для внуков Аполлона;/ По гордой лире Альбиона/ Он мне знаком, он мне родной!* («Евгений Онегин», гл. 1, строфа XLIX).

По словам поэта и критика Томаса Элиота (1888-1965), «трудно установить с определенностью, был ли Байрон истинно гордым человеком или ему нравилось быть гордым. И хотя в одном человеке могут уживаться оба эти свойства, различие между ними от этого не уничтожается. Тщеславным человеком Байрон был во всяком случае...» [7].

А.С. Пушкин задолго до Элиота обратил внимание на тщеславие Байрона, когда в набросках предисловия к «Борису Годунову» посчитал необходимым объяснить читателю, что вовсе не из аристократической гордости вывел он на сцену Афанасия Михайловича Пушкина да помянул его племянника Гаврилу, а только «из почитания к славе предков». При этом он заметил, что «изо всех моих подражаний Байрону дворянская спесь была (бы) самое смешное».

А.С. Пушкин не считал подобного рода тщеславие большим грехом Байрона. Его истинную слабость он видел в том, что почти во всех произведениях английского поэта проявляется

«мрачный, ненавистный, мучительный характер и что этот характер – сам Байрон. Только он не слишком явно это показывал, распределяя между своими героями черты собственного характера; одному он придал свою гордость, другому – свою ненависть, третьему – свою тоску и т. д. Однако автор «Дон Жуана», «Гяура», «Корсара» неоднократно протестовал против отождествления своей личности с характерами своих героев. Выпуская в свет поэму «Чайльд Гарольд», Байрон уже предвидел подобную реакцию читателей и критики: «Я ни в коем случае не намерен отождествлять себя с Гарольдом; я отрицаю всякое родство с ним. Если местами может показаться, будто я написал собственный портрет, поверьте, что это только местами, и я не хочу признавать даже этого...».

Интересно еще одно выражение – *в окно смотрел и мух давил*: *Он в том покое поселился,/ Где деревенский старожил/ Лет сорок с ключницей бранился,/ В окно смотрел и мух давил!* («Евгений Онегин», гл. 2, строфа III).

Выражение *мух давить* встречается в романе единожды и, кажется, не требует пояснений: автор рисует обыкновенную картину деревенского быта. В однообразном течении жизни смотреть из окна – занятие хоть сколько-нибудь более интересное, чем рутинное времяпрепровождение.

В.В. Набоков считал, что стих *В окно смотрел и мух давил* находит параллель в XXXVI строфе четвертой главы романа (эта строфа была изъята из окончательного текста): *«У всякого своя охота./ Своя любимая забота:/ Кто целит в уток из ружья,/ Кто бредит рифмами, как я,/ Кто бьет хлопучкой мух нахальных <...>»* [10, гл. IV/V: 37]. В.В. Набоков считал, что здесь, как и во второй главе, речь идет о назойливых насекомых, которых бьют хлопучкой и «которых дядя Онегина давил большим пальцем на оконном стекле (had crushed with a dull thumb on the windowpane)» [8, т. 2: 456].

Действительно, в русской картине мира мухи – часто объект безжалостного уничтожения, особенно это характерно для периодов безделья героя. Однако такой вариант прочтения этого выражения не является единственно допустимым.



В.В. Виноградов отмечал, что выражение *мух давил* может быть поставлено в один ряд с аналогичными идиомами, обозначающими употребление спиртных напитков и состояние алкогольного опьянения (*муху задавить, раздавить, убить: находиться под мухой*). По его мнению, при помощи этого образа Пушкин рисует «застойный быт» своего времени с его «дворянским времяпрепровождением и тусклым развлечением» [1: 85].

А в письме П.А. Вяземскому 27 мая 1826 г. А.С. Пушкин припомнил и свои скучные деревенские вечера: «Мое глухое Михайловское наводит на меня тоску и бешенство. В 4-ой песне Онегина я изобразил свою жизнь [10, II: 12-13]. За два года до этого П.А. Вяземский высказал опасения, что в деревенском захолустье ссыльный поэт от «отчаяния» начнет «пить пунш». Догадка Виноградова, каких именно мух давил дядя Онегина, получила широкое распространение. Любопытно, однако, что исследователь не стал полемизировать с вышедшим под его редакцией «Словарем языка Пушкина», где стихами из «Евгения Онегина» проиллюстрировано одно из значений глагола *давить* – «раздавливая, уничтожать» [5, т. I: 576]. Эта непоследовательность отчасти оправдана: перед

нами яркий пример поэтической неоднозначности [4: 59]. Выражение *мух давить* можно трактовать и как свободное глагольное словосочетание, в котором сохраняются самостоятельные лексические значения обоих компонентов (*мухи + давить*), и как фразеологическое сращение с неразложимым (идиоматическим) значением «пить хмельное».

Таким образом, трудность интерпретации фразеологизмов и иносказательных выражений в романе «Евгений Онегин» связана с целым рядом причин: с особенностями словоупотребления, со спецификой поэтического языка первой трети 19 века, с внеязыковыми факторами – с историей возникновения фразеологизма или устойчивого выражения, т.е. с так называемыми фоновыми знаниями, а также с неоднозначностью некоторых идиоматических выражений и в поэтической речи, и в языке в целом. Проблемы поэтической семантики в аспекте исторической поэтики должны подлежать более детальному анализу на занятиях в вузах как с русскоязычными студентами, так и особенно – со студентами-иностранцами, т.к. произведения отечественных писателей всегда отражают национальный колорит эпохи и помогают выйти на качественно новый уровень владения языком.

Библиографический список:

1. Виноградов, В.В. О серии выражений: муху зашибить, муху задавить, муху раздавить, муху убить, с мухой, под мухой/ В.В. Виноградов // Русская речь. – 1968. – № 1.
2. Добродомов, И.Г., Пильщиков, И.А. Лексика и фразеология «Евгения Онегина»: Герменевтические очерки/ И.Г. Добродомов, И.А. Пильщиков. – М.: Языки славянских культур, 2008. – 312 с.
3. Пеньковский, А.Б. Исследования поэтического языка Пушкинской эпохи. Филологические исследования/ А.Б. Пеньковский. – М.: Знак, 2012. – 660 с.
4. Перцов, Н.В. О неоднозначности в поэтическом языке/ Н.В. Перцов// Вопросы языкознания. – 2000. – № 3.
5. Словарь языка Пушкина/ Под ред. В.В. Виноградова. В четырех томах. М.: Государственное изд-во иностранных и национальных словарей, 1956.
6. Сомов, В.П. Словарь иносказаний Пушкина/ В.П. Сомов. – М.: АСТ-Пресс Книга, 2010. – 400 с.
7. Элиот, Томас Стернз. Назначение поэзии. Статьи о литературе/ Томас Стернз Элиот. – Киев: AirLand, 1996.
8. Nabokov, V. «Eugène Onegin». A novel in verse by Al. Pushkin translated from the Russian, with a commentary by Nabokov/ V. Nabokov. – In four volumes. – N. Y. Bollingen series. - 1964.



Источники:

9. Булгарин, Ф.В. Полное собрание сочинений: Иван Выжигин. Том первый/ Ф.В. Булгарин. – С.-Петербург: типография Греча, 1839 г.
10. Пушкин, А. Евгений Онегин, роман в стихах/ А. Пушкин. – СПб. – 1828.



Н. Б. Бугакова

Воронежский государственный технический университет, г. Воронеж

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРАВОСЛАВНЫХ ПРАЗДНИКОВ И.С. ШМЕЛЕВЫМ

Аннотация: Статья посвящена особенностям индивидуально-авторского восприятия русским писателем И.С. Шмелевым православных праздников. Анализируются когнитивные признаки концепта **Покров** в русской национальной концептосфере, значения лексемы **покров** и ее актуализация в произведении И.С. Шмелева «Лето Господне».

Ключевые слова: индивидуально-авторская картина мира, православные праздники, И.С.Шмелев, концепт **Покров**, лексема **покров**.

Творчество И.С. Шмелева отражает сложную систему его духовно-нравственных взглядов, его внутренней духовной жизни, системы ценностей. В этой связи в нашей стране оно приобрело широкую известность. Религиозность для И.С.Шмелева составляла важный элемент его мировосприятия того культурно-исторического момента русской истории [1: 72], который привел к духовному кризису русскую интеллигенцию начала XX века.

Одно из наиболее известных произведений И.С. Шмелева – «Лето Господне» – церковный календарь, прочитанный и пережитый ребенком [2:261]. В этом сказывается оригинальность творческого замысла автора. Герой романа не изучает церковные ритуалы, он воспринимает святое как неотъемлемую часть быта.

Русская жизнь, русский быт всегда были неразрывно связаны с верой. Это наполняло их целесообразностью, что проявлялось в семейном укладе, в проведении религиозных праздников [3: 123]. Для И.С. Шмелева православие – это та моральная основа, на которой зиждется семья, а следовательно, и общество [4: 45].

Данное исследование анализирует способы лексической объективации образа праздника Покрова Пресвятой Богородицы в индивидуально-авторской картине мира И.С. Шмелева. Выбор обусловлен тем, что автор рассматриваемого произведения уделяет этому празднику большое внимание в силу его значимости для православного человека.

В русском языке выделяются следующие значения лексемы **покров**: 1) праздник православной Церкви, отмечаемый 14 октября; 2) то, что укрывает [7: 483].

Рассмотрим лексему **покров** и проанализируем ее употребление для объективации концепта **Покров** в индивидуально-авторской картине мира И.С.Шмелева.

Лексема **покров** появилась в русском языке в XV веке из старославянского языка, который позаимствовал ее из греческого, и означает она «то, что укрывает, окутывает; прикрытие, защита; то, под чем скрывается что-л.» [9: 728].

В современной лексикографии выделяют следующие значения лексемы **покров**: «Покрывало особого изготовления, используемое в церковном обиходе»; «В христианской религии: один из праздников, отмечаемый 1 (14) октября в память о явлении в Константинополе Богородицы, которая простерла над молящимися покрывало и вознесла молитву о спасении мира от бед и страданий» [6: 550; 8: 563].

Покров Пресвятой Богородицы – это праздник православной Церкви, входящий в число Великих, отмечающийся 1 [14 по н. ст.] октября.

В основу праздника Покрова легло чудное явление Пресвятой Богородицы, произошедшее в X веке в Константинополе. Когда храм был наполнен молящимися, святой Андрей и святой Епифаний, подняв глаза к небу, увидели Богородицу, озаренную небесным светом и окруженную ангелами и святыми. Пречистая



Матерь Божья со слезами молилась за христиан. Когда она закончила молиться, то сняла со Своей головы покрывало и распростерла его над молящимися, защищая их от врагов видимых и невидимых [5: 341].

На Руси праздник Покрова был введен около 1164 г. св. благоверным князем Андреем Боголюбским и имел более широкое значение: покров милости, простертый Пречистой Девой над Православной Церковью над новым (тогда) уделом Божией Матери – Россией. В 1165 г. князь Андрей повелел воздвигнуть храм, ставший впоследствии одним из известнейших и красивейших храмов России, – Покрова-на-Нерли. Этот праздник по сей день пользуется в России большой любовью и почитанием.

Для обозначения праздника Покрова Пресвятой Богородицы автором используется лексема *Покров*:

«Доселе вижу, из дали лет, кирпичные своды, в инее, черные крынки с молоком, меловые кресты, Горкиным намеленные повсюду, – в неизъяснимом свете живых огоньков, малиновых ... слышу прелестный запах сырости, талого льда, крепкого хрена и укропа, огуречной томлящей свежести ... – слышу и вижу был, такую покойную, родную, омоленную душою русской, хранимую святым Покровом» [10: 186]; актуализируется признак «защита, прикрытие».

«Покров» ... – важный какой-то день, когда кончатся все «дела», землю снежком покроет, и – «крышка тогда, шабаш ... отмаялся, в деревню гулять поеду», – говорил недавно Василь Василич. И все только и говорят: «Вот подойдет «покров» – всему развяза». Я спрашивал Горкина, почему – «развяза». Говорит: «А вот все дела развяжутся, вот и «покров». И скорняк говорил наперед: «После «покрова» работу посваляю, всех на зиму покрою, тогда стану к вам приходить посидеть вечеров...» [10: 183]; актуализируется признак «праздник окончания сельскохозяйственных работ».

«Я давно считаю – с самого Покрова, когда давали расчет рабочим, уходившим в деревню на зиму, – сколько до Михайлова дня осталось: Горкина именины будут» [10: 215]; актуализируется признак «точка отсчета времени».

«После Покрова самая осень наступает: дожди студеные, гололед» [10:192]; актуализируется признак «символизирует начало осени».

«Я вспоминаю, что скоро радостное придет, «покров» какой-то, и будем мочить антоновку» [10: 183]; актуализируется признак «связан с традицией мочить яблоки».

Итак, по материалам словарей в русской национальной концептосфере выделяются следующие основные когнитивные признаки концепта *Покров*: «праздник православной Церкви, отмечаемый 14 октября»; «то, что укрывает».

Таким образом, можно сделать вывод, что в анализируемом произведении актуализируются следующие признаки образа *Покрова*: «защита, прикрытие», «праздник окончания сельскохозяйственных работ», «точка отсчета времени», «символизирует начало осени», «связан с традицией мочить яблоки».

Данные когнитивные признаки являются индивидуально-авторскими признаками *Покрова* в языковой картине мира И.С. Шмелева. Признаки рассматриваемого образа «праздник православной Церкви, отмечаемый 14 октября» и «то, что укрывает», являющиеся традиционными для русской национальной концептосферы, в индивидуально-авторской картине мира И.С.Шмелева не актуализируются.

Для экспликации данных когнитивных признаков автором анализируемого произведения используется лексема *покров*.

Производные от лексемы *покров* для объективации признаков рассматриваемого образа автором анализируемого произведения не используются.



Библиографический список:

1. Бугакова, Н.Б. Икона в картине мира И.С. Шмелева (индивидуально-авторские особенности восприятия) / Н.Б. Бугакова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 4 (58): в 3-х ч. – Ч. 3. – С. 72-74.
2. Бугакова, Н.Б. Индивидуально-авторские особенности отбора языковых средств для вербализации религиозных концептов (на примере концепта «церковь» в произведении И.С. Шмелева «Лето Господне») / Н.Б. Бугакова // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета серии «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / Воронеж. гос. арх.-строит. ун-т. – 2015. – Вып. 4 (18). – С. 261-267.
3. Бугакова, Н.Б. К вопросу об основных способах лексической объективации образа солнца в произведении И.С. Шмелева «Солнце мертвых» / Н.Б. Бугакова // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 5 февраля 2016 г. [Текст] / Урал. гос. пед. ин-т. – Екатеринбург, 2016. – Ч. I. – С. 123-129.
4. Бугакова, Н.Б. Религиозная лексика и особенности ее употребления на примере произведения И.С. Шмелева "Богомолье" / Н.Б. Бугакова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 6. – Ч. 2. – С. 45-47.
5. Малый православный толковый словарь / Н.С. Мовлева. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2005. – 527 с.
6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; РАН. Ин-т русского языка. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 2003. – 939 с.
7. Словарь современного русского литературного языка. В 17 т. / Гл. ред. В.М. Чернышев. – М.: Л.: АН СССР, 1950-1965.
8. Современный толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2007. – 959 с.
9. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – М.: «Альта – Принт», 2007. – 1239 с.
10. Шмелев, И.С. Лето Господне. Человек из ресторана / И.С. Шмелев. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2003. – 544 с.



Е.И. Лозовская

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

ЗНАЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЦЕРКОВНОСЛАВЯНИЗМОВ В ИДИОЛЕКТЕ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ (НА ПРИМЕРЕ ФОРМЫ ЗВАТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА)

Аннотация: В статье рассматриваются семантические особенности грамматических церковнославянизмов в творчестве М.И. Цветаевой. Анализ проводится на примере использования в поэзии формы звательного падежа. Исследование позволяет сделать вывод о том, что церковнославянизмы являются важной частью поэтического языка Цветаевой.

Ключевые слова: идиолект, М.И. Цветаева, грамматические церковнославянизмы, звательный падеж.

Стихотворная форма речи, как известно, сообщает определенную точку зрения на всякое событие – уникальное и неуникальное, реальное или вымышленное. Поэтический язык стремится присвоить себе те формы, которые имеют слабый ореол связанности с денотативным внеязыковым пространством. В творчестве М.И. Цветаевой стилистические славянизмы, возвышенная (поэтическая) лексика, мифологический словарь, окказионализмы, архаизмы являются сигналом об особом денотативном пространстве.

Для литературного творчества характерны две тенденции: 1) расподобление поэтического языка и практической речи; 2) поэтический язык всегда стремится к сближению с разговорной речью. В творчестве М.И. Цветаевой присутствуют обе тенденции, с одной стороны, в ее текстах представлен особый (неразговорный) словарь, использование потенций фонетики, словообразования и др., с другой, происходит процесс сближения поэтического языка с разговорной речью благодаря разговорному синтаксису.

Церковнославянизмы являются одним из таких необычных языковых средств, к которым автор прибегает при создании особенностей поэтического текста. В идиолекте М.И. Цветаевой можно выделить как лексические, так и грамматические церковнославянизмы. Это слова различных частей речи, употреблённые в устаревших грамматических формах для создания особой

стилистической или семантической нагрузки современного поэтического текста.

Одним из важных аспектов языка является его социокультурный слой, или компонент культуры. Это «не просто некая культурная информация, сообщаемая языком. Это неотъемлемое свойство языка, присущее всем его уровням и всем отраслям» [2: 15]. Поэтому представляется важным рассмотрение семантических особенностей грамматических церковнославянизмов в творчестве М.И. Цветаевой.

Архаические элементы языка обычно стилистически маркированы или как высокие, книжные, поэтические, или как просторечные, поэтому одна из их основных функций в художественной литературе – стилистическая. С помощью этих элементов, по мнению Л.В. Зубовой, «передается колорит эпохи, создается торжественно-патетическая интонация, они служат средством иронии, комизма» [1: 46].

Хотя принято считать, что, в отличие от лексических архаизмов, «исчезнувшие из языка грамматические формы, подобно «ископаемым» животным, к жизни не возвращаются» [4: 8], анализ грамматических форм в поэзии М.И. Цветаевой доказывает обратное. Большинство примеров грамматических архаизмов в ее творчестве употреблены в контексте, актуализирующем семантику возвышенности: наряду с библейскими реминисценциями или даже в составе



перифразированных цитат из церковнославянских молитв, богослужебных текстов.

Достаточно часто М.И. Цветаева использует различные церковнославянские формы существительных, и для передачи определённого лексического значения она обращается к изолированной грамматической форме звательного падежа существительных. Так, например, звательная форма употреблена в стихотворении «Ты проходишь на Запад солнца...» из цикла «Стихи к Блоку»: «*Божий праведник мой прекрасный, / Свете тихий моей души*» [3: 94-95].

В этом стихотворении слово *свете* – обращение к поэту, который для М.И. Цветаевой предстает воплощением божества. Это отражено и в общей тональности стихотворения – молитвенная интонация, насыщенность его библейскими архаизмами, прямые реминисценции: «*Не вобью своего звоздя*». Первые строки являются перифразированными словами молитвы «*Пришедшие на запад солнца, увидевшее свет вечерний*». Строка «*Свете тихий – святая славы*» – из этой же молитвы.

Аналогичным образом звательный падеж употреблен в стихотворении из цикла «Ученик»: «– *Отче*, возьми в назад, / В жизнь свою, *отче!*» «*Тяжко — как спелый плод — / Падают: — Сыне!*» [3: 171-172].

Говоря об этом стихотворении, Л.В. Зубова отмечает: «Здесь тоже молитва – мольба ученика к учителю, мольба принять душу, обращенная к высшему, мольба стоящего рядом – сильного к сильному и ответ – приятие, уравнивающее в божественном *сыне*. Поскольку в современном русском языке звательная форма употребляется преимущественно в религиозных текстах (*Боже, Господи*), она обращает читателя к религиозному, духовному» [1:49-50]. Кроме того, стоит отметить использование в стихотворении библейских символов: «*Змия мудрей стоят, / Голубя кротче*», «*...дым воинств Господних*», что вместе с общим возвышенным настроением позволяет говорить о церковнославянском

происхождении звательной формы в данном случае.

Интересен пример употребления звательной формы в поэме «Крысолов»: «*Как завершен обряд - / Милости просим, брате!*» [3: 514]. В поэме музыкант выступает в роли «небожителя» и противопоставляется серой массе обывателей. От бургомистра, олицетворяющего собой мелочность и гордыню, звательная форма *брате* звучит как попытка иронизировать. Слова *брат* и *зять* изначально близки по сфере употребления, но рифма – *брате - зятья* выглядит как смысловой диссонанс, так как сама форма *брате* из духовной сферы, а не из бытовой. *Брате* не является синонимом приятельски-покровительственного обращения *брат* (в этом случае звательная форма звучала бы действительно комично), поэтому ирония бургомистра неуместна и оказывается направленной на него самого.

Звательный падеж существительного (*сыне*) находим в стихотворении из цикла «Ода пешему ходу»: «*Сыне! Господа бойся, / Ноги давшего – бресть*» [3: 291].

В этом отрывке *сыне* – обращение к человеку как представителю человечества, это напоминание о том, что человек – создание природы, и технизация чужда, враждебна его духовной сущности.

Итак, появление церковнославянизмов в творчестве М.И. Цветаевой определяется, прежде всего, тем, что церковнославянский язык составлял значительную часть ее человеческой и поэтической сущности. Он так глубоко находился в ее подсознании, что фразы его произвольно включались в поэтические тексты. Для М.И. Цветаевой церковнославянизмы являются одним из основных средств ее творческого самовыражения, важной частью ее поэтического языка. И с их помощью она побуждает читателя к разгадыванию и извлечению тайного, оставшегося за строками, так как в ее представлении чтение – это сотворчество, ведущее читателя от текста к замыслу произведения.



Библиографический список:

1. Зубова, Л.В. О семантической функции грамматических архаизмов в поэзии М. Цветаевой / Л.В. Зубова // Вопросы стилистики. Функциональные стили русского языка и методы их изучения. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1982. № С. 46-60.
2. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2008.
3. Цветаева, М.И. Собрание сочинений в семи томах / М.И. Цветаева. – М.: Эллис Лак, 1994-1995. – Т. 1-7.
4. Шмелев, Д.Н. Архаические формы в современном русском языке / Д.Н. Шмелев. – М.: Учпедгиз, 1960.



Б.Р. Напцок, М.Р. Напцок
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ ЧАРЛЬЗА ДИККЕНСА В ВОСПРИЯТИИ ВЛАДИМИРА НАБОКОВА

Аннотация: В статье рассматриваются особенности восприятия Владимиром Набоковым произведений английского классика Чарльза Диккенса, нашедшие отражение в лекционном курсе по английской литературе. Набоковские лекции содержат подробный критический анализ романа «Холодный дом». Особое внимание Набокова-критика обращено к структуре и стилю диккенсовского текста, ключевым темам романа, роли автора в повествовании, а также к словесной игре.

Ключевые слова: В. Набоков, Ч. Диккенс, роман «Холодный дом», художественный текст, «прецедентный текст».

Владимир Набоков, согласно опубликованным в печати свидетельствам студентов, учившихся у него в 1950-е годы, был замечательным преподавателем: неортодоксальным по своим методам, обладавшим живыми и увлекательными манерами и, что особенно важно, умевшим привлечь внимание к тем взглядам на литературу как искусство, которые он проповедовал на своих занятиях.

Успех В. Набокова в качестве преподавателя был поразительным. Бывший слушатель его курса Росс Уэтстион напечатал в выпуске «Трикуотерли» теплые воспоминания о Набокове-лекторе. По его мнению, «Набоков был замечательным учителем не потому, что хорошо преподавал предмет, а потому что воплощал собой и пробуждал в учениках глубокую любовь к предмету» [1: 17].

За годы своей преподавательской деятельности в различных американских университетах – в Стэнфорде, Уэлсли и Корнелле – писатель Владимир Набоков подготовил обширный курс лекций по русской и европейской литературам. Об издании своих лекций он думал уже в начале 1950-х гг. Однако публикация так и не состоялась. Позже Набоков неоднократно возвращался к этому замыслу и на протяжении 1960-х гг. периодически заявлял в интервью о том, что готовит к печати лекции своего корнеллского курса «Шедевры мировой литературы».

В 1972 году Набоков внимательно перечитал все лекционные материалы, нашел их совершенно непригодными для печати и написал: «Мои университетские лекции слишком сыры и хаотичны и никогда не должны быть опубликованы. Ни одна из них!» [2]. Правда, уже в январе 1973 г. писатель вновь подумывает об издании «определенной части своих университетских лекций», о чем сообщает в письме одному из руководителей издательства «Макгроу-Хилл» [3].

Лекциям Владимира Набокова не суждено было увидеть свет при его жизни. Они были подготовлены к печати благодаря стараниям американского литературоведа Фредсона Бауэрса, проделавшего колоссальную работу по сведению разрозненных, порой трудночитаемых набоковских записей в единое целое. Результатом текстологических изысканий Бауэрса явились два тома «Лекций», вышедших один за другим в 1980 и 1981 гг.

В англоязычной прессе (особенно в университетских журналах) выход набоковских «Лекций» был встречен с энтузиазмом. К тому времени писатель уже прошел посмертную канонизацию и считался не только одним из самых выдающихся англоязычных авторов второй половины XX века, но и бесспорным классиком мировой литературы, так что интерес к его творческому наследию был огромен.

17 апреля 1950 г. Набоков пишет Уилсону из Корнеллского университета, где получил



должность преподавателя: «В будущем году я веду курс под названием «Европейская проза» (XIX и XX вв.). Кого из английских писателей (романы и рассказы) Вы бы мне посоветовали? Мне нужны по крайней мере два» [5]. Уилсон отвечает незамедлительно: «Насчет английских романистов: на мой взгляд, два безусловно лучшие (исключая Джойса, как ирландца) – Диккенс и Джейн Остен. Попробуйте перечитать, если не перечитывали, позднего Диккенса – «Холодный дом» и «Крошку Доррит» [5].

15 мая 1950 г. В. Набоков написал: «Я на середине «Холодного дома» – продвигаюсь медленно, потому что делаю много заметок для обсуждения на уроках. Отличная вещь... Приобрел «Мэнсфилд-парк» и думаю тоже включить его в курс. Спасибо за чрезвычайно полезные предложения» [4].

Лекция В. Набокова «Холодный дом» (Ч. Диккенса), подготовленная и прочитанная им в 1950-е гг. в период работы в Корнеллском университете, представляет собой, с одной стороны, образец литературной критики, в котором сочетаются виртуозное, мастерское владение текстом, тонкий и скрупулезный анализ, с другой стороны – образец самовыражения личности автора-критика и читателя, его глубокого проникновения в материал, проявления исключительной оригинальности взглядов, индивидуальности мышления.

Предваряя свою лекцию словами: «С Диккенсом мы выходим на простор... У Диккенса ценности новые... Будь это возможно, я бы посвятил все пятьдесят минут каждого занятия безмолвному размышлению, сосредоточенности и просто восхищению Диккенсом» [4: 102], – Набоков тем самым определяет не только значимость Диккенса-писателя, но и немногословно выражает собственное отношение к нему. Величие английского писателя видится Набокову «в силе его вымысла», а его герои предстают живыми людьми, а «не ходячими идеями или символами» [4: 104].

Объемный текст лекции условно можно разделить на композиционно и логически связанные фрагменты:

1) руководство к чтению произведения: обратить внимание на темы – незащищенных детей (конкретные эпизоды), Канцелярского суда как «тумана и безумия»; на характерные черты, «некий цветной отблеск, сопровождающий появление героя»; участие вещей (портретов, домов, экипажей); социологическую сторону; детективный сюжет; «дуализм романа Диккенса в целом»: «зло, почти равное по силе добру»;

2) определение трех ключевых тем «Холодного дома» – темы Канцелярского суда; темы несчастных детей и их взаимоотношений с людьми; темы тайны – и попутное обозначение связи их с конкретными образами. По мнению Набокова, Диккенс демонстрирует фокус, который состоит в том, чтобы сохранить эти «три шара (темы) в равновесии, жонглировать ими, выявлять их взаимосвязь»;

3) обстоятельный анализ (с параллельным цитированием) каждой из определенных ключевых тем, в соответствии с которыми рассматриваются все образы «Холодного дома»: с первой темой – Джон Джарндис, Эстер Саммерсон, Ада, Ричард, старушка мисс Флайт, мистер Гридли; со второй – бездомный Джо, мистер Скимпол и др.; с третьей – леди Дедлок, Эстер, сыщики Гаппи, Талкингхорн, Баккет и их помощники;

4) выводы о роли автора в «Холодном доме». По мнению В. Набокова, Ч. Диккенс представлял одного из авторов, которые являлись «не верховным богом, разлитым в воздухе и непроницаемым, а праздными, дружелюбными, исполненными сочувствия полубогами», навещающимися «в свои книги под различными масками» или посылающими туда «множество посредников» [4:145]. Таковыми становятся: сам рассказчик, который появляется как некое «Я», от чьего имени ведется рассказ; некий представитель автора – «фильтрующий посредник»; так называемый «перри» (изобретенный Набоковым термин) – авторский



приспешник низшего разряда, т. е. странствующий герой, у которого «нет воли, нет души, нет сердца» [4: 146]. В «Холодном доме» героиня Эстер играет все три роли.

В «авторском слове» Диккенса В. Набоков отмечает восемь структурных особенностей:

I. Это повесть Эстер, в которой слышится плавный и сдержанный стиль самой героини и «завораживающее красноречие» писателя с «музыкальными, юмористическими, метафорическими, ораторскими эффектами» [4: 149].

II. Внешность Эстер до и после перенесенной оспы описывается автором и самой героиней.

III. Появляющийся в нужном месте Аллен Вудкорт.

IV. Странное ухаживание Джарндиса за Эстер.

V. Подставные лица и личины – леди Дедлок, детектив Баккет и др.

VI. Ложные и истинные пути к разгадке. Например, Холодный дом Джона Джарндиса «с помощью мастерского сюжетного хода» выступает из тумана и становится прекрасным и радостным.

VII. Неожиданные связи, появляющиеся в системе образов романа.

VIII. Плохие и не очень хорошие герои становятся лучше;

5) определение особенностей диккенсовского метода.

Цитаты из текста романа Диккенса позволяют В. Набокову определить характерный

диккенсовский прием – «словесную игру, заставляющую неодушевленные слова не только жить, но и проделывать фокусы, обнажая свой непосредственный смысл» [4: 111];

б) размышления о форме (структуре и стиле) «Холодного дома».

Анализ формы связывается с двумя сторонами формы диккенсовского текста – структурой и стилем. В. Набоков вдумчиво рассматривает яркую эмоциональную образность, выраженную в описаниях героев, пейзажей, интерьеров, приводит перечень изобразительных деталей, риторических фигур: сравнений и метафор; словесных повторов, риторических вопросов и ответов, отмечает «апострофическую манеру Карлейля», отдельные эпитеты, говорящие имена; аллитерации и ассонансы, «приемы «и-и-и»; «юмористическое, мудреное, иносказательное, прихотливое толкование» слов; игру слов и косвенную передачу речи.

Для Набокова «Холодный дом» Ч. Диккенса представляет собой своего рода «прецедентный текст», который требует к себе особого подхода. Именно поэтому он не просто восхищается литературным шедевром и технично анализирует, но и виртуозно «играет со словами и смыслами» английского классика, будто пытается найти некий скрытый сюжет. Он видит в нем не просто великого писателя, художника, моралиста и хорошего рассказчика, а чародея, создавшего «волшебную демократию», в которой имеют право жить и множиться все герои без исключения.

Библиографический список:

1. Апдайк, Джон. Предисловие // Набоков, В.В. Лекции по зарубежной литературе/ Пер. с англ. под ред. В.А. Харитонова. – М.: Изд-во Независимая газета, 1998. – 512 с.
2. Интервью Клоду Жанно (XI. 1972 г.) // Набоков о Набокове и прочем: Интервью, рецензии, эссе. – М., 2002. – С. 349-355.
3. Интервью Роберто Кантини (1973 г.) // Набоков о Набокове и прочем: Интервью, рецензии, эссе. – М., 2002. – С. 371-375.
4. Набоков, В.В. Лекции по зарубежной литературе/ Пер с англ. под ред. В.А. Харитонова / В.В. Набоков. – М.: Изд-во Независимая газета, 1998. – 512 с.
5. The Nabokov – Wilson Letters. 1940-1971. – New York. – Harper and Row, 1978.



V. АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

И. В. Привалова

Саратовский государственный медицинский университет, г. Саратов

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ

Аннотация: В статье рассматриваются общие особенности работы с аутентичными текстами при изучении русского языка иностранными студентами-медиками. Отмечается необходимость подготовки преподавателем обширного текстового комментария, ознакомления студентов с национально-культурной и аксиологической информацией. Проведенный анализ позволяет заключить, что знакомство с аутентичными текстами одновременно развивает навыки использования иностранного языка и формирует общую профессиональную речевую компетенцию.

Ключевые слова: текст, аутентичный текст, методика преподавания русского языка как иностранного, русскоязычное этнокультурное пространство, профессиональная речевая компетенция.

Любой текст (в том числе и художественный) представляет собой не только совокупность вербальных знаков, оформленных по правилам определенного языка, но и информационное сообщение. Текст является репрезентантом лингвистической информации, и в этом плане он используется преподавателями иностранного языка для отработки разнообразных навыков. В методике преподавания русского языка как иностранного русскоязычный текст может использоваться для решения различных методических задач. Во-первых, для формирования базы новых лексических единиц и грамматических конструкций, а также для развития навыков понимания и изложения прочитанного иноязычного сообщения. Практически любое иноязычное текстовое сообщение является репрезентантом национально-культурных особенностей коммуникации, «которые могут иметь различные проявления» [1: 189]. По текстам можно проследить тенденции, происходящие в обществе, «...а также составить представление об идеях, идеалах и ценностях, которыми оно живет» [2: 101]. Именно поэтому аутентичные тексты предполагают особый алгоритм работы с ними.

В процессе изучения русского языка как иностранного студенты Саратовского государственного медицинского университета знакомятся с оригинальными произведениями русских писателей. Например, в учебном пособии «Дорога в Россию» (второй уровень) представлен адаптированный вариант рассказа М.А. Булгакова «Полотенце с петухом» [3: 240-241]. Данный текстовый отрывок построен с учетом культурно-лингвистических особенностей русскоязычного этнолингвокультурного пространства. Автор произведения и носители русского языка сами являются представителями этого пространства. Читателям – носителям русского языка не нужно декодировать лингво-семиотические и культурные коды, так как они имеют представление о трудностях работы земских врачей в начале прошлого века, тогда как иностранные студенты выступают в роли вторичных адресатов, и задача преподавателя при работе с подобным текстовым материалом состоит в том, чтобы не только помочь развить языковые навыки, но и ознакомить с дополнительной экстралингвистической информацией. Любой художественный текст рассчитан, прежде всего, на аутентичную



аудиторию, а для иностранного читателя он «отягощен» дополнительной национально-культурной и аксиологической информацией. И преподаватель русского языка как иностранного должен подготовить обширный текстовый комментарий, который элиминирует существующие лакуны. Иными словами, преподаватель должен ознакомить студентов с национально-культурной и аксиологической информацией, декодирование которой представляет определенные трудности. В данном случае перед чтением рассказа целесообразно провести небольшую беседу о трудностях работы сельского врача, а после прочтения обсудить аксиологическую составляющую произведения, такие понятия, как: «ответственность за принятие решения», «точность постановки диагноза», «адекватная оценка возможностей специалиста», «профессиональная этика».

Кроме того, понимание иноязычного текста осуществляется на основе представлений, «...которые составляют основное содержание «прошлого опыта» субъекта и являются формой

отражения действительности в обобщенном виде. Представления национально маркированы, т. к. в них отражаются психологические особенности субъекта, происходящие из образа и стиля жизни, мировоззрения, социальной среды и общекультурной подготовки» [4: 139].

Таким образом, текст является носителем не только лингвистической информации, но и информации национально-культурной и аксиологической. И процесс понимания иноязычного текста – это не только декодирование знаков иноязычного кода, но и постижение скрытого смысла, что требует не столько лингвистических знаний, сколько экстралингвистических. В целом знакомство с аутентичными текстами одновременно развивает навыки использования иностранного языка и формирует общую профессиональную речевую компетенцию. Без навыков коммуникации невозможна успешная врачебная практика, поскольку «речевая культура врача является отражением его духовной культуры и служит важнейшим средством психологического и психического воздействия на пациентов» [5: 73].

Библиографический список:

1. Нуриева, С.Г. Этнокультурная обусловленность коммуникативного процесса (на примере выражения временной перспективы будущего) / С.Г.Нуриева // Коммуникации в информационном обществе: проблемы и возможности. Сборник научных статей. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2017. –С. 187-189.
2. Привалова, И.В. Национально-культурная специфика ценностных доминант рекламного дискурса / И.В. Привалова // Язык, сознание, коммуникация. – М.: МАКС Пресс, 2003. – Вып. 25. – С. 97-101.
3. Антонова, В.Е., Нахабина, М.М., Толстых, А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых – 4-е изд. – М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова, СПб.: Златоуст, 2009. – 259 с.
4. Привалова, И.В. Психологическая установка в процессе понимания иноязычного текста / И.В. Привалова: Дис. кандид. филол. наук: 10.02.19. Саратов, 1995. – 238 с.
5. Шешнева, И.В., Родионова, Т.В. Формирование и развитие речевой культуры будущих специалистов медицинского профиля / И.В. Шешнева, Т.В.Родионова // Интеграция науки и образования. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа: Омега Сайнс, 2014. – С. 72-75.



VI. ТЕКСТ КАК РЕСУРС ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

*И.В. Архипова, З.К. Беданокова, Е.А. Сокур
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

О ПОСОБИЯХ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация: Статья посвящена проблеме создания и использования учебных пособий по языку специальности для иностранных студентов филологического профиля. Определяются основные особенности, необходимые для эффективного применения подобных пособий в процессе обучения. Отмечается, что создание учебных пособий по специальным дисциплинам позволит обеспечить успешное усвоение учебного материала, а также развитие необходимых коммуникативных умений и навыков в области языка специальности.

Ключевые слова: русский язык, язык специальности, учебное пособие, иностранные студенты, филологический профиль.

В настоящее время русский язык для иностранных студентов, получающих высшее образование в России, является важным ресурсом для достижения целей в обучении, профессиональной и социальной коммуникации.

Проблема обучения языку специальности остается одной из главных для преподавателей, работающих с иностранными студентами, обучающимися на филологическом факультете, что обусловлено, с одной стороны, отсутствием специализированных учебных пособий для студентов-иностранцев по филологическим специальностям по конкретным предметам с учетом их речевых умений и навыков, с другой – низким, а иногда и нулевым уровнем студентов, поступающих на обучение на филологический факультет. В отличие от русскоговорящей аудитории, где профессиональный уровень понимания и говорения идет параллельно с высоким уровнем чтения профессионально-ориентированной литературы и письма, у иностранных студентов существует значительный разрыв между данными уровнями, что, в свою очередь, приводит к непониманию и, как следствие, неувоенности необходимого учебного материала.

Язык специальности – это практическая реализация научного и официально-делового стиля в системе потребностей определенного профиля знаний и конкретной специальности. В

методическом плане это аспект преподавания иностранного языка, который обеспечивает учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке [1: 435]. Иными словами, под языком специальности понимается совокупность всех языковых средств, которые применяются в ограниченной специальной сфере коммуникации в целях обеспечения взаимопонимания всех занятых в ней людей, что предполагает наличие устных и письменных умений в специальной и междисциплинарной сферах коммуникации, знание терминологии и структуры текстов по специальности.

В связи с отмеченными проблемами в обучении языку специальности возникает необходимость в создании пособий по основным дисциплинам учебного плана 1-3 или 1-2 курсов, которые будут способствовать формированию необходимых знаний, умений и навыков у иностранных студентов филологического профиля.

Таким образом, при создании учебных пособий по специальности для студентов-иностранцев филологических специальностей должна решаться задача обеспечения студентов первого-третьего курса адекватным с точки зрения формирования предметной и языковой компетенции учебным материалом. При отборе



текстового материала необходимо руководствоваться принципом последующей востребованности информации, содержащейся в тексте, то есть вся лексика, грамматика и синтаксис впоследствии станут реальной базой дальнейшего обучения и образования [2: 178].

При подготовке пособия важно исходить из того, что, учитывая его направленность, основными особенностями должны стать краткость, доступность, ясность изложения специального материала. Необходимо, чтобы пособие было снабжено иллюстративным материалом, а также схемами и таблицами, облегчающими восприятие излагаемого теоретического материала. Пособие может содержать как адаптированные, так и неадаптированные тексты из учебных пособий для вузов. Кроме того, учитывая тот факт, что языковые навыки и умения учащихся ещё нельзя считать достаточно устойчивыми в момент начала изучения, например, современного русского языка как научной дисциплины, каждая тема может быть снабжена различными лексико-грамматическими упражнениями и заданиями, направленными на развитие языковой компетенции учащихся. Также представляется рациональным систематизировать уже

усвоенные и вновь изучаемые грамматические явления в кратких комментариях, таблицах, моделях, например, пояснить, что при характеристике более узкого понятия (видового) семантизация должна проходить через более широкое (родовое) понятие и т. п.

Важным моментом, на наш взгляд, пособия по специальности для студентов-филологов является включение в него лекций по изучаемому курсу, что даёт возможность обучать восприятию научной речи на слух. Достаточно большой лексический материал, необходимый для усвоения той или иной темы, должен быть систематизирован в виде списка слов, обязательных для последующего заучивания. Также по каждой теме представлен перечень специальной лексики. Кроме того, считаем целесообразным выделение и вынесение в отдельный список актуальных синтаксических конструкций.

В заключение отметим, что создание учебных пособий по специальным дисциплинам позволит обеспечить успешное усвоение учебного материала по изучаемой дисциплине, а также развитие необходимых коммуникативных умений и навыков в области языка специальности для иностранных студентов.

Библиографический список:

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб., 1999. – 472 с.
2. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / Под редакцией А.Н.Щукина. – М., 1990. – 231 с.



Б.Р. Напцок, М.Р. Напцок
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

СЛОВОТВОРЧЕСТВО ПИСАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация: *Статья посвящена проблеме изучения словотворчества писателей русского зарубежья в практике преподавания филологических дисциплин. Материалом анализа послужили художественные произведения выдающихся представителей литературной эмиграции - И.А. Бунина, Е.И. Замятина и В.В. Набокова. Словотворчество рассматривается как важная составляющая идиостиля писателей, а его исследование ориентирует студентов-филологов на дальнейшее изучение языка литературы русского зарубежья.*

Ключевые слова: *литература русского зарубежья, преподавание филологических дисциплин, идиостиль, дискурс, лингвокультурологический анализ, языковое сознание, языковая игра, словотворчество.*

Проблема изучения языка литературы русского зарубежья остается актуальной, так как работ, содержащих системный анализ ее художественной речи, пока нет. Лексико-словообразовательный и стилистический уровни творческого наследия писателей-эмигрантов до сих пор практически не исследованы.

Особая роль в художественной речи и в идиостиле писателя принадлежит словотворчеству. Однако многие важные аспекты этого процесса недостаточно изучены, в том числе и в русской зарубежной прозе. Таким образом, возникает необходимость исследования процесса словотворчества в художественной прозе русского зарубежья. Рассмотреть данное явление можно предложить студентам-филологам, в том числе иностранцам, обучающимся по специальности «Русский язык как иностранный», в процессе изучения раздела «Словообразование» как составной части курса современного русского языка, а также на занятиях по дисциплинам «Литература русского зарубежья», «Язык художественной литературы» и спецкурсу, посвященному проблемам словотворчества.

В рамках представленных дисциплин реализуется новый подход к анализу словотворчества как одной из важных составляющих идиостиля писателя. Из всего обширного прозаического наследия эмигрантов вниманию студентов предлагаются прежде всего

произведения трех выдающихся авторов – И.А.Бунина, Е.И. Замятина и В.В. Набокова. Выбор прозы указанных писателей обусловлен стремлением провести сравнительный анализ специфики словотворчества в совершенно разных идиостилях. При этом выявляются основные параметры авторских новообразований, определяющие идиостиль писателя.

Следует подчеркнуть общефилологический характер данного направления, в котором сочетаются собственно лингвистический аспект исследования и элементы культурологического и литературоведческого анализа. Отражением подобного сочетания различных видов анализа является рассмотрение идиостилевых особенностей прозы И. Бунина, Е. Замятина и В.Набокова, а также характеристика антропонимов (как узуальных, так и авторских) с точки зрения их символики в художественном тексте.

И.А. Бунин, Е.И. Замятин и В.В. Набоков представляют три поколения первой русской эмиграции – соответственно старшее, среднее и младшее. Писатели имели различные общественно-политические позиции и литературные пристрастия. Творческие принципы, особенности художественно-философской концепции, жанров и стиля И. Бунина, Е. Замятина и В. Набокова в своей основе существенно отличаются друг от друга.



И.А. Бунин – представитель реалистической традиции в русской литературе. Языковое сознание и идиостиль И. Бунина тяготеют к традиционным формам, в прозе писателя находит выражение язык русской классической литературы. Характерной чертой бунинского идиостиля является изобразительность – воспроизведение мира во всем разнообразии звуков, запахов, цветов и красок. Словотворчество Бунина выражается преимущественно в создании сложных прилагательных-эпитетов [2: 178].

Е.И. Замятин выступает как теоретик и практик неореализма, то есть соединения реализма с фантастикой, символикой, и синтетизма в литературе и искусстве. Проза Е. Замятина опирается на языковую традицию, и в то же время в ней отражаются модернистские опыты над словом. Идиостиль писателя, таким образом, соединяет в себе эксперимент и традицию. Замятин утверждает за писателем право создания неологизмов, считая, что это «естественный путь развития и обогащения языка», однако ограничивает словесный эксперимент рамками узуса, «законов и духа языка» [1: 30]. Таким образом, уникальность замятинского языкового сознания и идиостиля определяется установкой на словотворчество, в основе которого лежат языковые законы.

Положение В.В. Набокова как писателя уникально, поскольку его творчество принадлежит двум национальным литературам – русской и американской. В набоковской прозе нашли отражение как национальные русские, так и вненациональные особенности. Творческий метод Набокова характеризуется взаимопереплетением приемов, присущих различным художественным направлениям, синтезом фантастики и реальности и сочетает в себе черты романтизма, экспрессионизма, импрессионизма, символизма, модернизма и постмодернизма.

Языковое сознание В. Набокова отличалось многомерностью, проистекавшей из

особенностей мультиязычного воспитания и реализовавшейся в билингвистическом русско- и англоязычном творчестве писателя. В. Набоков, в противовес консервативному языку «классиков» и советскому языку тоталитаризма, создавал необычный, виртуозный язык, раскрывая многообразные потенциальные возможности русского языка, но при этом ориентируясь на его исконную классическую форму. Уникальность набоковского идиостиля состоит в его синтетичности, полинациональности, мультиязычной насыщенности. Характерной особенностью прозы В. Набокова являются разного рода словесные игры, языковые эффекты, используемые в качестве незаменимых инструментов для осуществления авторского замысла. Важной составляющей набоковского идиостиля выступает словотворчество, опирающееся как на узуальные, так и на многообразные окказиональные способы словопроизводства [2: 178-179].

В рамках представленной проблематики рассматривается вопрос выбора авторами антропонимов, участвующих в создании символического плана произведения. Окказионализмы, полученные на базе ключевых антропонимов, образуют в тексте особое ономастическое пространство, также участвуя в создании символического фона произведения.

Предложенный аспект исследования направлен на то, чтобы ориентировать студентов на дальнейшее изучение словотворчества в русской зарубежной прозе и определение основных тенденций этого процесса. Одной из возникающих в связи с этим задач является составление словарей авторских новообразований и – шире – языка отдельных писателей-эмигрантов.



Библиографический список:

1. Замятин, Е.И. О языке / Е.И. Замятин // Русская речь. – 1993. – № 1. – С. 23-42.
2. Напцок, М.Р. Словотворчество в художественной прозе русского зарубежья (первая волна эмиграции: И.А. Бунин, Е.И. Замятин, В.В. Набоков) / М.Р. Напцок: Дисс. ... канд. фил. наук: 10.02.01. – Майкоп, 2001. – 212 с.



VII. НОВОЕ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Д. Антонякова
Прешовский университет, г. Прешов, Словакия

ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье рассматривается проблема изучения фразеологии в практике преподавания русского языка как иностранного в вузах Словакии. Фразеология представлена как дисциплина, способствующая мотивации к дальнейшему исследованию лексико-фразеологической системы русского и словацкого языков в рамках программы бакалавриата и магистратуры.

Ключевые слова: фразеология, мотивация обучения, преподавание русского языка как иностранного, бакалаврская программа.

Известно, что хороших результатов в изучении любого иностранного языка можно добиться только в том случае, когда и сами студенты будут заинтересованы в повышении своих знаний, захотят овладеть языком и всеми компетенциями (общими, языковыми, социально-культурными и межкультурными) до такой степени, чтобы успешно закончить вуз и состояться в профессиональной области. Наши наблюдения за работой и подготовкой студентов говорят о том, что это не всегда так. Очень часто студенты не готовятся к семинарским занятиям, ссылаясь на то, что не понимали суть задачи, не успевали.

Может быть, что причина в какой-то мере кроется и в болонской системе образования, которая не совсем подходит для гуманитарных направлений, особенно для изучения иностранного языка, где сократилось количество часов за счет самостоятельной домашней работы.

Преподаватели вузов Словакии часто поднимали данный вопрос, потому что в трехлетней бакалаврской программе студентам необходимо пройти все педагогико-психологические, языковые, литературные, культурно-исторические, практические дисциплины языка, сдать государственные экзамены по языку и литературе, а также защитить бакалаврскую работу. Соответственно профилю изучения студенты также сдают

географию, культуру и историю России, устный и письменный переводы. Если взять во внимание тот факт, что в Словакии студенты изучают две дисциплины, например, русский язык – немецкий язык, философию – изобразительное искусство, французский язык – математику и т. п., то это очень сложно. Вопреки этому, подобное положение не стало аргументом для того, чтобы поменять способ обучения, вернуться к хорошо отработанной системе, существовавшей раньше, или хотя бы продлить бакалаврскую программу, потому что многие с ней не справляются и им приходится продлевать обучение за свой счет.

В нашем институте мы готовим студентов по трем программам: учительской, переводческой и культурологической. У каждой из программ есть свои особенности, но в каждой из них студенты должны хорошо овладеть системой языка, устной и письменной формой речи, литературой (степень и глубина изучения зависят от профиля изучения), географией, культурой и историей России.

Беглое знакомство студентов с фразеологией (в широком понимании данного термина, куда относим и поговорки, крылатые выражения) проходит в рамках изучения лексикологии на втором курсе изучения русского языка, а также на практических занятиях. Для того, чтобы студентов заинтересовать фразеологией, достаточно двух-трех часов лекций и столько же



семинарских занятий. Больше часов в рамках лексикологии позволить себе не можем.

Почему пословица *На чужой каравай рот не разевай* первоначально значила ‘не зарься на чужую невесту’, а позже ‘не зарься на чужое добро, на чужие успехи’? Почему *Сапог с сапогом, лапоть с лаптем* имеет значение ‘дружба людей по социальному статусу’; *приказать долго жить* значит ‘умереть’; *идти домой* – тоже ‘умереть’; *надеть красный сарафан* – ‘стать замужней женой’; *типун тебе [ему, ей, вам, им] на язык* – ‘недоброе пожелание тому, кто говорит не то, что следует’; *лежащего не бьют* – ‘того, кто потерпел поражение, больше не трогают’; *пуд (куль) соли съест* с кем-то – ‘хорошо узнать кого-то’ и др.?

Ответ на эти вопросы не очень прост. Он заставляет преподавателя обратиться к старинным обычаям и обрядам русского народа, показать способ жизни крестьян, купеческого сословия, высшего общества. Кроме того, с языковой стороны появляется возможность объяснить устаревшую лексику (лапоть, пуд, куль), этнографизмы (сарафан), иногда устаревшую заимствованную лексику, устаревшую грамматическую форму и т. п. Этого знакомства с фразеологией достаточно для того, чтобы на третьем курсе студенты выбрали предмет «Фразеология и паремиология русского языка», который им предлагается в качестве предмета по выбору. Предмету отводится 26 часов, т. е. 13 часов лекций и 13 часов семинарских занятий.

На лекциях студенты знакомятся с историей развития фразеологии, с процессом становления фразеологии как науки, с источниками возникновения фразеологии, с теорией фразеологии Н.М. Шанского [3], теорией фразеолообразования Ю.А. Гвоздарева [1], теорией антиномий В.М. Мокиенко [2]. Одновременно на семинарских занятиях отрабатываются теоретические знания и их применение на практике. Несколько часов отводим и изучению фразеологии в компаративном русско-словацком плане, чтобы показать общие и различительные знаки славянской фразеологии, а во многих

случаях и ее интернациональный характер. В данном плане нам очень помогают и дипломные работы студентов, связанные с исследованием фразеологии в сопоставительном русско-словацком, русско-немецком и русско-английском планах, которые были защищены в нашем институте. После знакомства с вычлененным объемом фразеологического материала, после прослушанных лекций и отработанных семинарских занятий студенты начинают понимать, что экстралингвистика является основой процесса формирования фразеологических единиц.

Компаративный способ изучения фразеологии очень важен для переводчиков. В процессе изучения русской фразеологии студенты должны знакомиться и с фразеологией родного, в данном случае словацкого языка, что также способствует расширению их словарного состава, помогает лучше справиться с переводами конкретных текстов. Нужно сказать, что в словацких школах, в журналистике, в массмедиа изучение и использование фразеологии и паремиологии не имеет такой традиции, как в русском культурном пространстве.

В процессе изучения теории фразеологии и практических занятий студенты сами приходят к выводу о том, что фразеологические единицы тесным образом связаны с материальной и духовной культурой народа, язык которого изучают, что в них отражается быт народа, его обычаи, обряды, верования, мифология и т. п. Это становится толчком для того, чтобы искать похожие выражения и в словацком языке, и в его диалектах, и в русинском языке, который распространен в восточной Словакии.

Кроме того, студенты видят, что фразеологические единицы, как и слова, могут быть книжными, употребляться обычно в научном или публицистическом стилях, а также разговорными, просторечными, с которыми тоже можно встретиться в художественной литературе, устной речи или в публицистике. Стилистическому восприятию фразеологии способствуют знания по лексикологии, которая уже пройдена, а на первом курсе магистерской



программы очень кстати знания фразеологии, что образностью, экспрессивностью и оценочностью помогает студентам легче справиться с выразительных средств, куда относим и функциональными стилями русского языка, с их фразеологические единицы. лексической стороной, морфологией,

Библиографический список:

1. Гвоздарев, Ю.А. Основы русского фразообразования / Ю.А. Гвоздарев. – Ростов-н/Д 1977. – 184 с.
2. Мокиенко, В.М. Славянская фразеология / В.М. Мокиенко. – М.: Высшая школа, 1989. – 207 с.
3. Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка / Н.М. Шанский. – М.: Высшая школа, 1963. – 157 с.



Ю.И. Бокатина

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им.

Н.П. Огарёва, г. Саранск

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: В статье рассматривается проблема использования интерактивных методов в практике обучения иностранцев русскому языку. Устанавливаются специфика и преимущества применения интерактивной методики в современном образовательном процессе с целью формирования и развития коммуникативной компетенции иностранных студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания русского языка как иностранного, интерактивность, интерактивные методы обучения.

Современное образование ориентировано на развитие человека как целостной личности, его творческих способностей, самостоятельности, информированности, умения действовать в новых нестандартных ситуациях. В настоящее время главной целью обучения русскому языку как иностранному является формирование и совершенствование коммуникативной компетенции студентов. Данный факт обусловлен тем обстоятельством, что сегодня основным является практическое назначение иностранного языка, связанное с его непосредственным использованием в качестве средства общения с людьми из зарубежных стран. Уровень знаний студентов русского языка как иностранного определяется, прежде всего, умением демонстрировать правильное речевое поведение в ситуации реального общения. При этом в методике обучения РКИ под коммуникативной компетенцией понимается «умение осуществлять общение на русском языке, способность устанавливать связи между знанием и реальной ситуацией» [3: 166].

В контексте реализации компетентностного подхода особое значение приобретают инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. К ним можно отнести внедрение в образовательный процесс интерактивных методов обучения, поскольку именно они наиболее эффективно способствуют формированию коммуникативной компетенции студентов-иностранцев. Кроме того,

интерактивные методы в наибольшей мере соответствуют особенностям современной методики преподавания русского языка как иностранного, основными характеристиками которой являются стремление к большей оптимизации и интенсификации учебного процесса, ускорение ритмов обучения.

Обратимся к выявлению специфики интерактивных методов в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Слово *интерактивность* происходит от английских слов: *inter* – «взаимный» и *act* – «действовать». Следовательно, интерактивность означает «взаимодействие в процессе совместной деятельности, беседы, диалога с кем-либо».

На основе анализа научной и методической литературы по теме исследования нами было выявлено, что в настоящее время в методике преподавания русского языка как иностранного существует узкое и широкое понимание термина «интерактивные методы».

Сторонники узкого понимания данной методической дефиниции (см. работы Г.С. Аркабаевой, З.К. Кокеновой, Т.К. Бердалиевой) рассматривают интерактивную методику как обучение на расстоянии с широким использованием компьютерных технологий. По их мнению, компьютерные языковые курсы обучения РКИ позволяют представить учебный материал в разнообразной форме и организовать его в виде гипертекста, дают возможность



использовать различные виды тренировочных упражнений и оценивать ответы обучающихся с помощью специальных алгоритмов [1: 322].

В широком понимании обучение РКИ с использованием интерактивных методов рассматривается как обучение, основанное на взаимодействии, диалоговое обучение (см. труды А.Н. Щукина, П.М. Гасановой и др.). Оно может осуществляться по следующим направлениям: преподаватель – студент, студент – студент (работа в парах), студент – группа обучающихся (работа в группах), студент – компьютер, студент – текст. На наш взгляд, именно данная позиция наиболее полно раскрывает суть явления интерактивности.

Следует отметить, что необходимо разграничивать активные и интерактивные методы. Последние можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов обучения. Они ориентированы на более широкое взаимодействие студентов с преподавателем, друг с другом через содержание изучаемого предмета, решаемых задач.

В чём же специфика интерактивных методов при обучении русскому языку как иностранному?

По мнению М.В. Кларина, Ю.П. Ветрова, И.Н. Семёновой, Б.Е. Стариченко, интерактивность представляет собой взаимодействие участников образовательного процесса непосредственно или опосредованно с образовательной средой. С одной стороны, это взаимодействие обучающихся с преподавателем, друг с другом, учебным окружением через полное личностное включение всех объектов образовательного процесса в продуктивную совместную деятельность. С другой стороны, интерактивное обучение предполагает взаимодействие обучающихся с информационной средой и её составляющими (мультимедийным проектом, интерактивной доской, обучающей компьютерной программой), что обеспечивается дидактическими свойствами самих средств обучения [4, 5].

Следует отметить, что при использовании интерактивных методов в процессе обучения

РКИ акцент должен делаться на взаимодействии студентов друг с другом. Посредством него обучающиеся могут увеличить свой словарный запас в процессе чтения, прослушивания аутентичного лингвистического материала, анализа и обсуждения высказываний других студентов, выполнения совместных заданий. В ходе учебного диалога студенты могут использовать свои языковые знания в ситуациях, приближенных к реальной жизни.

Основной целью интерактивной методики является развитие у студентов навыков самостоятельной познавательной деятельности и обучение через взаимодействие. Важной характеристикой обучения указанного типа является диалогичность. Участники учебного диалога могут активно взаимодействовать, общаясь на русском языке, обмениваясь знаниями, умениями, навыками. Кроме того, принцип интерактивности в методике преподавания русского языка как иностранного подразумевает отбор грамматики и её репрезентацию на дискурсивной синтаксической основе [2].

Обращаясь к вопросам организации образовательного процесса при использовании интерактивных методов обучения, необходимо отметить, что на первое место выходит принцип учёта интересов студента. Он становится субъектом своей познавательной деятельности, самостоятельно добывает знания. Активность преподавателя уступает место активности студентов. Его задачей становится создание условий для проявления инициативы обучающихся. Педагог организует и направляет процесс обмена информацией, обращается к личному опыту студентов, выявляет многообразие их мнений, поддерживает познавательную активность обучающихся, поощряет их творчество и самостоятельность. Важно, чтобы занятие выстраивалось через учебные ситуации, по контексту максимально приближенные к реальным. Это будет способствовать более эффективному развитию компетенций, глубокому усвоению обучающимися формируемых умений и навыков.



Кроме того, большую роль в учебном процессе, основанном на использовании интерактивных методов, приобретают групповые формы работы. В ходе работы в парах или группе студенты обмениваются знаниями, идеями, умениями, учатся вести диалог с представителями иноязычных культур. При этом системообразующими компонентами интерактивных занятий будут диалог, полилог или дискуссия, предполагающие возможность использования современных информационно-коммуникационных технологий.

Таким образом, использование интерактивных методов в процессе обучения русскому языку как иностранному несёт в себе ряд преимуществ. Во-первых, благодаря активной познавательной

деятельности у студентов-иностранцев повышается интерес к изучаемой дисциплине, у них формируются навыки эффективной коммуникации. Во-вторых, обучающиеся овладевают новым опытом речевого взаимодействия. Они учатся правильно формулировать и грамотно выражать свои мысли в конкретных ситуациях общения. У них развивается умение слушать собеседника. В-третьих, студенты учатся взаимодействовать в учебном процессе, работать в группе, команде, быстрее адаптироваться к новой ситуации и изменяющимся условиям.

Библиографический список:

1. Аркабаева, Г.С., Кокенова, З.К., Бердалиева, Т.К. Интенсивная и интерактивная методики обучения РКИ / Г.С. Аркабаева, З.К. Кокенова, Т.К. Бердалиева // Вестник КазНМУ. – № 4. – С. 320-323.
2. Батраева, О.М. О принципах и методах технологии интерактивного обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе / О.М. Батраева // Молодежь и наука: сборник материалов VIII Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых, посвященной 155-летию со дня рождения К.Э. Циолковского [Электронный ресурс] / отв. ред. О.А. Краев. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012.
3. Гасанова, П.М., Буйских, Т.М. Интерактивные методы формирования лингвистической компетенции при обучении русскому языку нерусских студентов-нефилологов / П.М. Гасанова, Т.М. Буйских // Известия МГТУ «МАМИ». – 2013. – № 1 (15). – Т. 6 – С. 165-170.
4. Кларин, М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12-18.
5. Стурикова, М.В. Использование интерактивных методов обучения в развитии коммуникативной компетенции учащихся / М.В. Стурикова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – № 2. – С. 38-41.



Е.В. Корочкина

Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск

РАБОТА С ЛЕКСИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация: В статье содержится анализ работы с лексическим материалом в процессе обучения русскому языку иностранных магистрантов технического профиля. Рассматриваются трудности, возникающие при изучении специальной терминологии студентами-иностранцами, и предлагаются пути их преодоления на основе применения в учебной практике коммуникативно-когнитивного подхода.

Ключевые слова: лексика, лексический материал, обучение иностранных студентов, технический профиль, коммуникативно-когнитивный подход.

Подготовка высококвалифицированного магистра невозможна без формирования у обучающегося умений и навыков ведения не только учебно-научной, но и научно-исследовательской работы. С первых дней в университете многие магистранты сталкиваются с проблемами, связанными с пониманием и написанием различных письменных работ.

Лексическая составляющая языковой компетенции в сфере профессионального общения играет важнейшую роль. Это происходит потому, что грамматические структуры, вне зависимости от сферы их применения, не имеют столь значительных отличий. Остается неизменным и фонетический строй языка. Лексическая же наполненность напрямую зависит от определенной сферы общения, лексическая сторона отличает язык одной сферы от языка другой. Именно лексика чрезвычайно важна при овладении не только языком специальности, но и самой специальностью. Этим и объясняется актуальность данного исследования. Необходимо разработать подходы к обучению терминологической лексике для магистрантов неязыковых вузов.

Для магистрантов, обучающихся в техническом вузе, крайне важным является углубление уже имеющихся специальных знаний. Овладение соответствующей лексикой помогает познакомиться с последними научными работами ведущих мировых и

российских исследователей. Поэтому столь важно практическое применение новой лексики, которое открывает возможности по использованию разнообразной специальной литературы на изучаемом языке.

При работе с магистрантами встает и еще одна важная проблема. Часто они приезжают в российские университеты именно в магистратуру. У магистрантов очень ограничен срок обучения: за 2 года они должны достичь такого уровня владения русским языком, чтобы самостоятельно написать магистерскую диссертацию. Это весьма сложная задача, поэтому работа с ними должна быть более продуманной и эффективной.

Уже на I курсе магистранты должны получать навыки работы с различными видами и подвидами устной и письменной речи, что позволит подготовить их к написанию итоговой квалификационной работы. Это требует активизации всех знаний, привлечения всех умений обучаемых. В этот период обучения продуктивными видами учебной деятельности, с помощью которых отрабатываются не только специальные знания, но и навыки русского языка, можно назвать знакомство с рефератами, статьями обзорного характера, написание сообщений для семинаров и студенческих конференций, изучение проектов, патентов. Важно отработать составление письменных переводов этих и сходных жанров с родного языка на русский и с русского языка на родной.



В отличие от магистров студенты-бакалавры в начале первого года обучения плохо представляют специфику своей специальности и поэтому мало интересуются научно ориентированной литературой. Лишь по мере получения основ профессиональных знаний заинтересованность обучаемых в овладении языком специальности возрастает.

Магистры демонстрируют огромный интерес именно к профессиональной сфере. Для них интересно не просто познание структуры языка, механизмов его функционирования, более важно изучение языка с прагматической точки зрения. Поэтому при их обучении особую роль играет лексика.

Особое место в научных текстах разного рода занимают термины. Они представляют собой основу любого научного произведения, создавая понятийную базу. В словаре дается такое определение: «Термин – слово или словосочетание – название определенного понятия какой-нибудь специальной области науки, техники, искусства» [1].

Термины отличаются от других лексических единиц: им свойственна однозначность и отсутствие синонимии в пределах данной научной дисциплины. Они характеризуются краткостью и эмоционально-экспрессивной нейтральностью. При этом их доля в тексте по сравнению с общеупотребительной лексикой напрямую зависит от жанра научного произведения. В начале работы магистрантов с терминами удобнее использовать научно-популярную литературу, где их количество ограничено. Это облегчает процесс усвоения специальной лексики, а также позволяет поддерживать интерес к работе.

Одним из условий овладения научным стилем речи является правильное понимание того, что определяется терминами. Неверно понятый термин может исказить смысл информации, что приведет в дальнейшем к некорректному его использованию. Для магистрантов первого года обучения сложно сразу начать изучение научных монографий и статей. Поскольку они ориентированы на специалистов, то термины в

них не всегда поясняются. Удобнее использовать литературу для широкой аудитории, где терминология обычно имеет пояснения. Такие пояснения могут быть представлены в различном виде. Во-первых, возможно прямое объяснение термина или определение. Например: «Инсоляция — облучение прямыми солнечными лучами». Во-вторых, термин можно объяснить и через синонимы или через объяснение его происхождения. Например: «Инсоляция или освещенность солнцем; лат. Sol – солнце». В-третьих, пояснение термина может даваться дополнительно в приложениях, словарях, скобках, сносках. Помимо понимания термина, это дает возможность магистранту научиться работать с аппаратом научных изданий. В отличие от научной литературы, ориентированной на высокую квалификацию читателя, в учебной термины получают развернутое и понятное объяснение, поэтому знакомство с ними лучше начать с нее.

Для эффективной работы с магистрантами преподаватель должен подобрать такие приемы обучения терминологической лексике, которые подойдут именно этой конкретной группе. Лучше, если это будет комплекс заданий по чтению, аудированию, говорению, письму и переводу, при таком подходе можно добиться более существенных результатов.

Для этих целей можно осуществить разработку разноплановых упражнений, направленных на развитие и укрепление навыков и умений, обязательных в профессионально-ориентированном общении – как письменном, так и устном. Привычное написание терминологического словаря без привлечения профессиональной речевой коммуникации малоэффективно. Обычный перевод, как и последующее бездумное заучивание, не позволяют получить при обучении хорошие результаты. Если при освоении научного стиля речи акцент делается на чтение и перевод текстов по специальности, то обязательный терминологический минимум запоминается рецептивно, а не продуктивно. Это ограничивает возможности диалога, что препятствует



эффективной совместной деятельности специалистов.

Запоминание терминологической лексики при речевой коммуникации дает возможность сформировать профессионально-ориентированные коммуникативные компетенции магистрантов. Именно это позволяет им осуществлять и развивать всестороннее профессиональное общение на русском языке. Все это способствует передаче мысли соответствующими языковыми средствами, уменьшению механистичности и неестественности перевода. Подобный подход способствует формированию индивидуального стиля речи магистранта как на русском, так и на родном языке. Актуальными видами работ, в которых отрабатываются не только специальные знания, но и навыки русского языка, являются работы по составлению рефератов, аналитических обзоров, выступления на конференциях, защита проектов, патентов, подготовка сообщений по различным научным вопросам.

Результативность такой работы напрямую связана со знанием преподавателем нужного языкового материала, использованием его в речи, способностью излагать этот материал и умением его закрепить, осведомленностью в вопросах практики преподавания, лингводидактики, общей эрудицией.

Многие учебники, учебные и учебно-методические пособия, разработанные для нефилологических вузов, которые можно использовать для работы с магистрантами, содержат тематические тексты, справочные материалы по грамматике, поясняющие

проблемные вопросы (причастия, деепричастия, употребление некоторых существительных, вид глагола, выражение времени), и упражнения. Однако число терминов в них обычно ограничено, мало специальных заданий, направленных на непосредственное использование терминологической лексики по своей специальности, из чего явствует, что данные учебники ориентированы на освоение терминологии именно через чтение специальной литературы. Однако чаще всего в них мало внимания уделяется общению на темы, напрямую связанные с профессиональной деятельностью.

Обучение магистрантов русской лексике специальности может быть результативным лишь тогда, когда используется коммуникативно-когнитивный подход. Важно, чтобы в такой работе основной упор делался на общение в профессиональной сфере. При обучении магистрантов следует уделять должное внимание всем видам речевой деятельности: не только чтению и изучению грамматики, но и говорению и произношению. Нужно выделить достаточное количество времени на все виды учебной работы, а не только на некоторые. Такой подход к работе с терминами способствует активизации речевой деятельности студентов. Для достижения оптимальных результатов при отборе и формировании учебного материала преподаватель должен ориентироваться на предметную направленность и профессиональную значимость.

Библиографический список:

1. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Издательство «Азъ», 1992.



Т.В. Родионова

Саратовский государственный медицинский университет, г. Саратов

СТРУКТУРНЫЙ ХАРАКТЕР ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАНИЙ

Аннотация: В статье рассматриваются пути формирования у иностранных студентов-медиков профессионально-ориентированной языковой компетенции. Предлагается использовать структурный характер научных знаний по медицине с целью развития необходимых навыков для успешного профессионального общения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессионально-ориентированная языковая компетенция, медицинский дискурс.

Основной задачей обучения студентов специальности «иностранный язык» (включая «русский язык как иностранный») в неязыковом вузе является развитие различных иноязычных компетенций, наличие которых гарантирует успешность профессионального общения. Выделяют три основных вида компетенций – языковую, речевую и коммуникативную. Языковая компетенция предполагает знание лингвистической системы изучаемого языка, включая основы грамматики и синтаксиса. Речевая компетенция проявляется в том случае, когда языковые навыки используются в устной форме. Наконец, хорошо развитая и закрепленная коммуникативная компетенция позволяет осуществлять общение в любых ситуациях.

Заявленные выше положения имеют универсальный характер и поэтому вполне правомерны в условиях развития и формирования языковых навыков в различных профессиональных сферах: экономической, юридической, медицинской и т.д. Для успешного развития профессионально-ориентированных языковых компетенций необходимо формирование терминологической базы, которая составляет основу профессиональной лексики. Многолетнее изучение различных видов медицинского дискурса (письменного, устного, разговорного) позволяет сделать вывод о том, что медицинская терминосистема имеет полевою структуру, в которой выделяются ядерные и периферийные зоны. Ядерная зона медицинского дискурса сформирована вокруг ядра, представленного лексической единицей «Болезнь». Именно эта

единица, а не лексическая единица «Человек» является наиболее частотной вербальной репрезентацией совокупности основного медицинского знания (см. данные ассоциативных словарей). В ядерную зону лексико-семантического поля «Болезнь» входят такие единицы, как: «типы заболевания», «симптомы», «методы лечения», «течение болезни» и т. д. О подобной структурированности профессионально-ориентированных медицинских знаний необходимо информировать студентов, изучающих иностранный язык в медицинском вузе. Это справедливо как по отношению к русским студентам, изучающим английский или немецкий язык, так и к студентам-иностранцам, основной задачей которых является овладение русским языком. Структурированный характер научных знаний является отличительной чертой научного стиля речи. «Сфера научного общения отличается тем, что в ней преследуются цели наиболее точного, логичного, последовательного и однозначного выражения мысли» [1: 28]. А любой вид научного медицинского дискурса (в первую очередь профессиональные тексты) организован вокруг описания какого-либо заболевания и предлагаемых методов лечения этого заболевания.

Таким образом, создание правильных «психологических установок на понимание иноязычных текстов» [2: 11] вместе с формированием структурированной совокупности профессиональных знаний обеспечивает развитие необходимых навыков для успешного профессионального иноязычного общения на любом иностранном языке.



Библиографический список:

1. Родионова, Т.В. Методические рекомендации для преподавателей кафедр иностранных языков неязыковых (медицинских) вузов по обучению студентов работе с иноязычными специальными текстами / Т.В. Родионова. – Саратов: Изд-во Саратовского медицинского университета, 2016. – 38 с.
2. Привалова, И. В. Понимание иноязычного текста / И.В. Привалова. – Саратов: Изд-во Поволжского межрегионального учебного центра, 2001. – 175 с.



С.К. Саниева, М.М. Меретукова
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Аннотация: В статье устанавливаются закономерности формирования коммуникативных умений в процессе обучения русскому языку как иностранному. Определяются условия, необходимые для успешного овладения речевыми навыками, и наиболее эффективные методические подходы в практике аудирования, говорения, чтения и письма.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), обучение РКИ, коммуникативные умения, закономерности формирования коммуникативных умений.

Закономерности формирования коммуникативных умений при обучении русскому языку как иностранному – умений говорения, чтения, аудирования и письма – являются малоизученными, что свидетельствует об обширности затрагиваемого вопроса. Следует отметить и выделить несколько закономерностей обучения иноязычной речевой деятельности, на которые следует обратить внимание преподавателю РКИ.

Главная и первая закономерность формирования коммуникативных умений у студентов-иностранцев заключается в том, что научиться коммуникативной деятельности можно только в процессе коммуникативной деятельности. В процессе развития умений говорения, чтения, аудирования и письма следует опираться на главную и основную закономерность обучения любой деятельности: научиться какой-либо деятельности можно только в процессе этой деятельности. «Именно эта закономерность лежит в основе принципа коммуникативности, предписывающего обучать иноязычному общению через иноязычное общение: говорению через говорение, чтению через чтение, аудированию через аудирование, письму через письмо» [1: 250]. Поэтому обязательным условием формирования коммуникативных умений является практика студентов в соответствующих видах речевой деятельности.

Вторая закономерность. Регулярность является не менее важным условием успешного формирования коммуникативных умений, при

этом необходимо обеспечить постепенное усложнение речевой практики. В оптимальном случае обучение каждому виду речевой деятельности осуществляется на каждом учебном занятии. При этом от занятия к занятию постепенно возрастает объем общения и учебных текстов, усложняется и языковой материал, возрастает скорость выполнения заданий, увеличивается количество незнакомых слов в текстах для аудирования и чтения, увеличивается степень самостоятельности учащихся при выполнении учебных заданий и т. д.

Третья закономерность. Память – это механизм запоминания, сохранения и последующего воспроизведения того, что было в нашем прошлом опыте, с целью использования этого опыта в настоящем. Поэтому в процессе формирования коммуникативных умений необходимо опираться на механизм памяти учащихся. Основным хранилищем накопленного человеком жизненного опыта, в том числе и речевого, является долговременная память. Именно в ней сосредоточены слухо-артикуляционные и графические образы слов, словосочетаний и предложений, правила и схемы их соединения, связи языковых форм с их значениями. Оперативная или кратковременная память при чтении и аудировании обеспечивает удержание поступающей информации во всех фазах процесса речевого восприятия вплоть до ее мыслительной обработки и поступления ее части в долговременную память. При говорении и письме оперативная память обеспечивает кратковременное



удержание речевых единиц, извлеченных из долговременной памяти в целях дальнейшего использования при порождении речевых высказываний. У студентов-иностранцев сформирован механизм вербальной памяти на родном языке, однако в процессе обучения русскому языку как иностранному необходимо его приспособление к иноязычному материалу.

Четвертая закономерность. В процессе формирования коммуникативных умений необходимо развивать у учащихся механизм антиципации. Антиципация (или предвосхищение) – представление о предмете, явлении, результате действия и т. п., возникающее еще до того, как они будут реально восприняты или осуществлены. Механизм антиципации в рецептивных видах речевой деятельности выступает как механизм вероятностного прогнозирования воспринимаемого сообщения, а в продуктивных – как механизм упреждающего синтеза, обеспечивающий связность порождаемого высказывания. При аудировании и чтении прогнозируется как языковая форма, так и смысловое содержание воспринимаемого текста. При этом в области языковой формы вероятностное прогнозирование затрагивает все уровни языка – от слога до текста. Ученые считают, что чем шире контекст и сложнее структура сообщения, тем больше восприятие зависит от вероятностной его оценки. При говорении и письме упреждающий синтез обеспечивает развертывание высказывания как на уровне его смысла, так и на уровне его вербального оформления, причем на уровне вербального оформления он также затрагивает все аспекты языка.

Пятая закономерность. В процессе формирования коммуникативных умений необходимо развивать у учащихся механизм осмысления. Осмысление – это установление смысловых связей: связей между отдельными

понятиями, между членами предложения, между новым и данным в суждении, между предложениями и между сверхфразовыми единствами. Правильно установленные смысловые связи на всех уровнях обеспечивают адекватность понимания смысла сообщения при чтении и аудировании и определяют цельность и связность высказывания при говорении и письме. Умения устанавливать связи между новым и данным в суждении, между предложениями и между сверхфразовыми единствами формируются в процессе работы с текстом.

Шестая закономерность. В процессе формирования коммуникативных умений необходимо специально обучать студентов-иностранцев анализу и конструированию текстов. Основной единицей обучения русскому языку иностранных слушателей на подготовительном факультете считается типовое предложение. Вместе с тем анализ целевых установок в области аудирования, говорения, чтения и письма показывает, что иностранные студенты к концу обучения на подготовительном факультете должны овладеть умениями понимания и построения не только предложений, но и текстов. Для правильного понимания содержания текста учащийся должен владеть не только языковыми средствами и умениями анализировать структуру текста, но также знаниями об окружающем мире и о стране изучаемого языка. При продуцировании он также должен соблюдать соответствие содержания данного текста экстралингвистическому контексту. Поскольку таковые знания у студентов-иностранцев чаще всего отсутствуют, задача преподавателя состоит в том, чтобы сообщить им необходимые сведения общеобразовательного и лингвострановедческого характера.

Библиографический список:

1. Лебединский, С.И., Гербик, Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик.– Мн., 2011. – 309 с.



2. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень: Учебное пособие. – М.: РУДН, 2010.
3. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования/ Е.И. Пассов. – М., 2000.



Е.А. Сокур, Б.А.Шеожева
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ СПОСОБОВ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация: В статье рассматриваются процесс семантизации лексических единиц и возможности его использования на различных этапах обучения русскому языку как иностранному. Определяются факторы методического, психологического и лингвистического характера, обуславливающие наиболее эффективное овладение лексикой русского языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лексика, семантизация лексических единиц.

Процесс семантизации предполагает сообщение, передачу всего внутреннего содержания слова (ср.: семантизация – это осмысление, обнаружение смысла, значения [1: 421]; семантизация – процесс сообщения таких данных о языковой единице, который позволяет пользоваться ею в речевой деятельности [2: 86]).

Способы семантизации принято делить на переводные и беспереvodные. Переводные предполагают перевод посредством словаря одного слова (однословный перевод), перевод на основе словосочетания и перевод с дополнительными пояснениями. Данные способы могут быть достаточно эффективны в тех случаях, когда объем понятия единицы в русском и родном языке совпадает, и позволяют экономить время на занятии, однако их рекомендуется использовать лишь на начальном этапе обучения языку.

Беспереvodные способы по сравнению с переводными обладают такими важными характеристиками, как возможность использовать различные каналы восприятия информации, активизация и стимуляция познавательной деятельности. Уже на первых уроках возможно использование наглядности в качестве беспереvodного способа семантизации для конкретных предметов (стол, доска, книга...), пространственных понятий (слева, справа...), некоторых глаголов (писать, идти...), числительных, личных и притяжательных местоимений (я, ты, мой, твоя...).

В описании как одним из способов семантизации следует различать толкование как менее сложный процесс представления значения (еда = то, что едят) и дефиницию. Эффективным использованием данных способов семантизации представляется на среднем и в большей степени на продвинутом этапе обучения.

Одним из наиболее эффективных способов семантизации на всех этапах обучения является использование синонимов и антонимов. Однако данные способы требуют, как правило, дополнительного комментария. Так, при использовании синонимов необходимо пояснение относительно тех семантических или стилистических компонентов значений, по которым дифференцируются синонимы (исключение составляют абсолютные синонимы), при использовании антонимов необходимо обращать внимание обучающихся на особенности сочетаемости лексических единиц в русском языке, например, черствый – свежий (если свежий + хлеб, молоко, сметана и т.д., то черствый + хлеб и другие хлебобулочные изделия, а также черствый+человек).

Нередко в качестве приема семантизации используется перечисление, например: рубашка, платье, брюки и т.д. – одежда, тарелка, вилка, ложка, стакан, чашка и т.д. – посуда, и т.п. Оправданной и эффективной представляется презентация данного приема в виде таблиц групп слов, объединенных одной темой и структурированных по подгруппам.



На среднем и продвинутом этапе обучения не только возможно, но и необходимо использование указания на словообразовательную ценность слова. Данный способ семантизации требует определенных знаний о морфемах, составляющих русское слово, об их значениях, а также представлений о словообразовательных цепочках – то есть предполагает, с одной стороны, определенный уровень обучения, с другой – наличие определенных способностей у обучающегося. Если то и другое допускает использование данного способа семантизации, то с его помощью происходит развитие языковой догадки, а также формирование потенциального словаря.

Необходимым способом семантизации является использование контекста, позволяющего понять значение слова, что также способствует развитию языковой догадки у обучающегося. При использовании этого способа в процессе работы с иностранными

студентами необходимо подбирать контекст, который будет содержать возможность опознания, выведения значения конкретного слова, и учитывать уровень обучения и способности обучающихся.

Таким образом, в практике преподавания русского языка как иностранного использование того или иного способа семантизации лексических единиц должно зависеть от факторов методического характера (этапа обучения, уровня владения языком, количества времени, отводимого на работу с новой лексикой, и др.), психологического характера (уровень способностей в обучении языку, возрастные особенности и т. п.), собственно лингвистического характера (грамматические особенности слова, содержательные особенности слова, его парадигматические и синтагматические связи и отношения и др.).

Библиографический список:

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М., 2004. – 608 с.
2. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) / Т.М. Балыхина. – М., 2007. – 185 с.



М.М. Тлевцежева

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

О ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация: В статье рассматриваются тенденции, существовавшие в методике преподавания русского языка как иностранного со времени ее возникновения как самостоятельной педагогической дисциплины, а также современные подходы в обучении РКИ. Определяются компетенции, формируемые при изучении русского языка иностранными студентами, а также уровни владения языком, установленные государственным образовательным стандартом.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), методика обучения РКИ, компетенции, уровни владения языком.

Методика обучения русскому языку как иностранному (РКИ) представляет собой самостоятельную педагогическую дисциплину о законах, правилах обучения РКИ, способах овладения языком, а также об особенностях образования и воспитания средствами языка.

Методика обучения русскому языку как иностранному – это оптимальная система управления учебным процессом, направленная на наиболее эффективное овладение инофоном русским языком [1: 302]. Описание русского языка с целью его преподавания иностранцам является отдельной отраслью педагогической грамматики с определенными особенностями.

При сравнении грамматического материала русского языка, представленного в учебниках для иностранцев (русский язык как иностранный) и в академических изданиях (русский язык как родной), можно увидеть заметную разницу. Если рассмотреть тему «Виды глагола» в учебных пособиях двух типов, то в академической грамматике очень подробно излагаются сведения о способах глагольного действия; в учебнике для иностранцев изложение построено по-другому и содержит тщательный перечень многочисленных правил употребления глаголов того или иного вида. При сравнении грамматического материала в учебниках и учебных пособиях для инофонов и в изданиях для русскоязычной аудитории различаются даже представления о границах грамматики: тема «Глаголы движения» всегда входит в грамматику для иностранцев, а не в

лексические пособия. Академическое описание ставит целью обнаружить как можно больше языковых единиц и установить системные связи между ними. Поэтому в трудах этого направления ценится выявление различных групп (типы словоизменения, схемы предложения и т.п.), а функционирование единиц является второстепенным.

История преподавания РКИ в России насчитывает более 100 лет. Периоды и этапы развития методики преподавания русского языка как иностранного отражают изменения, происходящие в общественной, политической и социально-экономической жизни России и существенным образом влияющие на процессы образования, воспитания и обучения инофонов [4: 208].

В преподавании РКИ развивались два направления: грамматико-переводное и практическое. Наиболее распространен был грамматико-переводной метод. Создавался новый тип пособий – учебник-хрестоматия, который позволял учесть повышенный интерес инофонов к русской литературе.

Сегодня среди методов обучения русскому языку как иностранному первое место принадлежит коммуникативному методу (название предложено Е.И. Пассовым). Его целью является развитие у студентов-иностранцев умений решать коммуникативные задачи средствами русского языка, свободно общаться с его носителями. Таким образом, любой язык, в частности русский,



усваивается во время естественного общения, организатором и участником которого является носитель языка. При этом инофон выполняет роль субъекта этого общения и постоянно должен действовать.

Для современной методики преподавания русского языка как иностранного характерно углубленное исследование речевого общения как формы взаимодействия людей посредством языка. Это направление методических исследований развивается под огромным влиянием коммуникативной лингвистики и рассматривает в качестве главных свойств русского языка такие его качества, как:

- коммуникативность (так как назначение языка – быть орудием общения);
- системность (так как языковые средства взаимосвязаны и должны изучаться в единстве);
- функциональность (языковые средства используются в целях осуществления коммуникаций, и поэтому содержание высказывания определяет порядок подачи и овладения языковыми средствами) [2: 54].

Благодаря исследованиям, проведенным в сфере речевого общения, были разработаны и опубликованы труды в области функциональной грамматики и сопоставительного изучения языков, а также получило развитие межкультурное общение, ориентирующее преподавателя на обучение русскому языку как иностранному и отражающее интерес инофонов к культуре и образу жизни носителей языка. Преподаватель стремится формировать у иностранцев представление о языке как отражении социокультурной реальности, национальной и общечеловеческой. При этом наметились две тенденции интерпретации фактов культуры в учебных целях, которые могут быть разведены и хронологически.

Согласно первой тенденции, преподаватель идет от фактов языка к фактам культуры [6: 306]. Такой тип знакомства с фактами культуры разрабатывается в рамках лингвострановедения. Основными объектами рассмотрения при этом являются: безэквивалентная лексика, фоновые знания, присущие носителям языка и отсутствующие либо иначе трактуемые в

иноязычной культуре, невербальные средства общения, отражающие особенности национальной ментальности носителей языка, тактики речевого поведения в различных ситуациях межкультурного общения, отражение культурных традиций в художественной литературе. При этом культуроведческая информация извлекается из самих единиц языка, а объектом рассмотрения на занятиях становятся особенности отражения в языке культуры его носителей. Такой способ изучения языка в контексте культуры впервые был обоснован в книге В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина «Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» (М., 1973) и продолжен во многих публикациях.

Вторая тенденция в изучении языка и культуры на занятиях по практике языка рекомендует идти от фактов культуры к явлениям в языке. Эта тенденция отразила произошедшее в 90-е гг. смещение научных интересов в сторону изучения на занятиях прежде всего культуры. Взаимодействие языка и культуры в рамках этого направления изучается в новой области языкознания – лингвокультурологии, которая стремится исследовать взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе их функционирования [1: 208].

В 60-80-е гг. прошлого столетия Советом Европы проводилось исследование уровней владения языком, завершившееся публикацией документа «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеευропейская компетенция владения иностранным языком» (Страсбург, 1996). В этом документе, помимо определения понятия «коммуникативная компетенция» и толкования входящих в ее состав компетенций (лингвистическая, речевая, дискурсивная, социокультурная, социальная, стратегическая), были описаны 6 уровней владения языком. В рамках каждого уровня был определен минимум обязательных требований к целям и содержанию обучения языку. Российские методисты, опираясь на данные исследования, разработали «Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному»



(1999) и предложили описание шести уровней сертификационные) применительно к обучению в владения языком (элементарный, базовый, 1-4-й вузах России.

Библиографический список:

1. Методика / Под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1988.
2. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб., 1999.
3. Борисова, Е.Г., Латышева, А.Н. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): Учебное пособие / Е.Г. Борисова, А.Н. Латышева. – М., 2003.
4. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М., 2003.
5. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному/ Под ред. А.Н. Щукина. – М., 2003.
6. Акишина, А.А., Каган, О.Е. Учимся учить: Для преподавателей русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – М., 2004.



А.Ю. Устинов

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИСТОЧНИКОВ РЕЧИ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ РКИ

Аннотация: В статье рассматривается музыкальный материал как один из аутентичных источников речи общекультурной направленности, используемых в качестве средств обучения русскому языку как иностранному. Предлагаются критерии отбора песенного материала, а также предтекстовые, притекстовые и послетекстовые упражнения, способствующие наиболее эффективному формированию речевых умений и речевой культуры инофона в целом.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), обучение РКИ, музыкальные источники речи общекультурной направленности, речевая деятельность.

В последнее время актуализируется потребность в расширении арсенала средств обучения русскому языку как иностранному за счет включения в учебный процесс широкого круга аутентичных источников общекультурной направленности, в частности песенного материала [3].

Поскольку целью музыкального песенного текста как реального продукта речевой деятельности носителей языка «является передача художественной информации звуковременного свойства» [2: 24], то его включение в учебный процесс будет способствовать оптимизации преподавания русского языка как иностранного, расширит зону контакта инофонов с русским языком во внеаудиторное время. Сочетание музыкальной и поэтической составляющей в песенном произведении поможет понять русские национальные смыслы на уровне содержания и формы.

Чем же так привлекает преподавателей РКИ песенный материал?

Во-первых, песня в непринуждённой форме позволяет запоминать новую лексику и активизировать употребление известных лексических единиц в новом контексте. Во-вторых, введение песенного текста в канву занятия активизирует слуховую память и тем самым помогает совершенствованию произносительных навыков. В-третьих, песенный материал является эффективным средством усвоения и активизации

грамматических явлений языка. В-четвертых, в процессе работы затрагиваются и все виды речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение (обсуждение содержания песни, её сюжета, чувств, которые она вызвала) и письмо (восстановление деформированного текста песни после прослушивания).

Остановимся на вопросе о принципах отбора песенного материала.

Основным критерием при отборе песен является следующий: текст песни должен быть доступным и интересным. Для этого необходимо, чтобы содержание текста опиралось на личный опыт студентов, на живое впечатление, имеющееся у них, чтобы будить в них то, с чем они до известной степени знакомы, что они своим воображением могут воссоздать как живой образ, живую картину. Найти песню, которая отвечала бы указанному выше требованию, несложно. Но главная трудность состоит в том, чтобы эта песня кроме всего прочего, была безукоризненным языковым образцом. Эта проблема может быть снята, если обратиться к песням советских композиторов и поэтов. Для современной методики РКИ важно положение о том, что языку всего лучше научиться только у мастеров родного слова, дающих идеальное сочетание формы с содержанием. Через подражание образцу идет естественное присвоение языковых единиц.

Песенные тексты должны быть прежде всего с достаточно прозрачной типологической и стилистической характеристикой,



соответствующей уровню изучения русского языка. Так, для учащихся, владеющих русским языком в объёме базового и первого сертификационного уровня (A2-B1), целесообразнее использовать песни, в основе которых лежит повествовательный тип речи, возможно, с элементами описания.

Таким образом, при отборе песенного материала целесообразно действовать следующим образом: определить грамматический программный материал и ведущее направление в работе по развитию связной речи студентов на данном этапе обучения; вычленив элементы текста, которые имеют первостепенное значение для выявления содержания песни; обеспечить единство названных условий в песенном материале.

Ниже мы предлагаем фрагмент занятия с использованием песни «Миллион алых роз» (Р. Паулс – А. Вознесенский), исполненной А.Б.Пугачевой в 1982 году. Разработанные упражнения направлены в первую очередь на актуализацию грамматических умений и навыков. В связи с этим целесообразно проводить это занятие по окончании изучения грамматической темы «Время глагола».

Предтекстовые упражнения предполагают работу над опорными лексико-грамматическими единицами, формирующими содержание текста песни. Лингвистическая характеристика опорных слов очень часто зависит от типа речи текста. Так, анализируемый песенный материал представляет собой повествование, а в повествовании опорные слова называют героев, основные события-действия, связанные непосредственно с ними. Поэтому предтекстовое грамматическое задание было следующим:

1. Вспомните образование форм настоящего, прошедшего и будущего времени глагола. Образуйте от инфинитива глаголы настоящего, прошедшего и будущего времени: Настоящее время: *видеть* -, *стоять* -
Прошедшее время: *Жить* -, *прожить* -, *быть* -, *иметь* - *любить* -, *продать* -, *купить* -

Будущее время: *превратить* -, *встать* -

2. Составьте с этими глаголами (если возможно) словосочетания по модели гл.+сущ.4П (четвёртый падеж).

3. Какое действие обозначают глаголы *жить* – *прожить*?

4. Песня, которую вы будете слушать, называется «Миллион алых роз». Как вы думаете, о чём эта песня? (Первой исполнительницей песни стала Алла Пугачева, известная советская и русская певица. Содержание песни основано на реальной истории любви грузинского художника Николая Пиросманишвили и французской певицы и танцовщицы Маргариту де Севр, которой художник постоянно дарил цветы. Певица выражала благодарность художнику, но предпочла ему богатого поклонника. Стихи написал выдающийся российский поэт А. Вознесенский, музыку - латышский композитор Р. Паулс.)

5. Прочитайте слова из песни, определите их значение. В случае затруднений обращайтесь к словарю.

Холст – льняная ткань, на которой пишут картины.

Кров – жилище, дом.

Всерьёз (нар.) – серьёзно.

Сойти с ума – стать сумасшедшим.

Похолодеть (душа) – испугаться.

Чудить (богач) – вести себя странно.

Беда – несчастье, горе.

Притекстовые упражнения в основном относятся к коммуникативным упражнениям. Они помогают понимать содержание, извлекать нужную информацию. Предлагаемые упражнения требуют прочтения текста песни. Это позволяет достичь полного понимания песенного материала, включающего неизвестные ранее лексические и структурные единицы текста, развивает формально-логическую компетенцию инофонов.

1. Слушайте песню. Постарайтесь услышать слова и их формы, которые были рассмотрены ранее.



2. Слушайте песню с опорой на текст.
Впишите пропущенные слова. Прочитайте вслух
восстановленный текст.

Жил-был один,

Домик имел и

Но онлюбил,

Ту, что любила

Он тогда свой,

..... картины и

И на все деньги купил

Целое

Миллион, миллион, миллион

Из окна, из окна, из окна ты.

Кто влюблён, кто влюблён, кто влюблён, и

.....,

Свою для тебя превратит в

.....

Утром ты встанешь у,

Может,, -

Как продолжение сна,

Площадь полна.

Похолодеет

Что за здесь чудит?

А под, чуть дыша,

Бедный стоит.

Встреча была коротка,

В ночь её увёз,

Но в её жизни была

Песня безумная

..... художник один,

Много он бед,

Но в его жизни была

Целая площадь

Текст песни проговаривается и затем поётся
под музыку в формате караоке.

Послетекстовые упражнения – собственно коммуникативные упражнения, которые выполняются на основе песенного текста. Результатом прослушивания песни должна быть вербальная или невербальная реакция.

Так, можно обсудить клип к этой песне, придумать собственный сценарий и даже разыграть (снять) его, что позволяет формировать социокультурную компетенцию, открывает перед инофоном русскую картину мира.

Комплексное использование песенного материала в процессе изучения русского языка как иностранного способствует более эффективному формированию умений рецептивных видов речевой деятельности и в целом речевой культуры инофона.

Библиографический список:

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Баранова, С.Ю. Музыкальный текст: язык, знак, сигнал, символ / С.Ю.Баранова // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – Выпуск 2007. – № 5. – С.23-29. /www.omsk.edu.
3. Куравлёва, И.Р., Горбенко, В.Д., Доценко, М.Ю. Русский рок и русская грамматика / И.Р. Куравлёва, В.Д. Горбенко, М.Ю. Доценко. – СПб.: Златоуст, 2013. – 104 с.



А.Н. Хавдок

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

ПРИЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СЛУХО-ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ АРАБОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ГЛАСНЫХ ЗВУКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье рассматриваются приемы и методы формирования слухо-произносительных навыков у арабоязычных студентов в процессе усвоения гласных звуков русского языка. Предлагаются способы преодоления фонетической интерференции и упражнения, направленные на совершенствование произношения обучаемых.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, арабоязычные студенты, слухо-произносительные навыки, гласные звуки русского языка.

Важнейшей задачей преподавателя русского языка как иностранного является работа по поиску новых приемов и методов, направленных на повышение эффективности обучения иностранцев. Исходя из того, что без правильного произнесения и восприятия на слух звуковых единиц языка продуктивное речевое общение невозможно, объектом данного исследования были выбраны явления фонетической интерференции в области русского вокализма, а предметом – приемы совершенствования артикуляционно-перцептивной базы арабоязычных учащихся, осваивающих систему гласных звуков русского языка.

Анализ явлений интерференции у арабов, изучающих русский язык, актуален в связи с необходимостью формирования у них правильных слухо-произносительных навыков и предупреждения ошибок, которые возникают вследствие несовпадения фонетических и фонологических систем русского и арабского языков.

Выбор носителей арабского языка в качестве адресата национально ориентированного комплекса фонетических упражнений определяется значительным количеством арабских студентов, обучающихся на подготовительном отделении международного факультета Адыгейского государственного университета.

Весомый вклад в изучение языковых трудностей, возникающих в процессе изучения

русского языка как иностранного, внесли многие выдающиеся отечественные ученые: Л.В. Щерба, А.А. Леонтьев, Е.А.Брызгунова, Н.А. Любимова и др. Кроме того, вопросы арабо-русской интерференции исследовали такие современные ученые-лингвисты, как А.Я.Хамза, Я.Х. Аббас, Ю.М. Науменко, А.А. Абдуль-Рида, Аль-Кудмани Радван и др.

Целью же нашего исследования является разработка методических приемов предупреждения и преодоления фонетической интерференции у арабоязычных студентов. Однако фонологические системы русского и арабского языков настолько различны, что выбранная проблематика охватывает довольно обширный перечень фонетических трудностей, анализ которых будет представлен нами в серии дальнейших научных изысканий. Так как вводный курс по фонетике русского языка начинается с работы над гласными звуками, в данной статье разберем явления фонетической интерференции арабов в области вокализма, их причины и способы устранения.

Прежде всего отметим, что процесс изучения иностранного языка протекает с неизбежной опорой на структурно-системные особенности родного языка. В связи с этим на пути усвоения русского языка у учащихся возникают многочисленные языковые трудности, которые приводят к нарушению фонетического,



лексического и грамматического строя русской речи и, соответственно, затрудняют процесс коммуникации.

Как известно, существует два вида влияния родного языка на изучение иностранного: перенос (транспозиция) и интерференция – положительное и отрицательное влияние родного языка соответственно [5: 34]. При переносе (транспозиции) хорошо знакомые учащимся явления родного языка помогают освоить аналогичные явления изучаемого, тогда как при интерференции эти явления мешают. В силу того, что русский и арабский языки относятся не только к разным языковым группам (славянской и семитской соответственно), но и семьям (индоевропейской и афразийской), явление интерференции доминирует при изучении одного из этих языков носителями другого.

В современном языкознании сложилось два противоположных взгляда на вопрос целесообразности привлечения родного языка учащихся при изучении иностранного. Сторонники одной позиции утверждают, что овладение вторым языком будет проходить успешнее при полном или частичном исключении из процесса обучения родного языка (представители прямого и аудиовизуального методов). Их оппоненты, наоборот, настаивают на тщательном и постоянном сопоставлении языковых явлений в родном и изучаемом языках и переводе обучающих диалогов (представители переводно-грамматического и аудиолингвального методов) [1: 237].

Как отмечает А.Ю. Александрова, «верный путь к устранению отклонений в области произношения лежит через сопоставительный анализ фонологических систем родного и изучаемого языков. Такой подход помогает не упустить из виду специфику некоторых ошибок, которые обусловлены фонологической системой родного языка учащихся и законами ее функционирования» [2: 11].

Вслед за А.Ю. Александровой, мы также склонны считать, что в преподавании русского языка как иностранного необходимо учитывать структурные особенности родного языка и при

помощи них стараться свести к минимуму негативное воздействие интерференции.

Как показал опыт работы с арабоязычными студентами, они испытывают особые трудности при усвоении вокалической системы русского языка, существенно отличающейся от их родной.

Так, при сравнении гласных звуков двух систем обнаруживается, что из шести гласных русского языка только три имеют частичные соответствия в арабском (это краткие гласные *a* (*алеф*), *u* (*йа'*), *y* (*яу*), при этом буква [*yau*] может обозначать два звука: [*o*] и [*y*], а буква [*йа'*] – звуки [*э*] и [*и*]) [4]. При произнесении этих гласных вслух арабские студенты не умеют их четко дифференцировать: [*a*] иногда приближается к [*э*], а [*y*] – к [*o*]. Это связано с тем, что «в арабском языке нет оппозиций гласных по ряду при одинаковой степени подъема [*ы-и*] и оппозиций по признаку подъема [*и-э*], [*у-о*], характерных для русского языка. В результате у арабов зачастую наблюдается неразличение гласных фонем [*y*]-[*o*], которые в арабском языке представляют собой не разные фонемы, как в русском, а варианты фонемы [*y*]. В арабском языке звук [*o*] появляется в позиции конечного закрытого слога, поэтому очень часто в этом положении арабы заменяют русский звук [*y*] звуком [*o*]» [3: 57].

Так как главным средством преодоления фонетической интерференции являются специальные фонетические приемы, направленные на формирование слуховых и произносительных навыков, то после рассмотрения каждого трудного случая русской звуковой системы будут предлагаться артикуляционные упражнения для арабоязычных учащихся.

***** Слушайте, повторяйте. Различайте произношение звуков [*y*] и [*o*].**

Пот – пут, кот – куб, мог – мук, бот – бут, тот – тут, дом – дум, рок – рук, пло – плу, бло – блу, про – пру, сло – слу, дно – дну, бро – блу, вро – влу, кро – клу, гро – глу, зно – зву, кно – клу.

Плот – плут, стол – стул, слог – слуга, смог – смузи, крот – круто, сбор – забудь, звон – звук.

Интересно, что фонемы, полностью совпадающей по звучанию с русским [*ы*], в арабском нет, поэтому арабоязычной аудитории



свойственно неразличение гласных фонем [ы]– [у] при произношении. В данном случае можно прибегнуть к закону аналогии и воспользоваться для артикуляционного примера арабскими словами, в которых [u] после эмфатических согласных произносится твердо, аналогично русскому [ы] (например, в словах [dagiga] – минута, [batikh] – дыни и др.) [1: 239]. (Эмфатические согласные – в семитских языках ряд шумных согласных, отличающихся более «твердым» и «глубоким» произношением. Гласные, стоящие рядом с такими согласными, также меняют свою артикуляцию.)

***** Постановку произношения необходимо начинать не с фраз или слов, а с изолированных звуков и слогов.**

И-э-а а-о-ы и-ы-у у-ы-э о-у-а у-о-ы ы-э-а а-о-у и-ы-о а-ы-э а-о-у ы-о-у,

ык – ыг – кы – гы – ыкы – ыгы, кы – кмы – гы – гмы – мы – мыл,

кы – квы – гы – гвы – вы – выл, кы – кбы – гы – гбы – бы – был.

***** Слушайте, повторяйте. Различайте звуки [ы],[у]: и – ы – и – ы – и – ы.**

Питать – пытаться, бит – быт, копить – копыт, забить – забыть, Мила – мыла, мишка – мышка, стиль – стыл, суди – суды, сила – сыр, дари – дары, гори – горы.

***** Произносите долгий [y], постепенно переводите губы в нейтральное положение, не меняя положения языка. Вместо звука [y] должен получиться звук [ы]: у – ы – у – ы – у.**

Гнуть – нуть, кнут – сны, труд – прыть, туз – стыд, муть – смыть, слух – слыть, бум – быт, звук – выть, зуб – зыбь, спуск – пыл, сук – сын.

***** Читайте слова и словосочетания. Запомните, что в начальной позиции после предлогов и слов, которые оканчиваются на согласный, буква И читается как [ы].**

В июне, в июле, в Индии, из Италии, с интересом, с интонацией, без инструмента, без имени, перед игрой, диплом историка, книга с иллюстрациями, с историческими фактами.

***** Читайте словосочетания. Запомните, что после слова, которое оканчивается на твердый согласный, союз И читается, как [ы].**

Брат и сестра; март и апрель; звук и буква; мир и война; автобус и троллейбус; самолёт и вертолёт; блокнот и карандаш.

В русской речи арабов последствия фонетической интерференции можно наблюдать также в использовании звука [э] на месте фонемы [а] перед некоторыми русскими согласными (например, пл[э]н вместо план), под ударением (например, доск[э] вместо доска) или в конечной безударной позиции (например, посадк[э] вместо посадка). Это объясняется тем, что в арабском языке звуки, сходные по звучанию с русскими [э] и [а], являются вариантами одной фонемы.

***** Слушайте, повторяйте. Различайте звуки [э],[а]: э – а – э – а – э – а.**

Ба – бэ – баэ – бэа, вэ – ва – вэа – ваэ, га – гэ – гаэ – гэа, дэ – да – дэа – даэ, ка – кэ – каэ – кэа.

Бас – арабэск, вас – квэст, газ – ГЭС, дам – дэмо, каша – кэш.

В речи арабов можно наблюдать также замену ударного [ʔэ] звуком [у] после мягких согласных, поскольку фонема [э] в арабском языке отсутствует (например, инжен[и]р вместо инженер) [3: 58].

***** Слушайте, повторяйте. Различайте звуки [ʔэ],[у]: е – и – е – и – е – и.**

Се – си, све – сви, вле – вли, бре – бри, кме – кми, тре – три.

Сено – синус, свет – свитер, влетал – вливал, брег – бриг, к месту – к миске, треск – трижды.

Другую сложность для арабоязычных студентов представляют гласные русского языка в безударной позиции, которые они часто произносят так же, как и в ударной. Данная ошибка обусловлена межъязыковой интерференцией, так как в арабском языке отсутствует ударение, в связи с этим гласные не редуцируются в зависимости от положения в слове [6: 259].

***** Слушайте, читайте. Запомните, что [о] в безударной позиции произносится как [а].**

Дом – домá, звон – звонóк, он – онá – онó, вол – волы́, мост – мосты́, стол – столы́, зонт – зонты́, боб – бобы́, слон – слоны́, нос – носы́, кот – коты́, пол – полы́, бок – бока́.



Сравнивая анализируемые языки, можно отметить, что в арабских словах в связи с отсутствием неприкрытых слогов не допускается стечение двух гласных, как в русском языке, вследствие чего в русской речи арабов наблюдается выпадение гласных в составе вокалических сочетаний (*н[и]больший* вместо *наибольший*, *участв[е]т* вместо *участвует*, *пр[и]зошло* вместо *произошло* и т.д.) или замена гласных, входящих в состав вокалических сочетаний, согласными звуками (*понят[н'а]* вместо *понятия*) [2: 22].

***** Слушайте, повторяйте, запоминайте.**

Аул, сияние, пение, неоткуда, поэтому, героизм, период, трио, выиграть, выучить, обеим, неуч, ни о чём, обои, освоить, клоун, Мая, пауза, проект, поэма, пациент, стадион, океан.

Существенным отличием русского языка от арабского является то, что в русском гласные звуки оказывают влияние на произношение соседних согласных, тогда как в арабском языке гласные наоборот изменяют свою артикуляцию под влиянием рядом стоящих согласных. Так, например, для фонетического строя русского языка характерны йотированные гласные, которые влияют на произношение соседних согласных, в связи с чем тяжело воспринимаются и усваиваются арабскими учащимися. Выделяем пять таких трудных позиций в русской вокальной системе:

- 1) сильный [j] – в йотированных ударных гласных в начале слова;
- 2) сильный [j] – в йотированных гласных в предударной позиции;
- 3) [ø] – нулевой в заударной флексии;
- 4) сильный [j] после гласных в ударной позиции;
- 5) сильный [j] – после букв *ъ* и *ь* под ударением.

В русской речи арабоязычающих студентов подобные звуковые структуры могут изменяться, поскольку в арабском языке сочетания с [j-и] отсутствуют.

***** Слушайте и повторяйте.**

А – я, ам – ям, я – е, яма – ема, э – е, эм – ем, е – ё, емо – ёмо, о – ё, оме – ёме, у – ю, ум – юм, ё – ю, ёму – юму, я – ю, ями – юми.

***** Читайте слова, обращая внимание на произношение гласных с [j].**

Я [ja]: яма, ягода, язык, явление, твоя, пивка, обезьяна, объятие, листья, изъятие, занятия;

Е [jэ]: ел, если, ехать, енот, Европа, поехать, приехать, карьер, подъезд, лисье, объект;

Ё [jo]: ёж, ёлка, приём, моё, твоё, её, поёт, ружьё, объём, чьё, съёмка;

Ю [ju]: юрист, юный, юбилей, ювелир, союз, каюта, выюнок, ночью, адъютант, синюю;

И [ji]: Раиса, Зинаида, аист, Аида, мои, струи, аллеи, туи (кроме позиции в начале слова).

Ря – рья – рия, зё – зьё – зиё, сю – сью – сию, мя – мья – мия, ля – лья – лия, бё – бьё – биё, вё – вьё – виё, пю – пью – пию, фю – фью – фию, ня – нья – ния, ча – чья – чия, дё – дьё – диё, чё – чьё – чиё, тю – тью – тию, чу – чью – чию.

***** Читайте и обращайтесь внимание на различия в произношении твердых и мягких согласных.**

Лук – люк, вол – вёл, мал – мял, том – Тёма, рад – ряд, слэнг – плен, блуза – блюз, пост – пёс,

бил – был, трубы – труби, виза – вызов, вить – выть, Дима – дым, коли – колы, лысый – лисий, мил – мыл, усни – сны, пари – пары, риса – крыса, носи – носы, коси – косы.

Также достаточно эффективным способом борьбы с интерференцией является использование стихов, скороговорок, пословиц, поговорок, считалок и загадок. Подобранные на ту или иную фонетическую трудность, они способствуют разработке речевого аппарата учащихся, формированию прочности и гибкости слухо-произносительного навыка.

Таким образом, в процессе обучения арабов русскому произношению необходима многосторонняя опора на сопоставление родного и изучаемого языков, что, на наш взгляд, ускоряет и облегчает усвоение языкового материала. При этом обнаружение аналогичных языковых явлений в родном языке способствует более прочному и осознанному восприятию русского языка, а в случаях языкового расхождения, действуя по методу контраста, предупреждает фонетическую интерференцию.



Библиографический список:

1. Абдуль-Рида, А.А. Особенности родного языка учащихся как причина возникновения трудностей усвоения речи / А.А. Абдуль-Рида // Научные ведомости. Серия «Гуманитарные науки». – 2011. – № 12 (107). Выпуск 10. – С. 235-241.
2. Александрова, А.Ю. Принципы создания постановочно-ориентировочного курса русской фонетики для арабов: Автореф. дис. ... канд. педагог. наук / А.Ю. Александрова. – М., 2000. – 26 с.
3. Аль Шабуль, А. Проблемы фонетической интерференции при обучении арабоязычащих студентов русскому языку / А. Аль Шабуль // Вестник Днепропетровского университета. Серия «Языкознание». – 2016. – № 11. Выпуск 22. – С. 55-60.
4. Антибас, И.А. Влияние фонетических различий русского и арабского языков на обучение чтению РКИ арабских студентов // Режим доступа: <http://esa-conference.ru/wp-content/uploads/files/pdf/Antibas-Irina-Aleksandrovna.pdf>
5. Бурденюк, Г.М., Григоревский, В.М. Языковая интерференция и методы ее выявления / Г.М. Бурденюк, В.М. Григоревский. – Кишинев: Штиинца, 1978. – 127 с.
6. Гилемшина, А.Г., Евдокимова, А.Г., Балтаева, В.Т. Опыт преподавания русского языка в арабоязычной аудитории: трудности, с которыми сталкиваются учащиеся / А.Г. Гилемшина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. Выпуск 2. – С. 257-264.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авдеева Ольга Ивановна (*Московский педагогический государственный университет, Москва*) – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и прикладного языкознания

Адинова Фатима Станиславовна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп*) – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

Антонякова Дарина (*Институт русистики философского факультета Прешовского университета, Прешов, Словакия*) – кандидат филологических наук, доцент, директор Института русистики

Ардаматская Елена Николаевна (*Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы МЧС России, Санкт-Петербург*) – кандидат филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и культуры речи

Архипова Ирина Викторовна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп*) – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка

Беданоква Зулейхан Кимовна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп*) – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка

Белянин Валерий Павлович (*York Region Psychological Services, Торонто, Канада*) – доктор филологических наук, кандидат психологических наук, профессор, RP, Psychotherapist

Бокатина Юлия Игоревна (*Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Саранск*) – кандидат педагогических наук, преподаватель русского языка и литературы факультета довузовской подготовки и среднего профессионального образования

Бугакова Надежда Борисовна (*Воронежский государственный технический университет, Воронеж*) – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации



Гулина Елена Викторовна (*Московский педагогический государственный университет, Москва*) – магистрант кафедры общего и прикладного языкознания

Доу Чуньяо (*Институт языкознания РАН, Москва*) – аспирант Института языкознания РАН

Кай Янь (*Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова, Москва*) – аспирант кафедры русского языка филологического факультета

Корочкина Елена Валентиновна (*Ульяновский государственный технический университет, Ульяновск*) – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Филология, издательское дело и редактирование»

Куваева Анжелика Аскеровна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп*) – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка как иностранного

Лина Юй (*Ланьчжоуский университет, Ланьчжоу, Китай*) – магистрант Ланьчжоуского университета

Лозовская Евгения Игоревна (*Московский педагогический государственный университет, Москва*) – ассистент кафедры довузовского преподавания РКИ

Меретукова Мариета Муратовна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп*) – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного

Напцок Бэлла Радиславовна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп*) – доктор филологических наук, доцент кафедры литературы и массовых коммуникаций

Напцок Мариетта Радиславовна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп*) – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного

Нуриева Сурма Галибовна (*Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, Саратов*) – преподаватель кафедры русского и латинского языков

Панькина Юлия Анатольевна (*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва*) – старший преподаватель



Привалова Ирина Владимировна (*Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, Саратов*) – доктор филологических наук, профессор кафедры русского и латинского языков

Родионова Татьяна Вячеславовна (*Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, Саратов*) – старший преподаватель кафедры иностранных языков

Сапиева Саида Казбековна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп*) – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного

Сокур Елена Анатольевна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп*) – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка

Тлевцежева Мариета Муратовна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп*) – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного

Устинов Анатолий Юрьевич (*Московский педагогический государственный университет, Москва*) – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка

Ферхатова Зарема Кимовна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп*) – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин

Хабекирова Зарема Схатбиевна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп*) – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков

Хавдок Асет Нурбиевна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп*) – кандидат филологических наук, ассистент кафедры русского языка как иностранного

Черницына Татьяна Владимировна (*Волгоградский государственный технический университет, Волгоград*) – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка факультета подготовки иностранных специалистов

Шежева Бэла Аскербиевна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп*) – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка



ТЕКСТОВОЕ НАУЧНОЕ ЭЛЕКТРОННОЕ ИЗДАНИЕ

**ЯЗЫК, ТЕКСТ И КУЛЬТУРА:
ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И
ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК
ИНОСТРАННОГО**

**Материалы заочной
международной научно-практической конференции
(25 ноября 2017 года)**

Верстка А.В. Дубровин

Оформление электронного издания ООО «ЭЛИТ»
elit-publishing@yandex.ru

Объем издания ___ Мб

Дата размещения 14.12.2017 г.
URL: <http://201824.selcdn.ru/elit-063/index.html>